



La compétence en philosophie au collégial : perspective enseignante

par Charles Perron Desmeules

**Mémoire présenté à l'Université du Québec à Chicoutimi en vue de l'obtention du grade de
Maître ès arts (M.a.) en Éducation**

Québec, Canada

© Charles Perron Desmeules, 2020

RÉSUMÉ

Compte tenu de la pluralité des définitions proposées du concept de compétence dans la littérature éducationnelle, de l'apparent manque de consensus qui en découle, ainsi que du constat de difficultés épistémologiques et pratiques inhérentes à l'évaluation et à la définition de la compétence philosophique, il semble que la dynamique de l'approche par compétences dans les cours de philosophie soulève plusieurs questions. Ce travail de recherche s'intéresse à la réalité enseignante en philosophie au collégial en rapport avec la question des compétences. Son objet : le concept de compétences en philosophie, du point de vue des enseignants.

Ce mémoire présente donc un panorama de ce qu'implique et représente la compétence en philosophie pour cinq enseignants en philosophie, à savoir quelles sont et ont été leurs considérations épistémologiques et méthodologiques concernant l'approche par compétences tout au long de leur expérience d'enseignement.

Grâce à des analyses de données individuelles et transversales, tirées de témoignages d'enseignants en philosophie au niveau collégial, il a été possible d'observer que la notion de compétence, de nature polysémique, est source de confusion dans le corps professoral. De plus, nous avons constaté l'existence de disparités épistémologiques importantes, tant à propos de la notion de compétence que de celle de philosophie, chez les enseignants participants à la recherche. Certaines de ces disparités ont notamment révélé un écart entre la manière dont les enseignants conçoivent une compétence et celle dont on la décrit dans la littérature scientifique. Enfin, nous avons vu émerger l'importance que prend, chez ces enseignants, la notion de *discours*, dans leurs conceptions respectives d'une compétence en philosophie.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	ii
TABLE DES MATIÈRES	iii
LISTE DES TABLEAUX	vi
LISTE DES FIGURES	vii
DÉDICACE	viii
REMERCIEMENTS	ix
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1	3
PROBLÉMATIQUE	3
1.1 BREF HISTORIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE AU COLLÉGIAL AU QUÉBEC	3
1.1.1 L'enseignement de la philosophie avant la réforme Parent	3
1.1.2 La réforme Parent	4
1.1.3 La création des cégeps	5
1.2 L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES EN PHILOSOPHIE AU COLLÉGIAL	7
1.2.1 Le cursus philosophique au collégial	9
1.2.2 Un concept polysémique	13
1.2.3 Distinguer la tâche philosophique	15
1.3 L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES EN PHILOSOPHIE	16
1.4 LA PHILOSOPHICITÉ D'UNE DÉMARCHE	19
1.5 SPÉCIFICATION DU PROBLÈME	20
1.6 PERTINENCE DE LA RECHERCHE	20
CHAPITRE 2	22
CADRE CONCEPTUEL	22
2.1 LA NOTION DE COMPÉTENCE	22
2.1.1 La compétence en philosophie	27
2.2 LA NOTION DE CONCEPTION	28

CHAPITRE 3	31
MÉTHODOLOGIE	31
3.1 PERSPECTIVE ÉPISTÉMOLOGIQUE RETENUE.....	31
3.2 OBJECTIFS DE RECHERCHE	32
3.3 MÉTHODE DE RECHERCHE	33
3.3.1 Choix des outils de collecte de données: l’entrevue semi-dirigée et le questionnaire ouvert	33
3.3.2 Choix des participants.....	35
3.3.3 Méthode d’analyse de contenu	38
CHAPITRE 4	45
ANALYSES	45
4.1 ANALYSES INDIVIDUELLES.....	45
4.1.1 Analyse individuelle du premier participant.....	45
4.1.2 Analyse individuelle du second participant	53
4.1.3 Analyse individuelle du troisième participant.....	62
4.1.4 Analyse individuelle du quatrième participant.....	70
4.1.5 Analyse individuelle du cinquième participant.....	78
4.2 ANALYSE TRANSVERSALE	86
4.2.1 Axe épistémologique.....	86
4.2.2 Axe pratique.....	97
4.2.3 Axe critique	105
CHAPITRE 5	110
DISCUSSION	110
5.1 NOTION DE COMPÉTENCES EN PHILOSOPHIE : ABSENCE D’UNANIMITÉ.....	110
5.2 COMPÉTENCE : UN CONCEPT POLYSÉMIQUE.....	111
5.3 PHILOSOPHIE : UN CONCEPT POLYSÉMIQUE.....	112
5.4 DES DIFFICULTÉS QUI DÉPASSENT LA THÉORIE	113
5.5 LA COMPÉTENCE PHILOSOPHIQUE N’EST PAS UN ACTE.....	116
5.6 LA GARANTIE DE L’OBJECTIVITÉ : UNE PROBLÉMATIQUE	117

5.7 L'IMPORTANCE DU DISCOURS	119
CONCLUSION	121
BIBLIOGRAPHIE.....	126
ANNEXE 1 : TABLEAU RÉCAPITULATIF – AXE ÉPISTÉMOLOGIQUE	130
ANNEXE 2 : TABLEAU RÉCAPITULATIF – AXE PRATIQUE	132
ANNEXE 3 : TABLEAU RÉCAPITULATIF – AXE CRITIQUE	134
ANNEXE 4 : SYSTÈME DE CLASSIFICATION DES UNITÉS DE SENS	135
ANNEXE 5 : CANEVAS D'ENTREVUE	136
ANNEXE 6 : QUESTIONNAIRE.....	137
ANNEXE 7 : CERTIFICAT ÉTHIQUE	139

LISTE DES TABLEAUX

<i>Tableau 1 - Résumé de l'ensemble des ressources requises dans la compétence philosophique selon Tozzi (2012)</i>	27
<i>Tableau 2 - Nomenclature des thèmes documentés pour la recherche</i>	32
<i>Tableau 3 - Profil des participants à la recherche</i>	37
<i>Tableau 4 - Sous-thèmes, objectifs et exemples de questions abordés dans l'axe épistémologique (axe 1)</i>	40
<i>Tableau 5 - Sous-thèmes, objectifs et exemples de questions abordés dans l'axe pratique (axe 2)</i>	41
<i>Tableau 6 - Sous-thèmes, objectifs et exemples de questions abordés dans l'axe critique (axe 3)</i>	42

LISTE DES FIGURES

<i>Figure 1 - Conception de la philosophie chez les participants.....</i>	<i>90</i>
<i>Figure 2 - Nomenclature du concept de compétence philosophique chez les participants.....</i>	<i>95</i>

DÉDICACE

...Aux vertus de la patience; à ma chérie.

REMERCIEMENTS

Merci à mes parents, Sonia et Paul-André

Merci à ma sœur, Laura

Merci à Ahmed, Monsieur Zourhlal

Merci à mes amours et mes alliés, uniques et nécessaires; Margot, Oscar et Sophie

INTRODUCTION

Le texte qui suivra ces mots concerne la question de la compétence en enseignement. Plus précisément, c'est la question de compétence en enseignement de la philosophie qui fait l'objet de ce mémoire. Ce travail est représentatif des constatations tirées d'une entreprise de recherche de type qualitative à propos de la réalité de l'enseignement philosophique au collégial, du point de vue des enseignants. Étant nous-même professeur de philosophie au collégial, et donc formé avant tout en philosophie, nous avons découvert tardivement le concept, pourtant central en éducation, de compétence. C'est en effet seulement après l'obtention de notre baccalauréat, lors d'études supérieures en enseignement au collégial, que nous avons pris connaissance des théories de l'approche par compétences.

Les théories qui sous-tendent l'approche par les compétences suscitent une curiosité, un intérêt, mais également un questionnement profond quant à la nature même d'une compétence, mais aussi quant à la manière dont on enseigne dans le paradigme compétenciel. Il a donc semblé naturel, à l'aube d'un projet de mémoire de maîtrise en éducation, d'en faire l'objet principal de recherche.

La compétence est un concept d'une fascinante richesse, mais également porteur de légitimes interrogations. Certaines d'entre elles sont à l'origine de la rédaction de ce mémoire. Plus précisément, c'est la notion de compétence philosophique, c'est-à-dire la notion de compétence dans le cadre de l'enseignement de la philosophie, qui est au centre de cette recherche. L'objectif principal y est de documenter la conception enseignante de l'approche par compétences en philosophie. Ainsi, seront abordés dans ce travail, les perceptions, constatations, appréhensions et critiques du principe de compétences en philosophie chez différents enseignants de cette matière au niveau collégial. Quelle est la conception des enseignants en philosophie au collégial du principe de compétence? C'est, s'il fallait le résumer, l'objet de ce travail de recherche.

Dans un premier chapitre est abordée la problématique de recherche. Il y est fait état de la réalité actuelle de l'approche par compétences, pour ensuite circonscrire cette réalité au monde de l'enseignement collégial en philosophie. Le second chapitre, quant à lui, situe le cadre conceptuel de la recherche. Plus particulièrement, il s'intéresse à la notion de compétence de manière générale mais également en tant que conception, c'est-à-dire, en tant qu'idée *conçue* par un sujet. De plus, pour permettre de cerner adéquatement la perspective de ce concept du point de vue l'enseignant, y est retenue une définition du principe de conception se voulant cohérente avec l'objet de la recherche. Suivant le chapitre du cadre conceptuel vient celui de la méthodologie. Le troisième chapitre a donc pour objet de présenter, d'expliquer, puis de justifier les choix méthodologiques qui ont été faits en vue de la rédaction de ce présent projet de recherche. Dans le quatrième chapitre sont présentées et expliquées les données récoltées lors de la recherche, de manière à rendre intelligibles les idées qui y ont été formulées. De plus, ce chapitre inclut certaines pistes interprétatives tirées desdites données qui seront discutées au chapitre suivant. C'est donc dans un cinquième temps, au chapitre de la discussion, que l'on retrouvera l'essentiel des conclusions tirées de l'analyse des données. Certaines pistes de réflexion ayant émergé lors de l'analyse y seront développées. Finalement vient la conclusion, qui a pour objet de faire état d'une rétroaction critique sur le projet de recherche même. De plus, c'est dans ce chapitre qu'il sera possible de trouver quelques indications et suggestions dans la perspective d'une poursuite ou d'un approfondissement d'une investigation concernant les mêmes objets d'étude que ceux présentés dans ce travail de recherche.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

1.1 BREF HISTORIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE AU COLLÉGIAL AU QUÉBEC

1.1.1 L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE AVANT LA REFORME PARENT

L'enseignement de la philosophie au préuniversitaire, avant l'apparition des cégeps, était professé et déterminé dans les collèges classiques par les membres du clergé québécois. C'est, à l'époque, l'église qui, en tant qu'institution responsable du secteur de l'éducation, était à l'origine du cursus scolaire incluant la philosophie et qu'on appelait communément les études classiques. Ce cursus scolaire, fortement théologique, s'appuyait sur la tradition gréco-latine du *ratio studiorum*, tiré des jésuites du 16^e siècle (Berthelot, 1994).

On y centrait le travail scolaire sur l'étude des classiques gréco-romains dans une perspective thomiste où les questions philosophiques telles que la preuve ontologique de Dieu étaient centrales. L'Église, protégeant jalousement ses prérogatives quant à l'enseignement scolaire (elle ira notamment jusqu'à demander l'abolition du premier ministère de l'instruction publique en 1875), s'assurait alors que la religion demeure centrale et prédominante dans le cursus philosophique (Gaffield, 2015).

Cette dynamique resta longtemps inchangée, car les membres de l'Église, tant catholique que protestante, maintinrent leur influence sur le réseau scolaire québécois, notamment à travers le Conseil de l'Instruction publique (créé en 1856) du Québec qui était sous leur strict contrôle (Corbo, 2004) jusqu'au aux années 1960 lors des réformes implantées par le gouvernement Lesage. C'est en effet le premier ministre Jean Lesage qui est à l'origine du retrait du pouvoir religieux de la sphère de l'éducation publique. Le Parti libéral du Québec,

qui, empreint d'une volonté de progrès et de modernisation pour le Québec, prend le pouvoir en 1960, décide, en effet, de faire de l'éducation l'une de ses priorités.

L'âge minimal de fin de fréquentation scolaire passant de 14 à 16 ans, et le département d'instruction publique passant sous l'égide du ministère de la Jeunesse, annoncent déjà l'intention du gouvernement de se rapatrier les prérogatives de l'éducation publique, intention qui s'incarnera pleinement lors de la mise sur pied de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec sous la responsabilité de Mgr Alphonse-Marie Parent.

1.1.2 La réforme Parent

Lors de ses travaux entre 1963 et 1966, la commission Parent fut à l'origine de la rédaction d'un important rapport, relevant plusieurs recommandations à l'intention du gouvernement quant à l'administration et l'organisation du système d'enseignement au Québec. Ayant pour idée de départ que l'éducation n'est pas un luxe, mais bien un droit, les recommandations de la commission Parent s'ancrent dans une volonté de rendre accessible à tous une éducation de qualité.

Plusieurs de ces recommandations furent adoptées par le gouvernement dans ce que l'on a appelé par la suite la réforme Parent. Parmi les réalisations inhérentes aux travaux de la commission Parent, on dénotera en outre les suivantes :

- La création d'un ministère de l'Éducation, autrement dit, le rapatriement de l'éducation au système public
- La création du modèle de la polyvalente secondaire qui offre des cours de formation professionnelle et générale
- La construction de plusieurs établissements d'enseignement supplémentaires

- Une normalisation du réseau des commissions scolaires catholiques (passant de 1500 à 55 seulement), auxquelles s'ajoutent 9 commissions scolaires protestantes
- Une uniformisation des contenus des programmes d'études
- Une amélioration de l'accessibilité aux études supérieures grâce à l'instauration de programmes de prêts et bourses
- Des investissements en vue d'améliorer l'accès à l'éducation aux adultes
- La création du réseau des universités du Québec (UQ) pour, encore une fois, améliorer l'accessibilité aux études supérieures.

Hormis les réalisations mentionnées ci-haut, la réforme Parent eut un impact sans précédent dans l'histoire de l'enseignement de la philosophie au collégial : celui de l'abolition des collèges classiques au profit de l'instauration des collèges d'enseignement général et professionnel, les cégeps. Ceux-ci offrent des formations préuniversitaires et professionnelles d'une durée de 2 et 3 ans respectivement.

Ces nouveaux établissements, plus accessibles à l'ensemble de la population, témoignent alors de la volonté de démocratisation de la connaissance, souci humaniste dont la Commission ne s'est jamais cachée :

Il faut affirmer hautement que chaque personne a droit d'accéder aux divers univers de connaissances, de développer pleinement ses aptitudes, d'exercer toutes les dispositions de son intelligence : c'est ainsi qu'elle s'épanouit dans ce que l'on peut appeler à juste titre l'humanisme complet (Commission Parent, 1963, tome 2, p.184)

1.1.3 La création des cégeps

Apparus suite à l'introduction de la Loi des collèges d'enseignement général et professionnel, en 1967, les cégeps représentaient l'occasion parfaite pour la réorientation des prérogatives pédagogiques quant à la formation préuniversitaire qui, jusqu'à présent, était cloîtrée dans le modèle des études classiques (Després, 2015).

Principalement traitée dans le deuxième des cinq tomes du Rapport Parent, la question de l'établissement du réseau des cégeps du Québec était ancrée dans une volonté de réformer l'accès aux études supérieures et au monde du travail. L'introduction des cégeps (communément nommés instituts à l'époque) s'incarnerait de manière concrète en l'implantation d'un programme d'études d'une durée variant entre 2 et 3 ans et s'adressant aux finissants de 11^e année, l'équivalent du cinquième secondaire d'aujourd'hui.

Les étudiants choisissant le profil préuniversitaire pouvaient terminer en 2 ans des études leur permettant d'accéder, mais surtout d'être préparés, aux études universitaires plus poussées. Les étudiants choisissant les programmes dits techniques, quant à eux, poursuivront des études d'une durée de trois ans leur permettant d'accéder directement à un emploi en lien avec leur domaine d'études. À noter que tous les étudiants des cégeps auront un tronc commun de cours à réussir, en plus des ensembles de cours qui sont spécifiques à leur champ d'études. Ainsi, si seuls les étudiants en génie mécanique auront à suivre des cours sur ce même sujet, la totalité des étudiants, en revanche, devra suivre les cours du tronc commun (on peut penser à des matières comme le français, l'histoire, et bien sûr, la philosophie).

Les cégeps, qui ajoutent l'élément de formation professionnelle à leur offre de service, doivent néanmoins savoir emplir le vide laissé par l'abandon des collèges classiques à leur profit. Bien que les étudiants des programmes préuniversitaires soient les principaux intéressés quant aux connaissances offertes auparavant dans les collèges, plusieurs des matières jadis inhérentes uniquement aux études préuniversitaires firent leur apparition dans un tronc commun de cours obligatoires pour tous les étudiants collégiaux.

La philosophie, à laquelle s'intéresse ce présent travail, fait partie de ces disciplines incorporées au tronc commun. Bien que plusieurs aspects de la réalité scolaire dans les cégeps aient changé depuis ces grands bouleversements hérités de la Révolution tranquille,

c'est bien de cette époque qu'est tiré le modèle scolaire des cégeps tels qu'on le connaît actuellement. Notons cependant ici que la manière dont les apprentissages s'y font, depuis lors, a beaucoup changé.

1.2 L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES EN PHILOSOPHIE AU COLLÉGIAL

En 1993, plus d'un quart de siècle après la création des cégeps, viendra une réforme scolaire d'importance, à l'origine d'une réorganisation drastique de l'enseignement collégial. La ministre de l'Éducation de l'époque, Lucienne Robillard, résume ainsi l'aspect de cette réforme qui nous intéresse : « Les objectifs désignent les compétences (les habiletés, les connaissances, etc.) que l'on vise à faire maîtriser et les standards, les niveaux ou les degrés auxquels ces compétences doivent être maîtrisées au collégial » (Robillard, 1993, p.25).

Ainsi, la réforme Robillard de 1993 est à l'origine de l'implantation d'un nouveau cadre pédagogique allant changer la manière dont on pense l'enseignement au Québec, mais aussi dont on le pratique : il s'agit de *l'approche par compétences*. Cette approche nouvelle devait – et doit toujours- constituer le paradigme pédagogique au collégial quant aux méthodes d'enseignement et d'évaluation. L'approche par compétences fut notamment implantée au Québec sous l'impulsion d'une volonté politique exprimant le désir de préparer et d'adapter l'étudiant au milieu du travail (Dolz et al., 2002; Lasnier, 2000; Ropé, 2002). Il va sans dire que cette réorientation en vue de l'éventuelle obtention d'un travail a fondé le principe de compétence sur une nécessité pratique.

L'école, qui jusqu'alors avait pour mission principale le développement des savoirs, devait désormais inclure la notion de compétence dans son cursus. La pertinence du développement des savoirs pour le savoir, c'est-à-dire sans égard à l'accomplissement d'une fonction professionnelle précise (Perrenoud, 1999), semblait donc se voir délaissée au profit des prérogatives nouvelles de l'approche par compétences. En effet, cette approche suggère qu'une compétence s'incarne dans la capacité de mobilisation des connaissances théoriques

à leurs applications pratiques dans différentes familles de situations concrètes (Tardif, 2006). La connaissance seule est donc insuffisante si elle s'avère impossible à matérialiser en acte concret, et ne peut, dans cette logique, constituer des compétences (Perrenoud, 1999).

L'approche par compétences fit d'abord son apparition dans les États-Unis des années 1960. Les principaux auteurs auxquels on attribue le rôle de porte-étendard du mouvement furent Maslow et Rogers (Auger, 2000). Cette approche pédagogique place l'apprenant au centre de son propre développement. C'est en effet celui-ci qui, en quelque sorte, hérite de la responsabilité de son développement.

Cette responsabilité, il en hérite parce qu'on suppose qu'il est le seul à en avoir le pouvoir. On suppose que le développement d'un individu est de nature immanente, au sens où la connaissance émerge de l'apprenant même. On ne peut, à proprement parler, lui transférer des connaissances; celles-ci doivent émerger de lui, il doit les construire. Le mouvement constructiviste (et socioconstructiviste) dont, selon Jonnaert (2001), se réclame l'approche par compétences est en effet fondé sur ce présupposé ontologique : le savoir n'est pas transférable parce que personnel (Lebortef, 2006). Chacun détient le sien, et chacun a construit le sien.

Les théories constructivistes se fondent sur la supposition que notre conception de la réalité est le fruit d'une construction mentale issue de notre contact avec celle-ci (Meirieu, 2015). Autrement dit, la réalité de chacun ne correspond pas à la réalité dans laquelle tous les individus vivent. Chacun a plutôt sa propre réalité, réalité qu'il a constituée d'une manière qui lui est propre.

Nous sommes également tous constitués différemment sur le plan psychométrique, c'est pourquoi chacun interprétera de manière différente ce que ses sens lui transmettront. À cela s'ajoutent les expériences personnelles de chacun qui ont pu influencer sa conception de

la réalité. Tous ces facteurs suggèrent aux constructivistes que chaque individu se construit une réalité dans laquelle il vit, et que cette réalité demeure subjective (Piaget, 1936). La réalité subjective est donc le fruit d'une construction, et cette construction est de nature immanente, car elle provient –elle émerge- de l'individu même. Cette dynamique demeure la même lors d'un processus d'apprentissage : la connaissance, le savoir, voire même la compétence, émerge de l'apprenant. Dans cette perspective, quel est le rôle de l'enseignant? Celui, aux dires de Boutin (2001, 2006), de facilitateur. Il ne pourra pas transmettre son savoir, il devra accompagner l'apprenant dans la construction du sien.

1.2.1 Le cursus philosophique au collégial

Le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (2017) considère que l'enseignement de la philosophie au collégial vise à former la personne pour elle-même, tout en la préparant à assumer, de manière autonome, ses responsabilités sociales, politiques et professionnelles. Il considère également que l'enseignement de la philosophie au collégial se donne pour point d'appui la raison dans l'étude des questions fondamentales, car elle permet d'initier l'étudiant aux apports de la méthode et de la réflexion philosophique pour la construction de sa pensée et la direction de son action. C'est notamment à travers la connaissance de la pensée de certains philosophes qu'il pourra atteindre cet objectif. Le ministère stipule que la philosophie doit conduire l'étudiant au questionnement et à l'exercice du jugement critique, afin de faire un retour réflexif sur ses savoirs et son agir, afin d'en considérer le bien-fondé.

Il est attendu de l'étudiant qu'il témoigne d'une connaissance des thèmes et des courants majeurs de la culture philosophique, des caractéristiques propres au discours philosophique, des concepts-clés et théories nécessaires à la réflexion philosophique, ainsi que des règles de la logique et de l'argumentation philosophique. L'étudiant formé en philosophie au collégial devrait également faire preuve d'habiletés au questionnement philosophique, à l'utilisation des connaissances dans le déploiement d'une réflexion autonome,

à l'application de ses connaissances théoriques à des problèmes philosophiques et à l'analyse des situations actuelles, à la discussion et au jugement rationnel tant oralement que par écrit, ainsi qu'au développement d'une réflexion critique sur différents sujets, et à la communication de ses idées de manière claire et cohérente. Finalement, le ministère indique qu'un étudiant en philosophie devra valoriser la raison, la réflexion critique, l'usage correct de la langue pour l'expression de sa pensée, la pertinence du questionnement philosophique sur les enjeux contemporains, l'exercice de la réflexion, la nécessité d'entretenir une vie intellectuelle, ainsi que l'ouverture d'esprit et la responsabilité individuelle et citoyenne.

Le cursus philosophique actuel au collégial est divisé en trois ensembles (trois cours). Ceux-ci couvrent la totalité des prescriptions gouvernementales concernant l'enseignement de la philosophie au collégial. À titre indicatif, voici un bref descriptif de chacun de ces trois ensembles :

Ensemble 1 : Il constitue le premier cours du cursus philosophique au collégial. Il cherche à initier l'étudiant à la philosophie, en lui faisant prendre connaissance des principaux moments de son évolution historique. On cherchera à amener l'étudiant à pouvoir traiter une question philosophique en élaborant une argumentation rigoureuse. C'est pourquoi l'apparition de la rationalité philosophique dans la culture gréco-latine de l'antiquité s'avère être la pierre angulaire historique et théorique du contenu présenté dans ce cours. La compétence visée dans cet ensemble est la suivante : « Traiter d'une question philosophique ». Les éléments constitutifs de cette compétence sont les suivants :

- a) Distinguer la philosophie des autres discours sur la réalité
- b) Présenter la contribution de philosophes de tradition gréco-latine au traitement de questions
- c) Produire une argumentation sur une question philosophique.

À noter que l'analyse de texte et la rédaction d'un texte argumentatif sont les moyens privilégiés par le ministère pour le développement, chez l'étudiant, de la compétence visée. Précisions également que l'ensemble 1 est préalable à l'ensemble 2.

Ensemble 2 : C'est à partir de la compétence acquise dans l'ensemble 1 que l'étudiant pourra entamer l'ensemble 2 de manière assurée. Ce second des trois cours de philosophie au collégial porte le titre « L'être humain ». L'étudiant devra y comparer et y discuter des conceptions philosophiques portant principalement sur l'être humain. Il y prendra connaissance de concepts et de principes clés qui lui permettront de déterminer et d'appréhender différentes conceptions modernes et contemporaines de l'être humain. Il pourra y reconnaître l'importance de ces conceptions, en les analysant, en les comparant et en en discutant les enjeux principaux.

De cette manière, l'étudiant établira la base nécessaire à l'éventuelle compréhension des théories éthiques et politiques qui se fondent sur celles-ci. La compétence visée dans l'ensemble 2 consiste à « discuter des conceptions philosophiques de l'être humain ». Cette compétence se déploie dans trois éléments de compétence distincts, qui sont les suivants :

- a) Caractériser quelques conceptions philosophiques modernes et contemporaines de l'être humain
- b) Situer les conceptions examinées dans leurs contextes et dans les courants de pensée correspondants
- c) Comparer des conceptions philosophiques de l'être humain à propos de problèmes actuels ou de thèmes communs.

Dans le cas de l'ensemble 2, le ministère de l'Éducation préconise l'emploi du commentaire critique, de la dissertation philosophique comme moyens d'acquérir et de développer la compétence visée.

Ensemble 3 : Le troisième et dernier ensemble, intitulé « Éthique et politique », cherche à permettre à l'étudiant de porter un jugement sur des problèmes éthiques et politiques de la société contemporaine. C'est en effet dans cet ensemble que l'étudiant aura à se situer de façon critique et autonome par rapport à certains enjeux et débats éthiques et politiques de la société actuelle. Il découvrira différentes théories éthiques et politiques, afin de les appliquer à des situations diverses, notamment en lien avec son champ d'études. La compétence du troisième cours de philosophie consiste à porter un jugement sur des problèmes éthiques et politiques de la société contemporaine. Les sous-éléments constituant cette compétence sont les suivants :

- a) Dégager la dimension éthique de l'action dans ses aspects personnels, sociaux et politiques
- b) Présenter quelques théories philosophiques éthiques et politiques
- c) Appliquer des théories philosophiques, éthiques et politiques, à des situations actuelles, choisies notamment dans le champ d'études de l'élève
- d) Défendre une position critique à propos d'une situation problématique.

Précisons ici que selon le ministère, la dissertation philosophique constitue un moyen privilégié permettant à l'étudiant le développement de sa compétence.

Fortement ancrée dans la perspective socioconstructiviste, l'approche par compétences ne met pas en valeur la transmission des savoirs de l'enseignant à l'étudiant à proprement parler. Elle tend plutôt à favoriser la construction et l'enracinement de capacités d'action chez l'étudiant en vue de l'accomplissement d'une tâche inhérente au domaine dans lequel il étudie (Jonnaert, 2001).

Comme il a été vu ci-haut, l'ensemble des compétences que le ministère cherche à développer tout au long du cursus des étudiants en philosophie au collégial est en lien avec le développement chez ces derniers d'une pensée critique et rationnelle ainsi que d'une capacité

discursive structurée ayant pour objet des doctrines ou principes de nature philosophique. La compétence philosophique, ce savoir-philosopher, selon les mots de Tozzi (2012), doit cependant dépasser l'unique maîtrise de savoirs philosophiques dans la mesure où la simple connaissance philosophique, si elle n'est pas employée dans un processus de pensée engagé et complexe, témoigne tout au plus d'une capacité chez l'étudiant à réciter et remâcher des textes et écrits. Les ressources mobilisées lors de l'activité philosophique transcendent en effet l'unique quantité de savoirs philosophiques employés dans cette même activité.

1.2.2 Un concept polysémique

Je souhaite de tout cœur que la communauté pédagogique de l'enseignement supérieur puisse un jour s'affranchir de l'expression par compétences que l'on accole partout, parfois même sans en comprendre le sens ou la dérive de sens.
(Howe, 2017, p.7)

La notion de compétence, en éducation, il est important de le préciser, est de nature plurielle, dans la mesure où il n'existe actuellement pas de consensus quant à son interprétation, bien que la dynamique sous-jacente à ce concept demeure acceptée de manière relativement uniforme. Dans son livre *Compétence et socioconstructivisme*, Philippe Jonnaert (2009) démontre bien cette absence de consensus dont il est question, en opposant diverses définitions de compétence, proposées par lui et ses collègues du monde de l'éducation. La polysémie du concept de compétence est également démontrée de manière analogue dans un travail de recension effectué par Basque (2015) et soulevant certaines constantes et contradictions définitionnelles du terme.

Si, par exemple, Raynal et Rieunier (1997) parlent d'une notion de compétence axée sur des comportements appropriés en vue d'une activité complexe, d'autres, tels que (Meirieu, 1988), parlent plutôt d'un savoir identifié pour traiter une situation déterminée, tandis que Gillet (1991) parle d'un système de connaissances conceptuelles et procédurales, dans le but de répondre à des situations problèmes. Pour paraphraser Connac (2007) : « Le terme de compétence est en lui-même une abstraction conventionnelle et pratiquement indéfinissable. »

Bien qu'il soit possible de distinguer une certaine continuité, voire même une cohérence, entre ces diverses définitions proposées, au niveau de la structure du raisonnement leur étant sous-jacent, le choix de vocabulaire extrêmement divergent des divers auteurs témoigne de façon éloquente de l'absence d'unité de pensée au sujet de cette conception (Howe, 2017), conception pourtant centrale dans notre système scolaire actuel. Précisons, la polysémie du principe de compétence ne rend pas la pratique enseignante impossible; il en découle cependant une pluralité d'acceptions influençant cette dite pratique de diverses manières.

La situation d'ambiguïté fonctionnelle dont il est fait état ci-haut peut cependant laisser l'enseignant praticien dans un vide conceptuel, où celui-ci ne saura où situer son approche. Pour ainsi dire, cette pluralité des définitions en vigueur aujourd'hui favorise, d'une certaine manière, une confusion plus ou moins généralisée dans le domaine professoral :

Les behavioristes y recourent pour désigner des comportements observables et mesurables qui adviennent à la suite d'un apprentissage donné ; les constructivistes pour leur part utilisent le mot compétences pour illustrer une construction de capacités qui proviennent d'une interaction entre individus engagés dans une démarche commune. Dans ce dernier cas, les choses sont beaucoup moins claires et il arrive même que des auteurs qui se réclament du socioconstructivisme confondent les deux types de définition. (Boutin, 2004, p.26)

L'enseignant, à proprement parler, se retrouve en quelque sorte laissé à lui-même quant à l'interprétation qu'il peut faire du principe de compétence. Cette confusion a d'ailleurs pu être vérifiée sur le terrain. Il a été possible de constater à plusieurs reprises, ces dernières années de pratique, que la notion de compétence demeure matière à discussion, sinon débat, chez les enseignants de philosophie au collégial. Ces discussions découlent pour la plupart de divergences d'opinions quant à la nature même du principe de compétence.

De ces discussions a émergé un certain désir d'en savoir davantage sur les raisons qui expliquaient ces divergences d'opinions. La notion de compétence, et, plus largement, l'approche par compétences, sont rapidement apparues comme étant source de

questionnements divers. Si certains enseignants semblaient avoir une opinion favorable de l'approche par compétences, certains autres remettaient ouvertement en doute cette approche. Ces discussions ont également révélé que le concept même de compétence semblait flou chez plusieurs enseignants.

Des phrases telles que « l'approche par compétences n'est pas claire du tout » ou « une compétence philosophique est indéfinissable » ne sont pas inhabituelles dans les salles communes des départements de philosophie et sont symptomatiques d'une forme de confusion terminologique au sein du corps enseignant –confusion dépassant la stricte définition dudit concept de compétence (Mialaret, 2000). Il a été facile de constater que ce sujet soulevait effectivement plusieurs questions et qu'il méritait d'être approfondi.

1.2.3 Distinguer la tâche philosophique

Lorsqu'on parle de compétence en philosophie uniquement du point de vue de la discipline scolaire, on fait allusion à des aptitudes chez l'étudiant à la réflexion philosophique, à l'analyse du discours, ainsi qu'à la transposition de théories philosophiques dans des situations de la vie courante. La compétence en philosophie s'inscrit donc dans une logique où la tâche prescrite constitue, dans la plupart des contextes, l'élaboration et la communication orale ou écrite d'une mobilisation de savoirs théoriques en vue d'un processus discursif (Jonnaert, 2009).

Si, comme nous en convenons, la compétence s'inscrit dans l'acte qui détermine sa finalité (Lichtenberger, 1999; Perrenoud, 1999), il faudrait en déduire que la tâche philosophique consiste à lire, écrire et parler, le tout de manière philosophique. Pourtant, il a été maintenu que la tâche philosophique doit dépasser le simple travail intellectuel d'analyse et d'élaboration discursive; l'acte de philosopher doit être authentiquement vécu au niveau intellectuel par l'individu philosophant (Deleuze & Guattari, 1991). Il doit impliquer un

investissement réel de l'individu dans un processus de réflexion authentique et désintéressé, rigoureux et empreint d'honnêteté intellectuelle.

Si l'acte philosophique témoigne d'une capacité réelle de questionnement et de démonstration de capacités de mobilisation de ressources dépassant l'unique préparation de rédaction ou d'exposés oraux, la tâche philosophique devient alors intangible, voire seulement indirectement accessible à l'évaluateur à travers le biais de la forme réelle que prennent les tâches prescrites aux étudiants. En d'autres mots, si la tâche réelle de l'acte de philosopher dépasse l'unique préparation d'un discours, comment une compétence en philosophie peut-elle s'incarner réellement (de manière effective, concrète) ?

La compétence philosophique ne se retrouve plutôt-t-elle pas dans une somme d'opérations mentales préalables à toute tâche associée académiquement à elle ? Certains diront, tel que Boss (2011), qu'il n'existe pas de moyen de vérifier le niveau de compétence dans des disciplines théoriques telles que la philosophie; car l'acte de philosopher, s'il en est un, se distingue en tout point des pratiques formelles, plus particulièrement au niveau de son appréciation en tant qu'acte. La notion de compétence, bien que multiple, semble donc se prêter avec difficulté aux disciplines scolaires de la philosophie, ne serait-ce que par l'impossibilité qu'a la compétence de se dissocier du strict principe de savoir-sans-agir à proprement parler (Perrenoud, 1999). Existe-t-il réellement une entreprise qualifiable d'activité philosophique ? La philosophie n'est-elle pas plutôt sous-jacente à toute activité, sans jamais en constituer une à proprement parler ? Peut-on réellement postuler l'existence d'une activité strictement philosophique ?

1.3 L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES EN PHILOSOPHIE

Sans critères objectifs et empiriques à partir desquels fonder son évaluation du niveau de compétence d'un individu, c'est au niveau de l'appréciation de l'enseignant praticien que s'effectuera cette dite évaluation (Jorro, 2009). Or, cette question de l'appréciation du niveau

de philosophicité –au sens de qualité et teneur philosophique- d'une démarche intellectuelle est tout sauf close du fait qu'il n'est pas même de consensus sur la question de l'acte même de philosopher au niveau didactique (Tozzi, 2007).

Il en résulte que les éléments disciplinaires permettant d'évaluer rigoureusement un étudiant ne sont pas uniformisés et varient énormément pour chaque enseignant. Il serait pourtant biaisé d'admettre un meilleur « savoir-philosopher » sans, au préalable, admettre qu'il existe une meilleure façon de dépeindre la philosophie, ou tout simplement une meilleure façon de philosopher.

Cette difficulté supplémentaire inhérente au domaine de la philosophie, en rapport à la question du concept de compétence qui fait même remettre en question le principe même de compétences en philosophie (Boss, 2011), contribue donc davantage à la confusion mentionnée plus haut et régnant dans le domaine de l'éducation. Toutes ces raisons expliquent pourquoi et comment ce projet de recherche compte s'intéresser, en particulier, à la conception qu'ont les enseignants de philosophie du principe de compétence.

Dans la pluralité des définitions de compétences proposées par la littérature scientifique, certains chercheurs, tels que Boss (2011), demandent s'il en est une qui puisse correspondre à la philosophie. En dépit de ces questionnements, l'approche par compétences est bel et bien implantée dans le cursus scolaire des cours de philosophie au niveau collégial ; les enseignants de philosophie ont à l'appliquer de façon quotidienne.

Ceci nous mène à un autre aspect problématique de la question de l'approche par compétences en philosophie collégiale, à savoir celui de l'évaluation des compétences philosophiques. La compétence philosophique, c'est-à-dire la mobilisation de ressources en vue de l'accomplissement d'une tâche philosophique, constitue, en soi, un « savoir-philosopher » (Tozzi, 2012). De manière concrète, ces tâches s'incarnent en des rédactions,

des études et analyses de textes, ainsi que des exercices de communication orale. Il s'agit, somme toute, de tâches et d'activités de nature complexe, car elles impliquent la mobilisation de ressources diverses et combinées entre elles (Tozzi, 2012).

Ce étant dit, ces incarnations de la compétence philosophique en sont plutôt de simples avatars, en ce sens qu'elles ne peuvent qu'imager, sous forme de productions orales ou écrites, sous forme discursive, les processus qu'elle tente d'exprimer. La compétence philosophique constitue son propre objet; elle est tautologique au sens où la mobilisation de ressources qu'elle requiert pour être effective constitue également sa finalité. C'est de la singulière nature de la philosophie qu'émerge la difficulté suivante : la compétence philosophique n'est pas incarnée, sinon, comme l'expliquent Deleuze et Guattari (1991, p.11), en elle-même :

Nous voyons au moins ce que la philosophie n'est pas : elle n'est pas contemplation, ni réflexion, ni communication, même si elle a pu croire être tantôt l'une, tantôt l'autre, en raison de la capacité de toute discipline à engendrer ses propres illusions, et à se cacher derrière un brouillard qu'elle émet spécialement.

Il faut donc prendre la philosophie telle qu'elle s'incarne : elle est son alpha et son oméga; une mobilisation de ressources en vue d'une mobilisation de ressources. Elle est, comme l'a dit Descartes (1637), l'étude de la sagesse par la sagesse, et en vue de la sagesse. *Sapientia gratia sapientiae*, l'objet de la philosophie est en elle-même. Elle est, de fait, une mobilisation de ressources *au-delà* de toute application pratique. En ce sens, la philosophie ne constitue pas quelque chose que l'on puisse entreprendre et mener à terme, quelque chose que l'on puisse *faire*. Il faut plutôt s'y référer comme à un système rationnel de savoirs et connaissances (Kant, 1795), comme à un principe davantage intellectuel que pratique.

Les savoirs déclaratifs mobilisés par l'étudiant en philosophie lors d'une tâche philosophique sont avant tout des connaissances qu'il détient grâce à sa présence en classe, à ses lectures, ainsi qu'à son expérience personnelle. La mobilisation de ressources, lors de l'accomplissement d'une tâche philosophique, consiste à évoquer ces savoirs, se les

représenter mentalement, afin d'en faire usage dans son discours. Cependant, la simple remémoration des connaissances philosophiques est insuffisante pour constituer une mobilisation des ressources à proprement parler. Seule la justesse de l'emploi et de l'intégration du savoir de l'étudiant en vue d'une tâche démontre une pleine et adéquate mobilisation des ressources. Or, la justesse de l'emploi des savoirs, tant déclaratifs que procéduraux, sous-entend une corrélation adéquate entre la finalité de la tâche entreprise et la pertinence de ces dits emplois (Lasnier, 2000; Leplat, 2000; Tardif, 2006). Sur cet élément précis, une difficulté supplémentaire survient. Si l'individu le plus compétent est celui qui accomplit le mieux sa tâche, c'est également parce que celui-ci mobilise ses ressources de la manière la meilleure.

1.4 LA PHILOSOPHICITÉ D'UNE DÉMARCHE

Les critères de philosophicité, s'ils existent, ne sont pas encore normativement admis. La littérature philosophique en témoigne éloquemment : il n'est pas de consensus universel en philosophie. Bien qu'un ensemble de conventions soit admis, il s'agit avant tout de notions définitionnelles de certains principes clés de la discipline qui existent pour des raisons strictement pratiques. Ainsi, bien qu'il soit possible d'être universellement compris en employant l'expression idéalisme platonicien, il n'existera pas pour autant un point de vue unique quant à la valeur intrinsèque de ce type d'idéalisme. En ce sens, il serait difficile d'admettre la possibilité d'une discrimination objective de la valeur d'un propos (ou d'une activité) philosophique.

L'intangibilité de la philosophicité d'une activité philosophique rend la tâche de l'enseignement doublement ambiguë. D'une part, elle empêche l'évaluation objective du niveau de compétence de l'apprenant, tout comme elle pousse l'enseignant à contester la philosophicité même des tâches qu'il échoit à sa classe. Cette situation est potentiellement problématique, car elle rend inintelligibles les contenus référentiels prescrits dans les plans-cadres et compromet l'uniformité –souhaitable– de leur application (Perrenoud, 1997).

Comment, en effet, avoir l'assurance d'une application uniforme de l'approche par compétences chez tous les enseignants si ceux-ci sont confrontés à une absence d'objectivité sur la notion même de compétence philosophique ?

1.5 SPÉCIFICATION DU PROBLÈME

L'élément conceptuel clé autour duquel gravite ce présent projet de recherche touche la question de l'enseignement de la philosophie au collégial dans le paradigme d'une approche par compétences telle que décrite ci-haut. L'objectif principal en consisterait à établir un panorama représentatif des conceptions qu'ont les enseignants praticiens de philosophie au niveau collégial du concept de compétence.

Compte tenu de la pluralité des définitions proposées du concept dans la littérature éducationnelle (Basque, 2015; Tardif, 2006) et de l'apparent manque de consensus qui en découle (Connac, 2007; Howe, 2017; Jonnaert, 2009), il semblerait à propos de tenter de faire lumière sur la réalité des enseignants praticiens en rapport avec leur conception même du terme. Il est en effet illégitime de postuler que la confusion mentionnée plus haut régnant au sujet de cette question ne touche pas les enseignants de philosophie, qui doivent tout de même incorporer cette approche à leurs méthodes pédagogiques.

Le fait qu'une confusion puisse ainsi régner sur un élément aussi central que celui du concept de compétence dans une approche pédagogique justement basée sur la compétence constitue en effet une problématique non négligeable pour tout praticien en éducation.

1.6 PERTINENCE DE LA RECHERCHE

La notion de compétence soulève plusieurs questions légitimes. Compte tenu du fait qu'elle constitue un élément central de la théorie de l'approche par compétences, il ne fait nul doute qu'elle influence le quotidien des enseignants dans leur pratique. Plus spécifiquement,

la question de compétence philosophique semble poser particulièrement problème, dans la mesure où la philosophie est une discipline se prêtant difficilement au principe même de compétence comme prescrit dans la littérature pédagogique. Les enseignants de philosophie sont confrontés à des problèmes de nature épistémologique les privant notamment d'une assurance d'objectivité lors de l'élaboration et l'évaluation d'activités pédagogiques. C'est pourquoi il apparaît pertinent de s'intéresser au sens que ces derniers donnent à la notion de compétence : qu'est-ce que la philosophicité d'une démarche? Comment conçoivent-ils leur enseignement dans la perspective de l'approche par compétences ?

Ce projet de recherche pourrait donc fournir des informations pertinentes à la fois sur la réalité enseignante en philosophie, mais également sur les possibles problèmes épistémologiques inhérents à cet enseignement dans la perspective de l'approche par compétences. Nous comptons donc nous intéresser aux conceptions à l'origine des pratiques professionnelles des enseignants en philosophie au collégial, de manière à faire lumière sur leurs stratégies, leurs appréhensions, leurs opinions quant aux forces et faiblesses de l'approche par compétences en philosophie ainsi que leurs interprétations de sa terminologie. Il sera, entre autres, possible de mieux cerner la pratique réelle de la pédagogie issue de l'approche par compétences en philosophie, et d'en tirer des informations pertinentes quant à la manière dont sont perçus, dans cette discipline scolaire particulière, les concepts essentiels constitutifs de ce qui semble être, chez les enseignants praticiens, la compétence philosophique.

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL

Nous sommes tous en quête d'une définition claire et partagée des compétences. Hélas, le mot se prête à de multiples usages et nul ne saurait prétendre donner LA définition. Que faire alors ? Se résigner à la tour de Babel ? Tenter d'identifier le sens le plus courant dans une institution ou un milieu professionnel ? Avancer une définition explicite et s'y tenir ? (Perrenoud, 1995, p.21)

Pour être en mesure de mener à bien ce projet de recherche, il s'avère nécessaire d'approfondir la définition du principe central qui y sera analysé, à savoir celui de compétence. Ce étant dit, il faudra également prendre en considération la perspective enseignante de ce principe, c'est-à-dire, la conception enseignante du principe de compétence, le tout dans l'objectif d'en déceler les constituants les plus éloquents et représentatifs quant à l'acception que les enseignants participants¹ peuvent en avoir. Dans ce chapitre, sera donc approfondi le thème de la *compétence* en éducation, mais également précisé celui de la *conception*. Plus particulièrement, c'est la compétence philosophique, inhérente aux cours de philosophie au collégial, qui fera l'objet d'analyse dans ce projet de recherche. C'est également la conception de ce concept, du point de vue enseignant, qui nous intéresse ; ici, le terme de conception n'est pas à confondre avec son synonyme désignant les mécanismes de création de la vie au niveau biologique.

2.1 LA NOTION DE COMPÉTENCE

Selon le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2011, p.4), le concept compétence en éducation « sous-entend qu'une compétence est un savoir-agir complexe

¹ Note : Afin d'éviter les redondances ainsi que la lourdeur du texte, les enseignants ayant participé aux entrevues seront désignés tantôt comme *les participants*, tantôt comme *les enseignants participants*.

résultant de l'intégration, de la mobilisation et de l'agencement d'un ensemble de capacités et d'habiletés utilisées efficacement dans des situations ayant un caractère commun ».

La compétence est également un concept centré sur la nécessité de remplir une tâche donnée (Lasnier, 2000), ainsi que sur l'ensemble des éléments épistémologiques relatifs et nécessaires à l'accomplissement de ladite tâche. Une compétence se développe au travers de situations de travail qui conduisent les acteurs à élaborer des solutions parfois inédites aux problèmes qu'ils rencontrent (Bélaïr et al., 2007). Elle met l'étudiant au cœur du processus, car celui-ci est responsable de la mobilisation de ses propres ressources, des aptitudes et des savoirs, en vue de l'accomplissement de la tâche qui lui est déléguée. Dans cette perspective, chaque tâche nécessite des compétences qui lui sont spécifiques, et chaque compétence mobilise des ressources qui lui sont propres.

L'étudiant donc doit donc y parfaire sa méthode dans le but d'accomplir les tâches de manière appropriée, mais également intelligible. Certains théoriciens de l'approche par compétences soutiennent, comme Leplat (2000), qu'il n'est pas de compétence n'ayant aucune application concrète dans la réalité effective du monde. Cette position, en outre, fait la distinction entre la compétence et le savoir qui, lui, est reconnu comme existant sans égard à son application. Elle repose notamment sur l'idée voulant qu'une compétence n'existe que si celle-ci s'incarne dans le processus de l'accomplissement d'une tâche réelle qui nécessite la mobilisation de ressources (Jonnaert et al., 2007).

La compétence, étant de l'ordre de l'action (Tardif, 2006), représenterait donc cette capacité chez l'individu de transfert des connaissances théoriques à leurs applications pratiques. Cette mobilisation des connaissances et des ressources, pour être applicable au principe de compétence, doit s'incarner dans des situations de natures complexes, demandant réflexion et jugement à l'étudiant. Pour ainsi dire, la compétence n'est pas une action

machinale, mais bien le fruit d'une somme de gestes appliqués consciemment dans le but de l'accomplissement de la tâche échue (Saint-Onge, 1993).

Toutefois, la compétence demeure fondée en cette construction des savoirs, car sans ceux-ci, elle ne pourrait exister. Les connaissances sont, en quelque sorte, des ingrédients indispensables des compétences (Perrenoud, 1995). L'une des principales composantes de la compétence est la notion de savoir au sens large. Ceci suggère évidemment le savoir au sens commun (la connaissance), mais également les savoir-faire et les savoir-être.

Pour être compétent, rappelons-le, un individu doit savoir mobiliser ses ressources et aptitudes dans le cadre d'une activité en vue de l'accomplissement d'une tâche. Un savoir jugé utile ne se doit pas seulement d'être maîtrisé; celui-ci doit-être actualisable. Le savoir jugé utile est donc celui qui peut faire office de ressource dans la perspective de la compétence. C'est d'ailleurs la définition qui sera retenue pour cette recherche, à savoir qu'une compétence est : *la capacité de mobilisation de ressources et d'aptitudes dans le cadre d'une activité en vue de l'accomplissement d'une tâche.*

Un autre élément doit être intégré à l'acceptation de compétence proposée dans ce texte afin d'en fournir un portrait adéquat; il s'agit de la notion d'appréciation normative de la performance de l'individu compétent. Bien que cet élément ne soit pas aussi récurrent dans la littérature définitionnelle du principe de compétence, il semble à tout le moins suggéré dans la totalité des éléments permettant l'évaluation desdites compétences. Cette notion peut être associée à l'efficacité de la démarche entreprise (Beckers, 2002), à la satisfaction de l'évaluateur (de Landsheere, 1988), le tout en fonction d'exigences méthodologiques, temporelles et esthétiques, voire en fonction de certaines conceptions admises comme étant appropriées dans un champ de pratique spécifique (Raynal & Rieunier, 1997). En dépit de ces variations définitionnelles, la mention d'une certaine valeur *approbatoire*, une possibilité de validation et de confirmation de la qualité d'exécution d'une tâche, s'avère présente –

explicitement ou non- dans la vaste majorité des textes traitant sur la question de compétence (de Landsheere, 1988; Raynal & Rieunier, 1997). Cet élément s'avère être d'ailleurs quasi incontournable dans toute perspective d'évaluation des compétences ; il est, en effet, impossible d'évaluer adéquatement une compétence sans se référer à certaines caractéristiques qualificatives permettant d'en approuver l'atteinte. Lorsqu'elle n'est pas nommée dans les éléments de compétences, la valeur approbatoire se retrouve dans les exigences et les critères des évaluations employées par les évaluateurs. En outre, on peut constater que la notion d'efficacité apparaît explicitement dans la définition que fournit le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du principe de compétence (2011).

Lors de son apparition, la compétence était décrite comme une méthode pédagogique novatrice à l'origine d'une pensée nouvelle de l'apprentissage et de ses objectifs. Dans l'approche par compétences, le savoir ne se transmet pas de la manière traditionnelle, c'est-à-dire transmis par l'individu connaissant à l'individu ignorant. Au contraire, ledit savoir y est au service du développement des compétences de l'individu apprenant, qui lui-même sera à l'origine de son propre développement (Barbier & Galatanu, 2004).

Autrement dit, le savoir se construit, mais la compétence, elle, se développe. Le principe de compétence est donc associé à la qualité d'un individu. Celui-ci est compétent dans un domaine donné, à différents degrés. Cette qualité doit être reconnue, c'est-à-dire qu'elle est de nature sociale. Un niveau de compétence suffisant peut correspondre à un certain degré de qualité socialement fixé. La notion de compétence, en ce sens, est intimement liée aux attentes fixées par le monde du travail (Gagné, 1999), dans la mesure où la formation scolaire vise à préparer des individus afin que ceux-ci soient compétents dans la perspective d'un travail donné (Jonnaert & Ettayebi, 2006; Lichtenberger, 1999).

Ainsi, la vaste majorité des définitions de compétence issues du monde de l'éducation convergent sur le fait que celle-ci doit s'exercer dans le cadre d'une activité et/ou dans

l'accomplissement d'une tâche prescrite. Or, ces tâches et activités sont représentatives des attentes inhérentes au monde du travail et à ses exigences. Il serait possible, en effet, de constater une corrélation politique claire dans l'ensemble des pays ayant adopté l'approche par compétences, à savoir que la valeur des champs d'études y est systématiquement prédéterminée par les avenues professionnelles qu'elle dégage (Ropé, 1996).

Conséquemment, la logique de l'approche par compétences suggère qu'un champ d'études adéquat sera celui qui est adapté à sa réalité professionnelle. L'approche par compétences se meut donc dans une volonté de repenser l'éducation, volonté correspondante, sinon issue, des exigences de la réalité professionnelle (Boutin & Julien, 2000). La nécessité de l'approche par compétences proviendrait donc davantage de l'extérieur de l'école que de son sein, car c'est en fonction des attentes de ce qui suit la diplomation que ces changements furent appliqués. Dans ce contexte, comment pouvoir arguer, comme Lacroix (2017), que le concept de compétence en philosophie s'incarne tout simplement en un développement des capacités intellectuelles?

La compétence, telle qu'on l'a vue au début du présent chapitre, doit donc s'incarner en une suite d'actions (de comportements), mais n'est pas uniquement constituée par ces actions. D'un autre côté, nous avons vu que la compétence nécessite une variété de savoirs différents, qui, à leur tour, ne suffisent pas non plus à constituer la compétence (Masciotra, 2017). En outre, il est important de noter que la notion de compétence en est une qui se veut contextualisée. L'action ou l'activité qu'elle implique nécessite l'utilisation de savoirs doit notamment s'incarner dans des contextes précis de réalisation de tâches (Lasnier, 2000; Leplat, 2000). Ces contextes de réalisation étant variables, la compétence doit pouvoir s'incarner –et se voir développée- en chacun d'entre eux. Elle est inexorablement contextualisée, et, paradoxalement, peut être transférable, c'est-à-dire qu'elle peut changer de contexte d'application.

2.1.1 La compétence en philosophie

Lorsque proposée dans le contexte de l'enseignement de la philosophie, une compétence, Selon Tozzi (2012), correspond à la réalisation de tâches complexes nécessitant la mobilisation de ressources de natures diverses; elle inclut à la fois un ensemble de connaissances variées (savoirs déclaratifs), une suite de capacités (savoirs procéduraux) ainsi qu'un éventail d'attitudes (savoir-être). Ces ressources témoignent de la nature strictement intellectuelle de la compétence philosophique (Tableau 1). Les tâches contenues dans le cursus philosophique prescrit par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur au collégial nécessitent la mobilisation des ressources internes correspondante à ce qui nous y est proposé.

Tableau 1. Résumé de l'ensemble des ressources requises dans la compétence philosophique selon Tozzi (2012)

Ressources requises	Exemples
Savoirs déclaratifs	-Connaissances philosophiques : <i>doctrines, courants, auteurs, contenu d'œuvres philosophiques, etc.</i>
	-Connaissances générales acquises hors des cours de philosophie : <i>histoire, arts, politique, science, culture générale, etc.</i>
	-Cours de philosophie
	-Expérience personnelle de l'étudiant
Savoirs procéduraux	-La problématisation : <i>capacité de s'interroger sur le sens, de douter, de remettre en question, etc.</i>
	-La conceptualisation : <i>élaboration et représentation de concepts</i>
	-L'argumentation : <i>capacité de soutenir et de valider une thèse des arguments rationnels</i>
Attitudes (Savoir être)	-Postures philosophiques pratiques dans et devant la vie
	-Dispositions philosophiques : <i>autonomie du jugement, esprit critique, initiative, créativité de la réflexion, authenticité intellectuelle, etc.</i>

Il semble que ce soit donc principalement dans la pensée, le cognitif et le strict raisonnement que l'on retrouve la philosophie. Hormis l'argumentation, rien de ce que propose Tozzi n'est incarné autrement qu'en songes et réflexions. Ainsi proposée, la philosophie consiste

davantage en mobilisation de ressources cognitives et intellectuelles qu'en activité à proprement parler.

En d'autres termes, la tâche philosophique est une mobilisation de ressources, alors même que la compétence philosophique demande, pour l'accomplissement de cette dite tâche, une mobilisation des ressources. Cette dynamique apparaît quelque peu paradoxale, dans la mesure où elle peut suggérer une régression à l'infini, où l'on verrait une mobilisation de ressources nécessiter une mobilisation de ressources afin de mobiliser des ressources, mais suggérant aussi un problème épistémique important : en philosophie, la mobilisation de ressources pourrait être la finalité qu'elle permet elle-même d'atteindre en tant que moyen. Il semble que de ce point de vue, tâche et activité se confondent en philosophie.

2.2 LA NOTION DE CONCEPTION

Selon le Larousse (s. d.), une conception est une idée générale et abstraite que se fait l'esprit humain d'un objet de pensée concret ou abstrait, et qui lui permet de rattacher à ce même objet les diverses perceptions qu'il en a, et d'en organiser les connaissances. De son côté, le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL) définira la conception comme le principe de *représentation globale*, c'est-à-dire *l'idée* (mot également proposé par le CNRTL en deuxième définition) qu'un sujet se fait d'une réalité donnée, voire d'un monde donné (CNRTL, s. d.).

Compte tenu de la portée extrêmement large du terme de conception, il a semblé approprié d'en retenir une définition en couvrant l'ampleur de manière neutre et universelle, tout en gardant à l'esprit de pouvoir circonscrire celle-ci à l'objet de la recherche. La définition qui est principalement retenue dans le cadre de cette recherche s'inspirera de celle proposée par Kant (1781). L'influent auteur du 18^e siècle définit donc le principe de conception comme étant un type de représentation mentale. Par opposition à l'intuition, la conception se base sur la notion de compréhension plutôt qu'à celle de la stricte sensibilité (physique) du monde. On

tire cependant les conceptions à partir de l'interprétation de l'expérience de ce même monde (Kant, 1781).

Appliquée à l'éducation, la notion de *conception du point de vue enseignant* doit être comprise comme étant la résultante du processus mental d'analyse critique d'un concept donné –le principe de compétence en ce qui nous concerne- en fonction de l'expérience d'enseignement et des connaissances acquises antérieurement par un enseignant. Il faut comprendre le principe de conception comme étant ce qu'entend un individu lorsqu'il appréhende tel ou tel concept donné, et ramener cette idée à la réalité d'un enseignant en philosophie au niveau collégial.

La somme des éléments constitutifs d'un concept doit donc être prise en compte dans son ensemble lors de la tentative d'appréhension de ce concept par le sujet. Et comme l'a dit Descartes (1641), cette somme des éléments constitutifs est plurielle; elle incarne tout ce qui est, et peut être le concept à laquelle elle se rattache. À l'exemple d'un bloc de cire fondant, pouvant ainsi prendre une infinité de formes, l'esprit humain *conçoit* un principe polymorphe représentatif dudit bloc de cire. Bien qu'il soit impossible d'imaginer –au sens de saisir- toutes les formes que peut prendre la cire, il est possible d'en formuler une synthèse idéale représentative de toutes les formes, passées et en puissance, qu'elle pourrait prendre. Ainsi la conception d'un principe décrit autant la réalité que la potentialité de cette dernière, telle qu'appréhendée par le sujet. Ceci suggère tout ce que le sujet appréhendant peut générer comme pensées au sujet d'un concept donné, tant au niveau de ce qu'il croit en savoir que de ce qu'il en pense, tant au niveau de la représentation que de la compréhension qu'en fait le sujet.

Pour en revenir à Kant (1781), la conception est un moyen de synthèse de l'intuition du monde. C'est donc l'ensemble des jugements à priori et à posteriori de l'expérience de l'enseignant de l'approche par compétences qui en définira la totalité de sa conception. Le

terme de conception, pris au sens kantien, est donc d'une richesse telle qu'elle renferme l'ensemble de l'entendement que peut avoir le sujet pensant l'objet de sa pensée. Dans cette perspective, il s'agit d'une manière de témoigner de manière totale (autant que possible) de ce que pourrait penser un enseignant donné du concept de compétence.

En ce sens, ce que constitue la conception d'un individu se situe tant au niveau de la critique subjective que de l'opinion qu'il croit en avoir de manière objective. Dans la perspective de ce travail de recherche, cela nous permettra de connaître comment un enseignant définit la compétence tout comme d'en apprendre sur l'opinion qu'il en a. Sera donc retenue ici cette acception du principe de conception : *Ensemble des jugements, idées et représentations à priori et à posteriori d'un sujet (l'enseignant) à propos d'un objet (la compétence en philosophie).*

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

3.1 PERSPECTIVE ÉPISTÉMOLOGIQUE RETENUE

Si cette recherche s'intéresse au concept de compétence, elle n'en fait pas son objet direct. Bien que le principe de compétence y demeure central, c'est plutôt la manière dont il est vécu par les enseignants praticiens en philosophie dont il est question. Autrement dit, la réalité qui intéresse la recherche n'est pas celle d'un concept qui s'expérimente, mais bien celle de l'expérience dudit concept et de ce qui en découle. C'est donc la réalité d'un sujet qui fera l'objet d'analyse; c'est-à-dire en tant que réalité subjectivée, représentée, voire construite (Piaget, 1936); mais également en tant que récit de vie (Lainé, 2007; Legrand, 2004). Dans cette perspective, où l'objet principal de cette recherche concerne donc la conception qu'ont un certain nombre d'individus (des enseignants de philosophie au collégial) à propos d'un sujet donné (le concept de compétence en éducation), cette recherche s'inscrit dans une logique principalement compréhensive/interprétative (Savoie-Zajc, 2004).

Comme explique Paillé (2009), l'interprétation n'est pas le fruit d'un calcul exact; elle découle plutôt de jugements à propos de différents phénomènes. Le sujet qualifie de telle ou telle manière un phénomène donné et de cette manière il nous dresse un portrait non pas du phénomène en tant qu'entité objective, mais en tant qu'élément constituant d'une réalité subjective et corrélée à sa réalité et son expérience. De ce point de vue, la méthode d'analyse du type qualitative semble adéquate et appropriée dans la mesure où celle-ci permet de bien saisir et traiter d'un point de vue sémiotique (et épistémologique) les données récoltées par la recherche.

3.2 OBJECTIFS DE RECHERCHE

Compte tenu de la pluralité des définitions proposées du concept de compétence dans la littérature éducationnelle (Connac, 2007; Jonnaert et al., 2007), de l'apparent manque de consensus qui en découle, et des difficultés quant à l'évaluation et la définition de la compétence philosophique, il semble que la dynamique de l'approche par compétences dans les cours de philosophie soulève plusieurs questions. Ce travail de recherche compte s'intéresser à la réalité enseignante au collégial en rapport avec la question des compétences. Y est tenté de constituer un panorama rigoureux de ce qu'implique et représente tout ce qui concerne l'approche par compétences dans les classes de philosophie chez les enseignants praticiens, à savoir quels sont leurs rapports et leur relation avec l'approche par compétences tout au long de leur expérience d'enseignement.

Tableau 2. Nomenclature des thèmes documentés pour la recherche

Thèmes	Information recherchée
1. La conception du principe de compétences philosophique chez les enseignants de philosophie au collégial	<i>Comment est conçue, perçue, interprétée et verbalisée la notion de compétence philosophique chez les participants.</i> <i>Comment se distingue-t-elle d'autres types de compétences à leurs yeux.</i>
2. La notion de tâche et activité philosophique	<i>Comment sont conçues, perçues, interprétées et verbalisées les notions de tâches et d'activités philosophiques.</i> <i>Comment se distingue-t-elle d'autres types de tâches/activités à leurs yeux.</i>
3. L'essence d'une démarche philosophique	<i>Quels sont, du point de vue des participants, les éléments clés (essentiels) qui donnent une valeur philosophique à une démarche donnée.</i> <i>Sur quoi toute démarche philosophique doit s'appuyer pour en être une.</i>
4. La réalité de la pratique enseignante de l'approche par compétences en philosophie au collégial	<i>Quels sont, du point de vue des participants, les avantages et inconvénients, les forces et faiblesses, de l'enseignement de la philosophie au collégial dans la perspective de l'approche par compétences</i> <i>Quels en sont les principaux défis.</i>

Il n'existe que peu de littérature actuelle sur la question de l'approche par compétences en philosophie au collégial en sol québécois, et toute la réalité enseignante lui étant sous-

jacente demeure largement méconnue; ce travail de recherche constitue donc l'occasion de fournir des informations éclairantes sur plusieurs aspects de cette réalité, notamment la notion de compétence du point de vue enseignant ; comment est-elle conçue, perçue, interprétée et verbalisée par les participants.

3.3 MÉTHODE DE RECHERCHE

Compte tenu du fait que l'objectif de cette recherche est de mettre en lumière quelles sont les conceptions du principe de compétences chez les enseignants au collégial, il allait de soi qu'il fallait choisir un type de recherche permettant aux enseignants interviewés d'exprimer de la manière la plus complète et satisfaisante possible leur compréhension même de ce dit concept. Ce projet de recherche s'inscrit dans une démarche de recherche du type qualitative, où la compréhension des intervenants sur la question de compétence en philosophie prendra une place prépondérante. Deux types de méthodes de cueillette de données sont spécifiquement employés, à savoir l'emploi de questionnaires à réponses ouvertes, ainsi que des entrevues semi-dirigées. Nous nous sommes inspirés des travaux de Paillé (2009), de Savoie-Zajc (2004), mais aussi de ceux de Bardin (1977), quant à la méthodologie employée, dans la mesure où ce projet se veut avant tout une quête de sens ancrée dans une volonté de compréhension des perspectives des intervenants interviewés et/ou questionnés.

3.3.1 Choix des outils de collecte de données: l'entrevue semi-dirigée et le questionnaire ouvert

L'entrevue semi-dirigée fut retenue comme principal outil de collecte de données. Celle-ci permet à la fois l'interaction spontanée ainsi que la souplesse requise en vue de cette recherche (Savoie-Zajc, 2009). Bien qu'elle soit circonscrite à un sujet précis, l'entrevue semi-dirigée, lorsque menée dans une perspective phénoménologique, telle que proposée par Smith et Osborne (2004) laisse au chercheur la latitude requise afin que celui-ci ajuste ses interventions au fur et à mesure que progressent les entrevues afin de permettre des échanges qui permettront l'expression du sens même du phénomène étudié tel que perçu et vécu par

les participants. Elle permet notamment de faire émerger des éléments plus subtils et informels, mais néanmoins centraux quant à la représentativité de la pensée des sujets interviewés.

Comme nous le savons maintenant, le principe de compétence est par nature intangible, parce que d'une part polysémique, et d'une autre il s'agit d'un phénomène désincarné qu'on ne peut que constater à travers ses manifestations. L'impossibilité de saisir directement ce qu'est la compétence oriente invariablement la recherche dans une direction où les concepts étudiés sont en fait des inférences et où ceux-ci doivent être uniquement accessibles à travers la verbalisation. Or, cette verbalisation des éléments constitutifs du champ de cette recherche ne pourrait être accessible à travers une méthode d'échantillonnage trop stricte. Encore une fois, la souplesse de l'approche de l'entrevue semi-dirigée –méthode retenue par la recherche– sera avantageuse, dans la mesure où elle permettra aux intervenants de verbaliser leur conception sans contraintes lexicales prédéfinies.

C'est d'ailleurs dans l'idée de permettre aux participants d'exprimer avec le plus de latitude et le plus fidèlement possible leurs songes sur la question de l'approche par compétences en philosophie que la recherche s'est également dotée d'un petit questionnaire écrit accompagnant l'entrevue². Ce questionnaire, à réponses ouvertes, se veut complémentaire à l'entrevue, dans la mesure où il ne couvre pas de champ laissé libre lors de cette dernière. Au contraire, la plupart des quelques questions présentes dans le questionnaire sont très similaires à celles posées en entrevue. Sa finalité consiste à préciser et confirmer les données tirées des entrevues semi-dirigées, points focaux des analyses effectuées.

² Voir annexe 6

Comme on le sait, l'entrevue semi-dirigée favorise la spontanéité des réponses fournies par les participants. Elle permet également au chercheur d'adapter son questionnement à l'évolution naturelle que prennent les échanges avec les participants interviewés tout en facilitant le lien de confiance entre lui et ces derniers (Herry & Mougeot, 2007). Les entrevues semi-dirigées prennent la forme d'une discussion où, à la lumière des thèmes issus de la problématisation de la recherche, l'objectif principal consiste à permettre aux participants d'explicitier leurs conceptions, impressions et perceptions (Savoie-Zajc, 2004) en tant qu'enseignants en philosophie au collégial, de la notion de compétence philosophique. Notons ici que chaque entrevue dure environ une heure.

Le questionnaire accompagnant l'entrevue semi-dirigée, lui, sert à valider ce qui aura été dit en entrevue. Étant remis au participant après l'entrevue (les participants prenant environ 2 semaines avant de le compléter), ce questionnaire a donc pour finalité la confirmation de ce qui aura été dit en entrevue à travers la reformulation que permettent les réponses écrites. Ainsi, nous avons anticipé que la conjugaison de ces deux outils différents favorisera une collecte de données complète, réunissant à la fois la profondeur, la flexibilité et la spontanéité de l'entrevue semi-dirigée avec les avantages inhérentes à l'utilisation de questionnaires ouverts, à savoir; une plus grande précision dans le choix des termes du participant, une absence de contraintes temporelles ainsi qu'une influence amoindrie du chercheur (qui n'est pas présent pendant de cette étape, contrairement à lors des entrevues), permettant alors une plus grande autonomie quant à la réflexion et la formulation des réponses des participants (de Champlain, 2011).

3.3.2 Choix des participants

Comme nous l'explique Savoie-Zajc (2007, p.110), un échantillon scientifiquement valide doit être établi en «cohérence avec les positions épistémologiques, théoriques et méthodologiques du type de recherche entrepris». Conséquemment, le choix des participants devait être concentré dans le domaine concerné, ces derniers devant être directement

concernés (si ce n'est impliqués) par les phénomènes et concepts faisant objet de la problématique de la recherche. Compte tenu du fait que cette recherche a pour objet la notion de compétence au collégial, il va de soi que l'échantillonnage des participants devait lui aussi avoir lieu au collégial. Les enseignants du collégial sont les témoins privilégiés de la manière dont s'incarne concrètement une approche pédagogique dans le quotidien d'une classe. Ceux-ci sont conséquemment les individus détenant sans l'ombre d'un doute une quantité considérable d'informations de qualité concernant ce sujet. Leur proximité avec la réalité enseignante fait non seulement d'eux des témoins, mais aussi des acteurs de la pratique de l'approche par compétences. En ce sens, la conception qu'ont ceux-ci du principe de compétence influence directement la manière dont sera prodigué l'enseignement de la philosophie dans les cégeps du Québec. Pour toutes ces raisons, la recherche a choisi de prendre pour appui la conception de ces derniers afin de raffermir, ou du moins d'alimenter, la compréhension du principe même de compétence. Ainsi, cinq enseignants du Cégep de Jonquière ont été sélectionnés. Précisions ici le nombre de participants, fixé à cinq, qui a été déterminé en fonction de la nécessité d'accumuler un nombre pluriel de témoignages afin de mener une analyse transversale et comparative. Un nombre trop grand de participants aurait pu, compte tenu des contraintes temporelles et matérielles de la recherche, amoindrir la profondeur des analyses individuelles. Nous demeurons cependant bien au fait qu'il n'existe pas de paramètres statistiques pouvant garantir la validité d'un échantillonnage dans le type de recherche qui concerne ce présent projet (Savoie-Zajc, 2007).

Considérant que l'instauration de l'approche par compétences dans les cours de philosophie au collégial est, d'un point de vue historique, relativement récente, il est toujours possible de trouver des enseignants actuellement actifs qui ont connu la pédagogie en place avant l'apparition de l'approche par compétences et/ou qui ont vécu la transition menant à celle-ci. Inversement, plusieurs enseignants actifs dans le réseau collégial ont entamé leur carrière dans l'approche par compétences, et n'ont connu que celle-ci. Ces derniers ont pour la plupart été formés eux-mêmes dans l'approche par compétences avant de débiter leur

carrière. Pour cette recherche, il est considéré de constituer un échantillon conséquent de cette réalité. C'est pourquoi, dans la sélection des enseignants, une attention particulière est portée à la mise en place d'un échantillonnage représentatif de cette disparité inhérente à l'ancienneté des enseignants praticiens.

Tableau 3. Profil des participants à la recherche

Numéro d'identification	Sexe	Âge	Nombre d'années d'ancienneté (arrondi à 5 ans près)
1	Masculin	Trentaine	10
2	Féminin	Cinquantaine	25
3	Masculin	Quarantaine	15
4	Féminin	Trentaine	10
5	Masculin	Soixantaine	30

La sélection des participants, pour des raisons pratiques, est directement tirée de l'entourage professionnel du chercheur. Celui-ci enseigne au Cégep de Jonquière depuis quelques années et a noué des contacts professionnels facilitant cette entreprise. Les enseignants en philosophie de ce cégep constituent un bassin suffisant pour un échantillonnage varié. Il n'existe aucun critère d'exclusion des participants. Les critères d'inclusion, quant à eux, sont les suivants : les participants doivent être des enseignants permanents de philosophie au collégial. Par souci de représentativité, nous avons tenté d'inclure une proportion égale d'hommes (3) et de femmes (2), ainsi que la plus grande disparité possible quant à l'expérience professionnelle des participants³. Les entrevues ont eu lieu entre janvier et avril 2018. L'ensemble des détails pertinents concernant les participants à la recherche se trouvent dans le tableau 4, ci-dessous.

³ Le genre masculin sera utilisé - et ce, uniquement pour faciliter la lecture - lorsqu'il sera question des participantes et participants (ou enseignantes participantes et enseignants participants).

3.3.3 Méthode d'analyse de contenu

Rappelons qu'une partie du questionnement au cœur de cette recherche est en grande partie fondée sur les difficultés épistémologiques inhérentes au concept de compétences. En ce sens, la recherche présuppose une forme d'ignorance, c'est-à-dire qu'elle cherche à obtenir des informations qui ne sont pas autrement accessibles auxquelles elle doit répondre en prélevant directement ses connaissances de l'expérience des participants interviewés. Cette dynamique suggère que les intervenants participant à la recherche sont les mieux placés pour exprimer leur conception de la compétence, et qu'en ce sens ceux-ci ne doivent pas être brimés par une structure d'entrevues trop contraignante (Mayer & Ouellet, 1991). De ce fait, il s'avère pertinent pour la recherche d'embrasser une méthode d'analyse de contenu thématique, de type descriptif et interprétatif, inspirée des travaux de Bardin (1977). Le traitement et la codification des verbatim des entrevues ont été effectués dans une perspective catégorielle dans laquelle les unités de sens ont été classées en trois axes thématiques d'analyse⁴.

Ces axes thématiques, qui seront explicités plus bas, émergent naturellement lors de la préanalyse et de l'élaboration de la problématique de la recherche. Ils représentent donc les thèmes à partir desquels l'analyse de contenu sera effectuée. Non seulement ces derniers sont représentatifs de différentes dimensions de la réalité des enseignants interrogés, mais ils sont également évocateurs des différentes perspectives permettant l'expression de significations complexes, tantôt abstraites et tantôt concrètes, tantôt idéelles et tantôt exemplifiées, du sens que veut donner chaque participant à ses réponses. Ainsi, la thématisation permet de synthétiser « par une série de courtes expressions (les thèmes) l'essentiel d'un propos ou d'un document » (Paillé, 2009, p.188). L'analyse thématique s'avère donc adéquate pour les études touchant aux questions d'opinion ou d'interprétation d'un principe donné (Bardin, 1977).

⁴ Au sujet du système de codification, consulter l'annexe 4.

Trois thèmes (ou axes thématiques) principaux furent donc déterminés pour la collecte ainsi que l'analyse des données. Ces thèmes se veulent représentatifs à la fois du sujet et de l'orientation de la recherche, orientation qui émergea en cohérence avec l'élaboration de la problématique (Paillé, 2009). Ils ont pour objet principal de couvrir l'ensemble des rapports que peuvent entretenir les participants avec la question de la compétence en philosophie, tant au niveau de leur pratique enseignante au quotidien (l'axe pratique) que dans les pensées qu'ils entretiennent à propos du concept de compétence (l'axe épistémologique). À cela s'ajoute la possibilité pour les participants d'exprimer leur appréciation de la notion de l'approche par compétences, tant de manière générale qu'en fonction de leur réalité d'enseignant en philosophie au collégial (axe critique). Ces trois axes se déclinent de la manière suivante :

Thème 1 : l'axe épistémologique; comment est conçue l'approche par compétences

Thème primordial de la recherche, l'axe épistémologique s'intéresse particulièrement aux conceptions théoriques qu'entretiennent les enseignants participants à l'égard des principaux concepts visés par la recherche. L'objet principal de cet axe est de permettre l'émergence et la documentation des concepts de compétences, de philosophie et de compétences philosophiques tels que se les définissent les enseignants participants d'un point de vue strictement conceptuel.

Tableau 4. Sous-thèmes, objectifs et exemples de questions abordés dans l'axe épistémologique (axe 1)

Sous-thème	Objectifs	Exemples de questions
1.1 - Notion de compétences philosophiques	1) Documenter la notion du participant du principe de compétences, et a fortiori du principe de compétences philosophiques	<i>Qu'est-ce qui, dans vos mots, représente une compétence philosophique ?</i>
	2) Tenter de comprendre comment le participant conçoit la notion de compétences et ce qu'il en pense	
1.2 - Notion de tâche philosophique	1) Documenter la notion du participant du principe de tâche (au sens de l'approche par compétences)	<i>Selon vous, comment peut-on dire qu'une tâche est philosophique ?</i>
1.3 - Notion d'acte (ou activité) philosophique	1) Documenter la notion du participant à propos du principe d'activité philosophique	<i>Qu'est-ce qui fait la philophilicité d'une démarche intellectuelle ?</i>
		<i>Comment évaluez-vous la valeur philosophique des travaux et examens de vos étudiants ?</i>
1.4 - Notion de philophilicité (nature philosophique) d'une compétence, tâche, acte	1) Documenter la notion du participant des éléments lui permettant d'attribuer une valeur philosophique à une chose (un discours) donnée	<i>Où retrouvez-vous, dans les éléments de compétences de vos cours, ceux à teneur proprement philosophique ?</i>

C'est dans cet axe qu'est censée émerger la définition personnelle de chacun de ces concepts pour les différents participants. Cet axe permettra la verbalisation des idées que se font les participants des concepts qui intéressent la recherche. Une attention particulière sera portée aux aspects théoriques et épistémologiques concernant leur conception des notions de compétence et, plus précisément, de compétence en philosophie.

Thème 2 : l'axe pratique; comment est pratiquée l'approche par compétences

Le thème de l'axe pratique, comme son nom le dit, est axé sur la dimension concrète de la question de l'approche par compétences chez un enseignant : à savoir celui de sa pratique professionnelle quotidienne. S'il s'avère nécessaire pour la recherche de pouvoir bien décrire la conception du principe de compétence (et par extension, de compétence philosophique) chez les enseignants en philosophie au collégial, il demeure tout autant requis de dresser un portrait de la réalité enseignante face à ce concept.

Tableau 5. Sous-thèmes, objectifs et exemples de questions abordés dans l'axe pratique (axe 2)

Sous-thème	Objectifs	Exemples de questions
2.1 – Les choix pédagogiques en vue de la pratique de l'enseignement de la philosophie	1) Documenter les choix pédagogiques effectués par les participants en considération de l'approche par compétences (déterminer son influence sur ces choix).	<i>Concrètement, dans votre enseignement (activités en classe et hors classe, travaux, évaluations, etc.), comment se mobilise la notion de compétence philosophique?</i>
2.2 - Les critères d'évaluation de la compétence philosophique	1) Documenter les méthodes et critères d'évaluation d'étudiant employés par les participants en considération de l'approche par compétences	<i>Comment validez-vous l'atteinte ou non d'un élément de compétence philosophique? De quelle manière garantissez-vous l'objectivité de vos évaluations ?</i>

C'est donc sur la base de cet axe que sera exprimé par les participants l'ensemble des préoccupations concrètes, au niveau de leur pratique enseignante, qui émergent lorsque ces derniers doivent conjuguer avec les impératifs de l'approche par compétences. Enseignement, planification, organisation des contenus de cours, gestion de classe, enfin, tous les aspects de la pratique enseignante qui doivent prendre en compte l'approche par compétences sont orientés en fonction de celle-ci. Consciemment ou non, l'ensemble du corps enseignant doit s'adapter aux impératifs du cadre pédagogique de l'approche par compétences. Cette adaptation peut néanmoins prendre diverses formes, formes qu'il sera possible d'explorer partiellement en dressant le portrait de ces adaptations chez les participants.

Thème 3 : l'axe critique; comment est jugée l'approche par compétences

Le troisième et dernier thème à partir duquel fut menée la recherche est celui de l'axe critique. Comme son nom l'indique, cet axe investit la notion de compétence dans une perspective permettant l'expression d'opinion des participants. C'est dans cet axe que les participants seront invités à se positionner face aux différents sujets qui auront été évoqués dans les deux axes précédents.

La décision de choisir pour méthodes de recherche l'entrevue semi-dirigée et l'analyse thématique s'explique par la nature même de l'objet de la recherche. En effet, il a été possible de constater que la perspective enseignante sur la question de l'approche par compétences en philosophie au collégial n'est pas unidimensionnelle. La réalité enseignante est belle et bien incarnée, chaque enseignant doit concrètement pratiquer son travail. Mais la réalité enseignante prend également forme de manière désincarnée : ce que pense l'enseignant, les croyances qu'il entretient, ses apriorismes, mais aussi le fruit de son expérience; tout cela n'existe pas autrement que dans sa subjectivité.

Tableau 6. Sous-thèmes, objectifs et exemples de questions abordés dans l'axe critique (axe 3)

Sous-thème	Objectifs	Exemples de questions
3.1 – Commentaires concernant la notion de compétences	1) Réinvestir le thème 1 (axe épistémologique) en vue d'en documenter l'opinion du participant	Quelles sont les forces et faiblesses, à vos yeux, de l'approche par compétences en philosophie?
	2) Favoriser la reformulation et la justification de la pensée du participant à propos du concept de compétence	Que pensez-vous de la notion de compétence philosophique (que pensez-vous de cette approche)?
3.2 - Commentaires concernant la pratique de l'approche par compétences en philosophie au collégial	1) Réinvestir le thème 2 (axe pratique) en vue d'en documenter l'opinion du participant	<i>Quels sont, selon vous, les principaux défis pédagogiques et méthodologiques inhérents à la pratique enseignante dans l'approche par compétences en philosophie?</i>
	2) Favoriser la reformulation et la justification de la pensée du participant à propos de l'approche par compétences, plus particulièrement en rapport à sa pratique professionnelle et à sa réalité d'enseignant	
3.3 – Commentaires généraux	1) Effectuer un retour critique général sur l'ensemble des thèmes et concepts soulevés pendant l'entrevue	<i>Enfinement, comment pouvez-vous résumer votre position face à la notion de compétence en philosophie?</i>
	2) Documenter une prise de position critique quant à l'approche par compétences en philosophie au collégial	<i>De manière générale, dans quelle mesure votre vision de l'enseignement correspond à celle proposée dans l'approche par compétences?</i>
	3) Offrir la possibilité au participant d'approfondir ses réponses et d'en faire la synthèse	

La réalité enseignante dépasse donc le cadre matériel du réel pour y englober la perspective intellectuelle et affective. Autrement dit, comment les enseignants vivent leur réalité constitue partiellement cette dernière. La flexibilité et la versatilité des approches méthodologiques retenues pour cette recherche permettent une compréhension plus en profondeur de toutes les dimensions pouvant émerger lors de la collecte de donnée. Une réalité vécue est à la fois empirique et psychologique, à la fois conceptuelle et pratique, c'est le sens de toutes ces expériences mises en commun (Lainé, 2007) que la recherche tente de faire émerger.

Dans cette perspective, la recherche s'est appuyée sur un double mécanisme d'analyse. Après la transcription de toutes les entrevues semi-dirigées, chaque questionnaire et verbatim des entrevues ont été analysés (préanalysés) individuellement. Chaque analyse individuelle fut appuyée sur un travail de classification par catégorie corollaire au développement de la problématique et du cadre conceptuel de la recherche et correspondant aux trois axes élaborés pour les entrevues (Rondeau & Paillé, 2016). Après avoir effectué un tri des unités de sens tirées de la collecte de données afin d'en éliminer celles sans pertinence, il a été possible d'entamer un second travail d'analyse transversale, par regroupement et classification. Deux différents types de portraits ont donc été dressés : des portraits individuels de la perspective de chacun des participants issus d'analyses individuelles, ainsi qu'un portrait global issu d'une analyse transversale de l'ensemble des cas préalablement analysés.

Ce travail d'analyse en deux temps a permis à la recherche de faire état des spécificités individuelles des différents enseignants participants tout en lui permettant d'effectuer une synthèse des différents points de vue exprimés; cette approche permet à la fois perspective et profondeur. Faire la synthèse des différents portraits dressés a également permis à la recherche de voir émerger certains éléments, certains aspects des différentes perspectives analysées, de manière plus ou moins récurrente.

Il a été notamment possible de voir se dessiner différentes postures face à des éléments semblables en comparant les données tirées de la collecte de données. Cela fut notamment possible en vertu de la profondeur des analyses individuelles, profondeur qui permit l'émergence de ces différences en toute subtilité. C'est donc à la suite de l'ensemble de ces analyses que fut rédigé un rapport que l'on trouvera au chapitre suivant.

CHAPITRE 4

ANALYSES

4.1 ANALYSES INDIVIDUELLES

4.1.1 Analyse individuelle du premier participant

Le premier participant est un homme trentenaire cumulant autour de 10 ans d'expérience professionnelle.

Axe épistémologique

La nature de la philosophie

Bien qu'il mentionne que la philosophie ait certains sujets de prédilection (1_ENP_4)⁵, le premier participant considère que c'est davantage à travers les outils intellectuels employés que l'on peut distinguer la philosophie des autres types de discours sur la réalité (1_ENP_5). Les sujets dits philosophiques, aux yeux du participant, dépendent davantage du contexte historique duquel ils émergent que de leur nature profonde. C'est pourquoi le participant considère qu'il est préférable de s'appuyer sur la méthode (les outils) plutôt que sur ces derniers lorsque vient le temps d'identifier les constituants-clés de ce qu'il appelle le discours philosophique : « Je te dirais que c'est plus la méthode que les objets [qui comptent]. Les objets sont plus tributaires de l'évolution de la discipline que la méthode -méthode qui est vraiment centrale » (1_ECP_4). Le participant ajoute également que ce sont ces mêmes outils qui permettent d'évaluer la qualité du discours philosophique. Le participant recherche, lorsqu'il évalue ses étudiants, « un usage du langage correct ou ordonné par rapport à un usage du langage qui ne le serait pas ». À ses yeux, « c'est comme une méthodologie du langage,

⁵ La codification des unités de sens est expliquée en annexe (annexe 4)

finalement, qui distingue et qui fait la philosophie » (1_ENP_9). La philosophie, selon le premier participant, tient avant tout du discursif (1_ENP_6).

Ainsi, le premier participant nous dit que c'est avant tout le discours, à saisir au sens de l'usage des mots, autrement dit, le « langage et ce que tu peux transmettre avec » (1_ECP_2), qui constituent la philosophie. Tout, en philosophie, découle donc principalement de ce que le premier participant appelle la logique, le concept et l'abstraction (1_ENP_10). La philosophie se définit donc avant tout en tant que méthode de réflexion. Il s'agit donc d'un élément « spéculatif, normatif, et qui utilise tous [ces] éléments, c'est vraiment le noyau de la philosophie ; mais ça humecte nécessairement les autres disciplines qui sont connexes, qui en ont découlé » (1_ENP_7). Le premier participant emploie la métaphore d'un cercle concentrique dans lequel la philosophie se voit présente et influence dans une multitude d'autres disciplines (1_ENP_3). Le point rassembleur et commun à toutes ces sphères où la philosophie laisse sa trace découle donc des outils que le participant associe à la philosophie : « Les sciences ont nécessairement une dimension ou une texture philosophique à cause de l'épistémologie, à cause du développement de la pensée humaine qui est passé par-là » (1_ENP_11).

Dans cette perspective, le participant indique qu'il est pratiquement impossible de tracer la ligne entre la philosophie et d'autres disciplines lui étant liées ou en ayant découlé. La pratique philosophique, selon le participant, est « humide. Donc elle va humecter tout ce qu'elle touche » (1_ENP_14). Dès qu'un domaine de connaissances ou une science embrasse des questions de nature épistémologique, elle se voit teintée de philosophie. Le philosophe, nous précise-t-il, va « au-delà des apparences, des débats de position qui sont paradoxales ou irréconciliables. C'est un peu le rôle de celui qui va signaler les nœuds dans nos croyances. Il va constater l'existence de nœuds dans nos croyances et aussi entamer un effort pour les démêler » (1_ENP_16). Ceci fait dire au premier participant que « la frontière entre ce qui est philosophique et ce qui est purement scientifique n'est jamais tout à fait étanche » (1_ENP_19).

Le premier participant, lorsqu'il parle de la philosophie, tient à préciser que « ce qu'on appelle la philosophie, c'est une pratique qui est vraiment occidentale, qui découle de la tradition gréco-latine. Il y a d'autres choses qu'on applique parfois le nom philosophie à ça. Manifestement, les méthodes et les exigences de rationalité ne sont pas du tout les mêmes dans la pensée traditionnelle chinoise que dans la philosophie occidentale » (1_ENP_15). Le participant précise donc que lorsqu'il mentionne le principe de philosophie, de façon générale, c'est à la philosophie occidentale à laquelle il fait habituellement allusion. À ses yeux, celle-ci prend « une forme particulière qui est celle du débat et de la discussion rationnelle » (1_ENP_20).

Le participant ajoute que certaines problématiques se sont imposées davantage que d'autres au cœur des discussions concernant et impliquant la philosophie occidentale : « La philosophie occidentale s'est concentrée sur un certain ensemble de problématiques, qui sont surtout éthiques, métaphysiques, esthétiques et dans une certaine partie, anthropologiques » (1_ENP_18).

La compétence philosophique

Le premier participant définit une compétence comme étant « une habilité à faire une tâche complexe » (1_ENC_2). Donc c'est une capacité à faire une tâche qui a une certaine complexité » (1_ENC_2). Appliquant cette définition au domaine de la philosophie, le participant voit dans la compétence philosophique « une capacité à tenir un discours qui se conforme aux normes attendues du discours philosophique, selon ce que la tradition a déterminé comme étant une structure valable, une argumentation valable. » (1_ECP_6). La compétence philosophique prend donc la forme du discours : l'outil du philosophe. Le discours, c'est-à-dire « Les mots, le langage et ce que tu peux transmettre avec » (1_ECP_2), permet le débat public. Par débat public, le participant fait allusion à la capacité de « participer à des

activités qui se rapprochent de la philosophie [...]. Être capable de débattre convenablement avec d'autres personnes sur des enjeux qui se rapprochent de la philosophie » (1_ECP_3).

Il voit dans le discours à la fois la nature même de la philosophie ainsi que l'outil principal permettant l'attente de cette même compétence. Il accorde également une valeur sociale à l'emploi du discours dans la mesure où celui-ci permet ce qu'il appelle le débat public. Bien qu'il mentionne l'idée « d'enjeux qui se rapprochent de la philosophie » (1_ECP_3), le participant n'inclut d'aucune manière ces enjeux dans sa définition des éléments constitutifs du principe de compétence philosophique. Il appuiera davantage sa définition sur la base de certains critères qualifiant un discours philosophique: « Être cohérent, être clair dans ses idées, avoir de la suite dans cette démonstration. Le fait d'être capable de penser avec une certaine créativité, et là tu commences à te rapprocher du jeu philosophique réel, où les philosophes débattent entre eux et amènent de l'eau au moulin » (1_ECP_5).

C'est dans cet ordre d'idées que le participant affirme que l'essence philosophique d'un discours n'est pas tirée de ses thèmes. Selon lui, en philosophie, « les objets sont plus tributaires de l'évolution de la discipline que de la méthode. » (1_ECP_4). Ceux-ci sont changeants et dépendent des préoccupations que peuvent avoir les humains au fil des siècles. De ce fait, il n'existe aucune garantie permettant d'affirmer qu'un sujet est objectivement et définitivement philosophique. À l'inverse, le participant voit dans la méthode philosophique, à savoir les outils dont il a fait mention précédemment, les éléments les plus certains à partir desquels on peut identifier une compétence philosophique: « la méthode est vraiment centrale.» (1_ECP_4).

Axe pratique

Choix pédagogiques

C'est en toute cohérence avec sa conception du principe de compétence que le premier participant concentre son enseignement sur le développement ainsi que l'apprentissage des outils qui constituent la méthode philosophique: « Dans le cours, je donne aux étudiants des outils. Des outils simples pour utiliser le discours. » (1_PCP_1). Il axera davantage sur « la logique interne » (1_PCP_3) des différentes théories philosophiques qu'il enseignera à ses étudiants que sur leurs thématiques propres. Il précise : « Dans le fond, ce qu'on demande aux étudiants c'est de constater qu'il y a des gens avant eux qui ont constaté des nœuds puis de nous rendre compte de ce constat-là. La flexibilité qu'ils peuvent démontrer consiste à commencer eux-mêmes aussi à dénouer ces choses-là ». (1_PCP_2).

Dans sa pratique, le participant garde en tête qu'il « ne forme pas des philosophes. On forme des gens pour qu'ils aient une base pour comprendre la pratique philosophique et s'y initier » (1_PCP_4). Son cours est une initiation à la philosophie. L'enseignement doit y être explicite et introductif: « un moment donné, je me suis rendu compte que de juste leur parler de pertinence dans l'abstrait, c'était trop abstrait. Il valait mieux leur montrer c'était quoi un exemple de ce qui était pertinent dans un texte. » (1_PCP_5). Le participant outillera également ses étudiants en attirant leur attention sur les sophismes et autres éléments qu'il conçoit comme étant des « outils simples » (1_PCP_1).

Méthode d'évaluation

Au niveau de l'évaluation, le premier participant croit que la quantification de la compétence philosophique pose problème « parce que c'est un jugement de valeur sur des choses. Tu peux toujours imaginer un texte plus élégant, une pensée mieux synthétisée. » (1_PEV_8). Il indique qu'il lui semble problématique de vouloir tout chiffrer alors que ce n'est pas possible (1_PEV_8). Le participant estime qu'il serait impossible de quantifier, par

exemple, si un « étudiant a bien rendu compte de la pensée de Marx, avec tous les concepts importants » (1_PEV_23).

Dans cette situation, le participant se trouve « complètement dans l'incertitude » (1_PEV_16). Il dit se fier à son expérience, bien qu'il sache que cela demeure « très subjectif » (1_PEV_16). Le participant emploie, à ce sujet, cette métaphore : « c'est comme le médecin qui demande à quel point tu souffres sur un à dix. Y'a pas d'échelle absolue sur laquelle tu peux compter ça » (1_PEV_23).

Il semble que le premier participant fonde son évaluation sur la comparaison entre ses différents étudiants: « Après avoir lu quelques milliers de dissertations dans ma carrière, je commence à savoir à quoi je peux m'attendre » (1_PEV_16). Cette comparaison se fonde sur l'évaluation du discours des étudiants (1_PEV_19): « Ils me donnent un texte où ils me font une présentation et j'analyse si les éléments de méthode sont conformes. Puis si les éléments de contenus sont conformes et si leurs réflexions personnelles cadrent dans ce système-là » (1_PEV_8). Afin de favoriser la réussite de ses étudiants, le participant essaie « de donner des critères clairs de ce à quoi [il] [s]'attend, en donnant des exemples » (1_PEV_21).

Ce que le participant cherche à voir lorsqu'il évalue le discours de ses étudiants, c'est si ces derniers ont su apporter une idée nouvelle. Le participant y voit la démonstration d'une « certaine capacité d'autonomie » (1_PEV_1). Si les étudiants peuvent constater « un paradoxe, une faiblesse, une difficulté dans la pensée d'un philosophe ou dans la pensée de quelqu'un d'autre, c'est là que tu commences à dénouer le nœud » (1_PEV_6). Savoir prendre position dans une question philosophique consiste à pouvoir critiquer et reconnaître des faiblesses dans cette théorie. Le participant voit dans cette démarche intellectuelle la capacité de « témoigner d'une flexibilité de la pensée qui est démontrée quand l'étudiant se fait un cheminement comme ça » (1_PEV_2). Le participant est clair : « la flexibilité de [la] pensée c'est comme le summum de mes attentes » (1_PEV_4).

Lors des évaluations, le participant s'attend « à ce que les critères de logique de base [aient] été respectés, que la logique interne de ce qu'on a appris comme philosophie soit respectée aussi, puis, idéalement, qu'ils soient capables dans ce système-là de langage d'apporter des idées plus personnelles » (1_PEV_7). Pour ce faire, le participant considère que l'étudiant doit avoir « une idée claire de ce que l'on attend de lui » (1_PEV_9). Il doit comprendre ce sur quoi il est évalué. Le participant confie avoir constaté une tendance chez les étudiants à segmenter, voire morceler leurs différents discours lors de leur production: « Souvent l'étudiant fait le texte par morceaux et moi je m'assure que les morceaux soient là. Ceci fait que l'aspect minimal, je te dirais, c'est vraiment que les morceaux exigés soient là » (1_PEV_13). Le participant considère à tout le moins problématique ces segmentations à la fois des productions de discours des étudiants, mais également des prérogatives d'évaluation des enseignants. L'emploi d'une grille de correction, fréquente lors de l'évaluation des travaux de type dissertation, fait en sorte que l'étudiant doit répondre à certains critères spécifiques et indépendants les uns des autres afin d'obtenir des points. Bien qu'elle ait l'avantage d'obliger l'enseignant à se baser « sur des données plutôt que des [où] je [ne] peux pas juger si l'étudiant a compris ou pas, je peux juger s'il m'a produit un discours qui est valable selon les critères donnés ou pas » (1_CNC_4). Cette manière de corriger manque de globalité aux yeux du participant: « Tu as une grille avec des points puis là, l'étudiant fait de telles affaires et tels éléments, puis là tu mets une coche à côté ou tu mets le point. Finalement la correction en philo des fois elle ressemble beaucoup trop à une *check-list* » (1_PEV_12). Le participant considère qu'il est possible pour un travail de répondre à tous les éléments d'évaluation individuelle sans pour autant avoir, de façon générale, une qualité philosophique. Il se souvient de corrections où l'ensemble des éléments étaient présents sans que la présentation globale soit acceptable (1_PEV_14). Il se souvient également qu'il lui est « déjà arrivé de faire *passer* un étudiant sur la grille d'évaluation et de le regretter dans [son] fort intérieur. Et d'avoir le *feeling*, sans pouvoir le rationaliser, que cela n'aurait pas dû avoir lieu » (1_CPP_1). Inversement, le participant mentionne avoir déjà dû donner « une note très moyenne à un

étudiant dont [il] savai[t] qu'il était bien meilleur que ça, parce que l'étudiant [n'] avait aucunement respecté les éléments de structure et de consignes. Mais l'étudiant comprenait parfaitement son sujet, il était conscient, il était vraiment frustré. Moi je suis obligé de m'en tenir à ce que j'ai donné comme grille, c'est un problème qui a deux faces » (1_CPP_4). Le premier participant confesse : « Je vais t'avouer que je ne suis pas très fier de moi dans cet aspect-là, parce que je ne suis pas capable de concilier la dimension, l'aspect pièce par pièce avec l'aspect global de la chose » (1_PEV_10).

Axe critique

Le premier participant considère que la notion de compétences « est extrêmement difficile à saisir, vraiment, pour quelqu'un qui n'est pas dans ce domaine [l'éducation] » (1_CNC_1). Par conséquent, il considère difficile pour les enseignants de manière générale de s'approprier un tel concept : « Si tu proposes une approche aux profs, faut que les profs savent se l'approprier. Même si j'ai fait un DESS [en éducation], je [ne] suis pas sûr que je me sois approprié la notion de compétence, et pourtant je fais de mon mieux » (1_CNC_3). Il ajoute ignorer si lui-même « répond vraiment aux attentes de travail par compétences, parce que ma conception de la compétence, j'ai jamais eu l'impression que je comprenais vraiment entièrement ce que c'était » (1_CNC_7). Et bien qu'il considère que sa compréhension du principe de compétence demeure « vague par rapport à ce que les penseurs en éducation en ont », il est néanmoins capable de comprendre que la définition du concept pose problème : « c'est pas clair » (1_CNC_9).

Le participant voit une incohérence dans l'approche par compétences : « Je me trompe peut-être parce que je [ne] suis pas sûr de comprendre, mais [la finalité de la compétence en philosophie] se résumait au fait qu'il valait mieux une tête bien informée qu'une tête bien pleine. Pourtant, il y a des énoncés de compétences qui décrivent des éléments de contenu » (1_CNC_2). Il considère également problématique, voire paradoxal, la distribution des

éléments de compétences dans les devis ministériels : « C'est comme un ensemble qui se contient lui-même » (1_CNC_5). Il prend pour exemple le devis du troisième cours de philosophie sans lequel, à son avis, le troisième ou quatrième élément de compétence résume tout alors que les deux autres en font partie (1_CNC_6). Le participant considère qu'il faudrait « que la formation aux maîtres clarifie mieux qu'est-ce qu'on attend des maîtres dans un système à compétence, par opposition à un système traditionnel, par objectifs » (1_CNC_8).

4.1.2 Analyse individuelle du second participant

Le second participant est une femme cinquantenaire cumulant autour de 25 ans d'expérience professionnelle.

Axe épistémologique

La nature de la philosophie

Le deuxième participant voit dans la philosophie un « discours critique et rationnel qui porte sur les fondements de la réalité, sur la société, sur le savoir en général » (2_ECP_3). L'activité philosophique « va se manifester par la réflexion » (2_ENP_1). Ce étant dit, le participant se refuse à circonscrire l'activité philosophique dans une déclinaison particulière : « si on se dit qu'il y a un modèle, un archétype, et que c'est ça la façon de philosopher parfaite, on va se fermer à toutes sortes de tourbillons de la pensée. Alors j'ai dit non, il n'y a pas *une* meilleure philosophie. Il y en a des *pas* bonnes » (2_ENP_2).

Pour ainsi dire, le deuxième participant conçoit un certain ensemble de caractéristiques-clés inhérentes à toute activité philosophique, mais considère que cette activité philosophique, en tant que telle, demeure indéfinissable. Si certains éléments, tels que la réflexion critique et la remise en question demeurent, ils peuvent se manifester de différentes manières et en différents contextes. Lorsque le participant se fait demander de définir une tâche philosophique, il répond ne pas croire qu'on puisse répondre à cette question-là (2_ENP_3).

Pour le deuxième participant, l'activité philosophique tient tout d'abord de la réflexion critique; réflexion ayant pour finalité l'approfondissement de la pensée et de la compréhension de la réalité : « Ça va être une réflexion critique sur les fondements de la réalité, pour amener une pensée plus loin, pour remettre en question des choses, pour établir des limites » (2_ENP_5). Cette réflexion s'incarne forcément dans le discours oral ou écrit (2_ENP_5).

La notion de compétence

Au moment d'aborder la notion de compétence, le deuxième participant nous indique ceci : « ça a été un grand, grand, grand débat lorsqu'il y a eu [l'implantation de] l'approche par compétences. Justement parce qu'on disait que la philosophie, la littérature, la langue seconde, ça ne se prête pas à ce genre de choses-là. Il ne s'agit pas d'une tâche, d'une fonction de travail » (2_ECC_4). Il précise : « Ce n'est pas une fonction de travail que d'avoir un discours critique rationnel sur les fondements de la réalité » (2_ECC_1). Autrement dit, la notion de compétence semble, pour le deuxième participant, incompatible avec la nature même de la philosophie, et a fortiori, avec la nature des cours de la formation générale dans l'approche par compétences au collégial, parce que la notion de « fonction de travail » ne s'applique pas à de telles disciplines. Le participant oppose les disciplines analogues à la philosophie à d'autres issues de la pratique professionnelle : « piloter un avion, si t'es pas capable, tu [t'écrases], ça paraît » (2_ECC_2).

Le deuxième participant affirme notamment avoir eu l'impression que la formation générale, incluant la philosophie, ne correspondait pas à l'approche par compétences. Il avait eu l'impression, à l'époque, que l'esprit de cette réforme était contraire à celui de la formation générale (2_ECC_4). Il emploie cette métaphore : « J'ai toujours eu l'impression que l'approche par compétences, par rapport à la formation générale, notamment, ça avait été quelque chose qu'on avait voulu mettre dans un moule qui était pas fait pour nous autres »

(2_ECC_5). Il s'avoue incapable de défendre l'approche par compétences en philosophie comme tâche de travail. L'absence de « fonction de travail » en philosophie force ce constat sur le deuxième participant : « on ne pourrait segmenter en étapes et activités, comme on pourrait le faire pour le pilote d'avion, l'activité philosophique. » (2_ECC_3)

La compétence philosophique

Le deuxième participant nous donne la définition suivante de la notion de compétence philosophique : « Ça serait être capable d'avoir un discours critique et rationnel. Quand on parle de rationnel, ça veut dire cohérent, logique, suffisant, appuyé, qui remet en question sur différentes problématiques qui sont liées à la société, aux savoirs, et donc, ça serait ça : [...] être capable de tenir un discours critique rationnel sur les fondements de la réalité » (2_ECP_3). À cette définition, il apporte une nuance importante, à savoir que bien que la compétence philosophique consiste à tenir un discours, c'est la réflexion sous-jacente à ce discours qui importe : « Ta réflexion, oui, elle doit respecter cette structure-là; c'est une structure qui va t'aider à organiser ta réflexion, mais l'objectif, ce n'est pas la structure. Comprends-tu ? » (2_ECP_6).

Le discours, quant à la compétence philosophique, est, en quelque sorte, le véhicule à travers lequel la réflexion de l'étudiant se révèle. C'est par conséquent à travers lui que le deuxième participant cherche ce qui lui permet constater l'atteinte ou non de la compétence philosophique chez ses étudiants : « Je vais voir [dans le discours] si ils ont été capables d'appliquer une certaine forme de logique, une certaine forme de cohérence. S'ils ont été capables de s'élever au-dessus des opinions, des préjugés, des particuliers. S'ils ont été capables d'embrasser le général, de voir qu'un problème peut en soulever d'autres » (2_ECP_8). Ce étant dit, le deuxième participant mentionne demeurer conscient que l'évaluation du discours de ses étudiants, bien que permettant de voir, de quelque manière, l'état de la réflexion, demeure l'évaluation d'un discours, et non de cette même réflexion, qui,

elle, demeure insondable : « Mais comment est-ce qu'on mesure ça une réflexion? » (2_ECP_7).

Axe pratique

Choix pédagogiques

D'après le participant, l'arrivée de l'approche par compétences en philosophie a forcé les enseignants à réorganiser la structure de leur enseignement. Cette réorganisation du s'accomplir sur la base du modèle de l'approche par compétences : « l'approche par compétences en philosophie nous a obligé, si on veut. Tu as une compétence, tu divises en éléments, ces éléments-là nous ont obligé à établir ensemble des éléments de connaissances qu'on jugeait [correspondre] au fond des connaissances comme nécessaires pour la formation d'un citoyen au Québec » (2_PCP_9). De plus, « on est pris avec des devis qui réduisent la compétence en trois volets » (2_PCP_10). Il affirme que, bien que sur papier l'approche par compétences est difficilement compatible avec l'enseignement de la philosophie, il « a appris à jouer là-dedans. OK, on a appris à jouer là-dedans, mais à partir du moment où on essaie de décortiquer ou de morceler en tâches, ça marche pas » (2_PCP_8). Le participant indique avoir eu de la difficulté à s'outiller ainsi qu'à organiser ses cours et son enseignement en fonction de ce changement de paradigme : « Ça m'a pris beaucoup d'années à trouver des outils pour pouvoir le faire [mesurer l'atteinte d'une compétence]. Tous les exercices que j'ai construits visent à les amener à s'améliorer pour qu'ils soient prêt pour l'épreuve finale » (2_PCP_6).

Le participant fait régulièrement allusion à la notion d'outils lors de l'entrevue ; c'est dans cette perspective qu'il présente son enseignement comme une démarche visant à outiller ses étudiants en vue de l'atteinte de la compétence philosophique : « Tu [ne] peux pas faire une bonne réflexion philosophique si tu n'as pas les outils logiques pour pouvoir la faire » (2_PCP_11).

C'est ainsi que le second participant considère l'organisation de son enseignement : « des mises en situation, des articles de journaux, des choses qui se passent » (2-PCP-1). Il ajoute : « Après ça j'ai beaucoup d'exercices aussi, ça dans tous les cours que je donne [...] comme de petits chocs électriques pour pousser la critique » (2_PCP_2). Le deuxième participant demeure au fait de l'ampleur du travail que tout cela représente. La formation d'étudiants en philosophie est un travail de longue haleine : « C'est un long travail là, [...] quand ils ont terminé, c'est quelque chose qu'il faut reprendre tout le temps » (2_PCP_11).

Méthode d'évaluation

Le second participant, lorsqu'il parle de ses méthodes d'évaluation, précise qu' « on a eu des pressions pour donner des évaluations critériées. Ces pressions-là viennent principalement des étudiants » (2_PEV_3). La critérisation des évaluations a eu pour incidence l'apparition d'une nouvelle manière non seulement d'évaluer, mais, aussi, d'une nouvelle manière d'enseigner : « Ça nous a obligé à réfléchir sur notre enseignement, puis comment on allait évaluer ce genre de truc-là qui est peu évaluable [la compétence]. Mais c'était toujours mieux que de piger une note dans notre chapeau, ou que les étudiants puissent donner leurs propres notes » (2_PEV_9).

Le deuxième participant affirme que ce qu'il cherche à évaluer, les éléments sur lesquels il appuie son évaluation et sa notation, sont la pensée critique et la pensée rationnelle (2_PEV_14). Il explique qu' « à partir du moment où il y a une remise en question [...] rigoureuse, cohérente et suffisante, bien là je me dis OK, on tient quelque chose » (2_PEV_13). L'étudiant doit pouvoir démontrer une « capacité d'appliquer une certaine forme de logique, une certaine forme de cohérence », l'étudiant doit être capable d'employer ces méthodes afin d'être en mesure « d'embrasser le général, de voir qu'un problème en soulevait d'autres » (2_PEV_4).

Le second participant indique s'y prendre « de différentes façons » (2_PEV_8) afin d'évaluer le niveau de compétence de ses étudiants :

C'est sûr que pour qu'ils soient capables de réfléchir de manière critique et rationnelle, il faut d'abord qu'ils soient capables de savoir c'est quoi la rationalité, puis comment on peut être rationnel, logique, cohérent, pertinent. C'est qu'on fait plein d'exercices pour développer cette affaire-là. Pour faire comprendre qu'il y a des raisonnements qui sont regroupés, c'est qu'il y en a qui ne le sont pas (2_PEV_1).

Alors qu'il s'exprime à propos de ses méthodes d'évaluation, le deuxième participant demande : « Comment, donc, comment peut-on faire ça? Comment je peux juger que c'est rationnel de 1 à 5? Non, non. Encore une fois, on essaie d'être le plus objectif possible, mais je ne dirais jamais que cette objectivité-là, elle est possible » (2_PEV_8). Aux yeux du participant, l'objectivité lors de l'évaluation des compétences en philosophie, pour plusieurs raisons, lui semble hors de portée, sinon impossible : « moi, je comprends mon énoncé, je m'attends à ce qu'il soit compris, je fais tout ça pour que ça ait la meilleure objectivité possible. Mais, on est toujours des évaluateurs dans notre paradigme. Alors c'est certain qu'on ne peut jamais garantir l'objectivité » (2_PEV_11). Il ajoute : « il y a un paquet de facteurs qui rentrent en ligne de compte. Il y a un paquet de facteurs qu'on ne mesure pas qui sont des facteurs souvent inconscients, d'autres fois conscients, ça peut être juste des facteurs physiques ; une fatigue, par exemple » (2_PEV_12). En ce sens, le second participant affirme chercher à tendre le plus possible vers cette objectivité, en dépit de l'impossibilité de l'atteindre pleinement.

Le deuxième participant demeure conscient du fait qu'il ne « corrige pas des personnes, je corrige des textes qui traduisent une pensée » (2_PEV_6). De plus, il a su se donner des « trucs » lui permettant, à tout le moins, d'essayer de « passer par-dessus ça » (2_PEV_6). Il mentionne notamment faire abstraction de l'identité de l'étudiant dont il corrige le travail, il tente également de faire abstraction de « la calligraphie, les coins de tournés, les mauvaises nuits » (2-PEV-6). Précisons également ici qu'il mentionne que l'épreuve finale, à savoir la dissertation finale, « sert pour nous à mesurer l'atteinte d'une compétence, tous les exercices

que j'ai construits visent à les amener à s'améliorer pour qu'ils soient prêts [en vue de cette dernière] » (2_PEV_10).

Axe critique

Le deuxième participant explique « qu'à partir du moment où on essaie de décortiquer, de morceler en tâches [les compétences philosophiques], ça [ne] marche pas » (2_CPP_1). Ce étant dit, le participant affirme que cela n'a pas rendu le travail d'enseignant de philosophie impossible. Il affirme que le corps professoral, lui en plus, a su modeler les paramètres à la fois de leur pratique, mais aussi de leur interprétation du principe de compétence, de manière à permettre un enseignement lui apparaissant tout de même adéquat : « ce moule-là, on s'est arrangé avec, on l'a interprété à notre façon, on l'a comme gossé. OK? » (2_CPP_11). Employant le terme « ajustement », le participant définit l'effort collectif qui, à ses yeux, a permis de conjuguer sa pratique avec l'approche par compétences :

C'est tout un ajustement de tout le monde, ça été un ajustement de programme aussi, ça été un ajustement des administrations du collège, ça été beaucoup, beaucoup d'ajustements. Puis là, un moment donné, tu arrives à faire ta niche là-dedans. Comme je t'ai dit, on a bossé le moule. Bien oui, on l'a bossé, et personne n'est venu nous dire qu'on ne devait pas le faire (2_CPP_6).

Il est possible de constater que la pratique professionnelle du participant dans l'approche par compétences lui semble fonctionnelle davantage grâce aux « ajustements » effectués qu'au cadre pédagogique lui-même. La situation ne semble pas le déranger outre mesure :

Moi [ça me dérange pas], tant qu'on [nous] laisse fonctionner avec un moule bossé et qu'on accepte notre interprétation plutôt large de ce qu'est une compétence en philosophie, qu'on a très bien compris que ce n'était pas une réforme pour nous, qu'on a accepté de jouer le jeu, et qu'on est cohérent là-dedans. (2_CPP_9)

Le deuxième participant demeure cependant clair à ce sujet : « mais on est vraiment assez loin de l'approche par compétences » (2_CPP_5). Il formule également certaines critiques positives à propos de la pratique enseignante dans l'approche par compétences. Il considère, notamment, que l'implantation de l'approche par compétences a permis une normalisation de cette pratique pour l'ensemble de la province du Québec : « [Ça] nous a

obligé [...] à prendre une compétence et à la diviser en éléments. Ces éléments-là nous obligent à établir [...] des éléments de connaissances [...] pour la formation d'un citoyen au Québec. Ça, c'est une grande force » (2_CPP_4). Ces changements sont d'autant plus justifiés pour le participant qui affirme que : « avant l'approche par compétences, les libellés de cours tenaient en trois ou quatre lignes. [...] Par exemple [...], il y avait des profs qui faisaient strictement des débats, aucun enseignement, alors quand tu arrives à l'université en philo, tu [ne] savais pas c'était qui Platon? [...] Donc il n'y avait pas, si on veut, de base commune » (2_CPP_3).

Le participant affirme donc que la réforme de l'approche par compétences a permis d'uniformiser, pour le mieux, l'enseignement de la philosophie à l'échelle provinciale. Aux yeux du participant, cela est garant d'une plus grande équité dans l'enseignement :

Les collègues de philo au provincial ont utilisé cette plateforme-là et cette possibilité-là pour enrichir, uniformiser... tu sais, ce n'est pas *diplômes locaux*, *diplômes inégaux*. [On a pu] se donner une base provinciale des connaissances, d'activités qu'on ferait, de sorte que le petit cul du collège Carleton en Gaspésie, ou le petit cul du cégep du Vieux Montréal, vont avoir établi, en tout cas, reçu des enseignements assez parents et fait des activités parentes. (2_CNC_1)

Le participant fait ici allusion à ce qu'il va appeler une compétence « commune » (2_CNC_1). Les réflexions inhérentes à l'implantation de l'approche par compétences ont également suscité une réflexion importante quant à l'enseignement et l'évaluation en philosophie au collégial, selon le participant (2_CPP_13).

Le deuxième participant indique ne pas être le seul enseignant de philosophie se disant relativement satisfait de l'état de l'enseignement dans l'approche par compétences. En effet, le participant avait été membre d'un sous-comité au niveau provincial lors de la réécriture des devis ministériels en 2008. Il raconte :

Il fallait que j'y crois, parce que tu ne fais pas partie d'un comité si tu veux l'abolition d'une chose. C'était tous les devis de la formation générale, avec les profils et tout, qui devaient être revus. Ça été un gros travail de trois ans de consultation des collègues de tous les cégeps. [...] en fait, la grande majorité des profs de collège étaient satisfaits de l'approche par compétences, établie avec la

réforme de 1994. Non seulement ils étaient satisfaits, mais il y avait très peu de suggestions de changement. (2_CPP_8).

Le participant explique cette réponse positive du corps professoral par le fait qu'à son avis, l'approche par compétences « répondait à des besoins » (2_CPP_10). Le participant considère que l'approche par compétences est structurante.

Lorsque questionné à propos de son opinion au sujet de la notion de compétence en éducation, le deuxième participant admet avoir changé d'opinion avec les années : « Tu m'aurais posé la question en 1994, j'aurais été très, très amer par rapport à ça [...] Je voyais bien que ces affaires-là, ça ne marchait pas » (2_CNC_1). Le participant admet s'être même demandé s'il n'y avait pas derrière l'approche par compétences une volonté de faire disparaître les cours de la formation générale (2_CNC_4). Son opinion a commencé à changer, avec le temps, lorsqu'il a constaté que « Les collègues avaient très bien compris que l'approche par compétences, c'était pas parfait pour nous, mais ils avaient été capables de jouer habilement là-dedans. Là j'ai commencé à dire, OK, on tient quelque chose » (2_CNC_2). Les ajustements mis en place pour la pratique de l'enseignement philosophique dans l'approche par compétences, que le participant compare à un « aménagement » (2_CNC_5), lui ont permis tout de même de pratiquer son enseignement d'une façon qu'il juge acceptable.

Le participant affirme donc que, malgré tout, l'approche par compétences est compatible avec l'enseignement de la philosophie : « On est compatible, on a été capable de faire tout ensemble » (2_CNC_9). Le participant relativise également la notion de compatibilité : « C'est comme un couple qui dure. Un couple marié pendant cinquante ans, mais dépareillé un peu [...] On peut être compatible avec son conjoint, tout en ayant des chicanes cycliques, tout en n'aimant pas manger les mêmes choses, tout en étant pas du même avis sur l'éducation de l'enfant » (2_CNC_3). En d'autres termes, la relation du participant avec l'approche par compétences « a commencé par une histoire de haine, qui s'est transformé en histoire d'affection » (2_CNC_8). Ce étant dit, en allusion aux ajustements apportés dont il a fait

mention, il souligne ceci : « je te garantis que si on avait pas pu bosser le moule, ça ne passait pas » (2_CNC_10).

4.1.3 Analyse individuelle du troisième participant

Le troisième participant est un homme quarantenaire cumulant autour de 15 ans d'expérience professionnelle.

Axe épistémologique

La nature de la philosophie

Pour le troisième participant, « faire de la philo, c'est avoir un recul par rapport à n'importe quel objet de savoir ou questionnement » (3_ENP_3). Il s'agit d'une activité qui dépasse l'unique usage de la pensée. Le participant nous dit que philosopher « [ce n'est] pas apprendre ce que Socrate a dit. C'est trouver de bons arguments pour l'appuyer ou le rejeter » (3_ENP_2). Le participant emploie également l'expression « de se jeter » (3_ENP_1) afin d'exprimer ce que représente pour lui l'acte de philosopher. Il est intéressant de noter ici qu'après avoir proposé cette définition de la philosophie, le participant se rétracte pour finalement affirmer ceci : « je [ne] sais pas si je sais exactement c'est quoi, mais il faut nécessairement une liberté » (3_ENP_4).

D'après lui, l'activité philosophique nécessite une forme d'attitude associable à la liberté, une libre pensée, dont il fait mention. En effet, il explique que la philosophie nécessite une attitude « d'ouverture, justement, une attitude non dogmatique. Et la possibilité de critiques et de débats, qui est fondamentalement la philo » (3_ENP_7). Pour le participant : « il n'y a pas de réponse (définitive), il y en a des bonnes, il y en a des mauvaises, mais elles sont toujours à améliorer » (3_ENP_8). La philosophie correspondrait donc au processus même de recherche de vérité en dépit des vérités obtenues par ce même processus. Le participant explique : « ces mêmes questions-là, elles ont été répondues. Elles ont tout le temps été

posées, elles ont été répondues avec différents vecteurs, que ce soit la science, la religion ou la philosophie. La philo, ce n'est pas définitif » (3_ENP_6). La posture du troisième participant explique pourquoi, selon lui, le principe de liberté s'impose en tant que nécessité pour toute activité philosophique : « Il faut que ce soit libre, faut que ce soit une autonomie de pensée. Si tu es contraint que tu ne peux pas débattre de telle ou telle affaire, eh bien là, ça brime la philosophie » (3_ENP_14).

Le troisième participant ajoute, cependant, que la philosophie ne se définit pas uniquement par la recherche de vérité, dans la mesure où toute recherche de vérité n'est pas, de facto, philosophique : « Si je demande [à] un scientifique c'est quoi une tornade il va répondre aux pourquoi. Mais ce n'est pas ces pourquoi-là dont je te parle. C'est le pourquoi essentiel, la signification, le sens » (3_ENP_10). Il précise sa pensée : « À partir du moment où tu es capable de comprendre un phénomène naturel en disant telle chose s'est produite, telle cause était arrivée à tel effet, il y a d'autres questions qui viennent après, qui sont de charge philosophique » (3_ENP_13). Toujours dans cette logique, le participant affirme : « Si tu fais le compte rendu d'une expérience, si tu décris la réalité, tu [ne] fais pas de philo » (3_ENP_12).

Le participant suggère donc qu'il existe certains prérequis inhérents à toute activité philosophique, et, conséquemment, la distinguant d'autres types d'activités de réflexion. Il décrit la chose ainsi : « Ça nécessite une connaissance du problème, une connaissance de ton questionnement, d'où l'importance de faire des tâches, parce que c'est en faisant des choses que finalement tu réalises que ça t'ouvre l'esprit par rapport à d'autres » (3_ENP_2). Ainsi, la philosophie peut émerger de toute activité, à savoir de tout aspect de l'existence humaine : « N'importe quoi qui est en rapport avec la réflexion, ça devient propice, après, à faire de la philo, qui est un questionnement par rapport aux tâches » (3_ENP_17). Il existe donc une corrélation entre « philosophie » et « tâches », dans la mesure où la première semble émerger lors de l'accomplissement de la seconde. En ce sens, le troisième participant croit

que « tu n'as pas besoin de cours de philo pour faire de la philo, finalement. Tout le monde en fait ultimement, à différents degrés » (3_ENP_2). C'est pourquoi le troisième participant ajoute, plus tard en entrevue, un nouvel élément à sa définition de la philosophie : « philosopher, c'est vivre » (3_ENP_18).

La notion de compétence philosophique

Le troisième participant définit la notion de compétence ainsi : « par définition, si je me trompe pas, dans le temps où je l'étudiais, c'est d'être capable de faire des liens entre différentes disciplines. C'est ça ou pas? » (3_ECP_2). Le participant voit donc dans la notion de compétence une forme de transversalité des différentes disciplines scolaires. Quant à sa conception d'une compétence dite philosophique, le participant propose la définition suivante : « C'est la capacité de justifier [ses] arguments, [la] prise de position, la structure, être capable de transmettre adéquatement ce qu' [on] pense » (3_ECP_1). Il ajoute qu'officiellement, la compétence philosophique consiste à « être capable de produire un texte argumentatif ». Il compare la compétence à un objectif, affirmant : « Tu sais, il n'y a pas une immense différence [entre les deux], là » (3_ECP_4). À ce propos, le participant pose la question suivante concernant le second cours du cursus philosophique au collégial : « [La] compétence finale, c'est de rédiger un texte comparatif opposant de conception de l'être humain. Ça c'est la compétence. Dans cette compétence-là, elle est où la philo? [...] dans la possibilité d'avoir des réponses différentes qui vont être toutes bonnes » (3_ECP_8).

Le troisième participant complète sa définition de la compétence philosophique en l'opposant à celle qu'il formule d'un objectif pédagogique, inspiré du modèle en place avant l'implantation de l'approche par compétences : « Un objectif c'est plutôt du style tu l'as ou tu l'as pas. La compétence aussi, finalement. Mais un objectif c'est de plus basé sur la compréhension de théories. Tandis que la compétence, c'est davantage être capable de porter un jugement sur les théories, ce qui, à mon avis, correspond plus à la philo » (3_ECP_11). Cette correspondance avec la philosophie, dont fait mention le troisième participant, est

justifiée par la conception qu'il a du principe de philosophie. En effet, le participant voit dans la philosophie une démarche critique de recherche de vérité. En ce sens, le participant affirme que lorsque l'étudiant « construit sa réflexion, quand il fait des démarches pour remettre en question des préjugés, des apparences », il philosophe. La simple démonstration de compréhension de la matière enseignée en classe est insuffisante chez le troisième participant, pour qui, la compétence philosophique commence lorsque la réflexion critique débute (3_ECP_9). Le participant apporte une précision à ce sujet.

La réflexion critique nécessite, et de manière préalable, la compréhension et la connaissance des idées auxquelles elle s'attaquera. Certaines bases sont à maîtriser, à travers, notamment, la rédaction de textes et la lecture de livres (3_ECP_6). Le participant précise sa pensée : « C'est fondamental. Il faut qu'ils sachent qui est telle personne [...] et la théorie. Entre toi et moi, comprendre la théorie d'un philosophe, ça nécessite la compréhension de plein de mots nouveaux » (3_ECP_7).

La compétence philosophique nécessite donc la maîtrise, c'est-à-dire la connaissance et la compréhension, des éléments théoriques philosophiques. Cependant, cette maîtrise d'éléments théoriques n'en incarne pas, à proprement parler, ce que le participant considère comme étant une compétence philosophique. Plutôt, la maîtrise des éléments théoriques est un préalable à l'atteinte de cette compétence. Le troisième participant exprime cette nuance ainsi : « Il y a aussi une dimension dans l'approche par compétences qui est d'intégrer un outil de discipline, ça, c'est vraiment propice à la philo, d'être capable d'intégrer divers savoirs à la réflexion » (3_ECP_1). Les outils de discipline sont ici présentés par le participant comme des « savoirs » qui sont « propices » à la compétence philosophique, plutôt que l'incarnant.

Le troisième participant résume ainsi sa pensée : « ça revient un petit peu à dire que ce n'est pas de la science qui se fait, qui serait une description pure des faits. Mais [plutôt] une prise de position. Chercher à comprendre davantage au sens de la signification des choses »

(3_ECP_15). Cette prise de position, selon le participant, nécessite également une capacité de justification adéquate, d'où la nécessité de maîtriser certains savoirs théoriques (3_ECP_14).

Axe pratique

Choix pédagogiques

Le troisième participant appuie sa pédagogie sur la prémisse suivante : « Si on veut être capable de faire de la philosophie, il faut avoir des connaissances, de l'expérience. On peut en faire aussi sans en avoir, mais, ça va être moins philosophique » (3_PCP_5). À son avis, « Tu [ne] peux pas les (les étudiants) lâcher louses. Il faut leur montrer des choses quand même. [Il] faut leur montrer des théories présocratiques, des philosophes, d'où c'est né, et où est-ce que [ça en] est rendu » (3_CNC_6). Il ajoute : « Si tu veux avoir une discussion cohérente avec quelqu'un, il faut qu'il ait appris la cohérence » (3_PCP_3). C'est d'ailleurs pourquoi le troisième participant favorise dans sa pratique un enseignement incluant maintes notions disciplinaires : « Il faut leur apprendre des termes, être capable de discuter. Après ça, on va avoir des discussions intéressantes de philosophie » (3_PCP_5). À son avis, ces apprentissages sont incontournables. Il affirme également qu'il ne faut pas pour autant presser ce type d'apprentissage : « Il faut que tu ailles tranquillement, pas vite. Tu leur montres c'est *quoi* ces mots-là, puis après, tu leur montres c'est quoi les théories. Tu ne leur dis pas quelle théorie est bonne ou mauvaise. C'est à eux [d'en] juger » (3_PCP_6). Cette facette de la pratique du troisième participant lui apparaît comme autant simple que nécessaire (3_PCP_11). Il justifie ses choix pédagogiques : « Je dirais que c'est nécessaire pour nos élèves. Il faut commencer par là, il faut commencer par là. Ça va permettre, finalement, d'avoir un esprit de plus en plus critique » (3_CNC_6).

Dans les cours du troisième participant, « On [n'] est pas en rond à faire des débats, ils font le débat en écrivant un texte » (3_PCP_1). Cela étant dit, le participant souligne que ses

étudiants s'expriment également à l'oral lors des cours, de manière à favoriser la validation de leurs apprentissages (3_PCP_9). Le participant emploie, notamment, des documents qu'il donne à ses étudiants dans lesquels on peut trouver des mots de vocabulaire devant être maîtrisés en vue de la passation de leur cours : « On lit un texte de philo. Après, ils voient le mot empirisme et ils savent c'est quoi. Puis ils voient le mot rationalisme d'un autre philosophe qui n'est pas d'accord avec l'empirisme et ils savent aussi c'est quoi. Et là, il y a un débat qui se fait » (3_PCP_13). Le participant ajoute tenter de favoriser la rétroaction lors de la remise de travaux corrigés et considère que son approche disciplinaire facilite la justification de sa correction : « quand ils voient leurs notes, leur premier réflexe, c'est de se demander pourquoi [...] eh bien, ça se justifie. Je [leur] dis : tu ne m'as pas parlé du panthéisme » (3_PCP_2).

Les choix pédagogiques du troisième participant visent également à préparer ses étudiants en vue de la passation de la dissertation finale, qui se veut représentative des compétences à atteindre dans les trois cours de philosophie au collégial. Ainsi, du temps en classe est investi dans l'apprentissage de la structure d'un texte de type argumentatif. Le participant tente d'inculquer des notions de rédaction à ses étudiants ainsi que de les faire pratiquer cette activité (3_PCP_4). Tout de même, le participant considère que tous ces enseignements font en sorte qu'il « montre aux élèves, justement, à être capable de ne pas tout gober d'un coup » (3_PCP_10).

Méthode d'évaluation

Le troisième participant considère que l'enseignement de la philosophie dans l'approche par compétences se fait mieux que dans l'approche par objectifs. Selon lui, l'approche par compétences « permet une plus grande latitude d'évaluation en incluant des critères autres que les bonnes réponses, au sens de réponses en conformité avec la matière » (3_PEV_11). Il dépeint la chose ainsi : « Dans l'évaluation de mon cours, ça (la connaissance de la matière) équivaut à 40 %, à peu près, de leurs notes. Le 60% restant c'est comment ils vont justifier leur préférence » (3_PEV_12). Les étudiants du participant doivent donc pouvoir démontrer

qu'ils comprennent bien la matière pour ensuite pouvoir prendre position de manière critique [face] à cette matière (3_PEV_13). Le participant mentionne d'ailleurs que ses étudiants doivent connaître « par cœur » les contenus du cours lors des évaluations (3_PEV_14).

Lorsqu'il évalue, le participant recherche la pertinence : « Il faut que ce soit en lien avec la matière » (3_PEV_17) ; « La pertinence, c'est le lien avec le sujet, est-ce que ça a rapport avec le propos. Si ça n'a pas de rapport, ce n'est pas pertinent ; si ça a un rapport, c'est pertinent » (3_PEV_2). Le participant recherche également l'objectivité, lorsqu'il évalue l'argumentation produite par ses étudiants : « Faut qu'ils soient objectifs » (3_PEV_17). Le participant s'intéressera également à la manière plus générale dont chaque étudiant « va exprimer son idée par écrit » (3_PEV_9). Malgré tout cela, le participant suggère également, sans le dire explicitement, se fier à son instinct lorsqu'il corrige : « Non, mais, sincèrement, c'est facile tu sais : tu lis une copie, tu sais si c'est bon ou pas » (3_PEV_8).

Le participant, bien qu'il ne le prenne pas en considération dans ces évaluations, constate des formes d'inégalités quant au niveau de progression demandé à ses étudiants : « C'est sûr que quand j'arrive à la fin de la session et que je fais mes évaluations, il y en a qui ont des excellentes notes et tout, c'est bien articulé. Mais est-ce que c'est mieux pour lui? Cette personne-là, à la base, peut-être qu'elle était déjà super bien articulée et déjà capable » (3_PEV_18). Il déplore cette réalité : « Tu sais, lui, il peut avoir fait un moins grand chemin qu'un autre. Il va avoir une meilleure note que l'autre, à cause du système » (3_PEV_5). Il ajoute : « J'ai un petit peu de misère à avoir vraiment une compétence, un objectif à atteindre, et que tout le monde l'atteint. C'est beau, mais on part pas tous du même niveau » (3_PEV_19).

À propos de ses méthodes d'évaluation, le participant apporte quelques précisions. Notamment, il affirme imposer « plusieurs évaluations » à ses étudiants (3_PEV_16). Lorsque questionné à propos de la manière dont il garantit l'objectivité de ces évaluations, le participant

concentre davantage sa réponse sur le terrain de l'impartialité (3_PEV_10). Il indique également pouvoir garantir partiellement cette impartialité grâce au nombre important d'évaluation qu'il fait faire à ses étudiants : « Admettons que je me pose une question personnelle par rapport à une correction. [...] je vois que la personne avait eu 90 % toute la session, et là je corrige il n'a que 60. Là, je me dis que j'ai peut-être mal corrigé » (3_PEV_1). Le participant concède également, dans cet ordre d'idée, qu'il n'a « pas de grille de correction bien poussée » (3_CPP_1).

Axe critique

Le troisième participant se montre peu critique à l'endroit de l'approche par compétences en philosophie. Lorsque questionné à ce sujet, il admet d'emblée avoir « de la misère à trouver des faiblesses » (3_CNC_2). Apparemment satisfait, le participant affirme qu'il « ne changerait rien » et qu'il « trouve ça bien » (3_CNC_8). Il ne se montre pas pour autant fermé à l'idée de pouvoir « améliorer les compétences » (3_CNC_11), sans pour autant préciser de quelle manière.

Le troisième participant ajoute croire, à propos de sa pratique auprès des étudiants, qu'elle consiste davantage à leur enseigner qu'à philosopher avec eux : « Je ne dirais pas nécessairement que c'est philosopher. Parce que, ce que je fais avec les élèves, c'est plus un cours de cégep. Philosopher, on pourrait le faire avec des gens qui auraient déjà suivi ce cours de cégep là » (3_CNC_11). Le participant se perçoit avant tout comme enseignant : « C'est ça, on [n'] est pas des philosophes, on est des enseignants » (3_CNC_13). À ce sujet, il se fait clair : « J'ai pas mal plus l'impression d'être un pédagogue qu'un philosophe » (3_CPP_2).

Le troisième participant considère que l'approche par compétences lui procure une latitude professionnelle relative qu'il apprécie : « Il faut une référence qui est le plan cadre, que je trouve très large, adéquat. Je ne voudrais pas être plus restreint, et je ne voudrais pas

nécessairement [que ce soit] plus ouvert parce que je trouve ça important qu'ils sachent qui est Socrate, Platon, tout ça » (3_CNC_7). Il considère que les compétences, telles que formulées dans les devis ministériels, sont « vraiment, vraiment larges, il y a beaucoup de latitude pour les professeurs » (3_CNC_4). Le participant considère donc que l'approche par compétences favorise à la fois la structuration des cours de philosophie de manière générale sans pour autant contraindre l'enseignant en lui retirant toute liberté quant à ses choix pédagogiques. Si, d'une part, les enseignants « peuvent faire ce qu'ils veulent » (3_CNC_9), les étudiants doivent avoir vu certains éléments incontournables qui sont présentés dans les trois cours dans un ordre et une logique précise » (3_CPP_4). Le participant affirme qu'il « trouve ça bien divisé » (3_CPP_4). Soulignons ainsi que le participant mentionne souhaiter « une partie libre pour le prof » supplémentaire, en suggérant tout de même qu'un certain resserrement pourrait être bénéfique pour les étudiants (3_CPP_4), (3_CNC_9).

Toujours à propos de la notion de compétence, le troisième participant réaffirme cette dernière comme étant meilleure que l'approche par objectifs, précédemment en place (3_CNC_12). Il justifie sa préférence sur la distinction suivante : « Un objectif c'est plus basé sur la compréhension des théories. Tandis que la compétence, c'est plus être capable de porter un jugement sur les théories » (3_CNC_13).

4.1.4 Analyse individuelle du quatrième participant

Le quatrième participant est une femme trentenaire cumulant autour de 10 ans d'expérience professionnelle.

Axe épistémologique

La nature de la philosophie

D'emblée, le quatrième participant admet ignorer ce qu'est la philosophie (4_ENP_4). Il insiste cependant sur le fait qu'il n'existe pas de définition universelle de l'activité philosophique

(4_ENP_15), parce que la nature même de la philosophie contredit l'idée d'une forme unique de philosophie. Le participant précise qu'à son avis, il existe néanmoins certains principes généraux sur lesquels il est possible de s'appuyer pour définir ce concept. Si « la science parle beaucoup du fonctionnement des choses, la philosophie va essayer d'expliquer le pourquoi » (4_ENP_1). Cette explication du pourquoi doit demeurer désintéressée. La connaissance, en philosophie, est une finalité ; elle n'est pas, aux dires du participant, un outil servant à atteindre quelconque objectif, sinon, peut-être, celui de saisir le sens des choses (4_ENP_12). Le participant affirme que saisir le sens des choses implique de bien saisir « le sens des mots d'abord, ensuite le sens des choses, essayer de trouver une raison aux choses, pourquoi c'est comme ça, pourquoi ça devrait être comme ça » (4_ENP_9).

Le quatrième participant affirme également que le but de la philosophie n'est pas d'avoir raison, au sens d'avoir gain de cause, mais bien de faire progresser la connaissance (4_ENP_21). À ce sujet, le participant soutient que la philosophie vise à empêcher l'étroitesse d'esprit, la fermeture, la haine ainsi que le totalitarisme (4_ENP_2). Il s'agit en d'autres mots « d'empêcher les gens d'agir en imbécile, ouvrir les gens à la différence et la curiosité intellectuelle » (4_ENP_20). En effet, le quatrième participant considère que la curiosité et le questionnement intellectuel sont nécessaires à la philosophie (4_ENP_5). Selon lui, sont également nécessaires à la philosophie l'esprit de rigueur et l'esprit de rationalité (4_ENP_19). Or l'esprit critique, tel que présenté par le participant, doit être compris comme étant un savoir-être. L'esprit critique n'est pas tant une activité, mais une disposition de l'esprit, une attitude qui peut s'incarner dans une multitude de sujets, de contextes et de domaines. Au-delà même des contextes et des sujets, la philosophie prend forme également au niveau de l'approche intellectuelle. Le participant considère qu'il est possible de traiter de façon philosophique plusieurs et différents sujets qui ne se prêteraient pas nécessairement de facto à la philosophie : « Tu peux avoir un sujet que tu vas traiter de façon littéraire, de façon philosophique [en fonction de] la méthode [et] l'attitude aussi » (4_ENP_21).

Le quatrième participant dépeint plus globalement la philosophie comme un ensemble d'intuitions, de genèses d'idées et de questionnements, qui aboutit à de nouveaux champs de connaissance (4_ENP_19). La philosophie, nous dit le participant, a pour objet le *sens* (4_ENP_11). Le participant voit dans la nature de la philosophie la raison pour laquelle celle-ci est parfois appelée *la mère de toutes les sciences*: Lorsqu'un nouveau champ de connaissances apparaît à partir de la réflexion philosophique, il est possible d'affirmer qu'une nouvelle science ou discipline est née de cette réflexion.

C'est donc parce qu'il conçoit la philosophie davantage comme une attitude qu'une activité propre que le quatrième participant considère que cette discipline peut être retrouvée dans une pléiade de sujets, de disciplines intellectuelles, et donc dans une multitude d'autres matières scolaires (4_ENP_14), (4_ENP_17).

La notion de compétence philosophique

De tous les participants, c'est le quatrième qui a exprimé le point de vue le plus négatif à propos de la notion de compétence philosophique. Lorsqu'il lui a été demandé de définir une compétence philosophique, le participant a proposé qu'elle soit « une certaine capacité à faire quelque chose de philosophique » (4_ECP_18). Se référant au devis ministériel pour l'enseignement philosophique au collégial, le participant a précisé qu'une compétence philosophique s'incarne dans la capacité « [d'] écrire un texte, [d'] argumenter » (4_ECP_5). Il ajoute, cependant, qu'il ne croit pas que la philosophie soit réellement ainsi incarnée. Au contraire, il considère « que ce que l'on fait [en tant qu'enseignants de philosophie] est profondément inutile ».

La raison pour laquelle le quatrième participant critique ainsi la notion de compétence en philosophie prend deux formes particulières. La première étant que le participant rejette l'idée même de compétence philosophique. La philosophie, à son avis, tient beaucoup plus du savoir-être, de la disposition intellectuelle, que d'une quelconque aptitude de nature

philosophique (4_ECP_3). Il affirme qu'on ne peut pas « enseigner l'esprit critique juste comme si c'était quelque chose de désincarné, d'un autre domaine de connaissances » (4_ECP_2). La seconde des raisons pour lesquelles le participant rejette le principe de compétence en philosophie est attribuable, encore une fois, à la nature même de la philosophie. Si, comme le soutient le participant, la philosophie est d'une nature incompatible avec l'approche par compétences, il en découle des difficultés pratiques qu'il juge insurmontables :

Ça ne s'évalue pas, une compétence en philosophie; c'est fluctuant; [ce n'est] pas un bloc monolithique, les compétences en philo, c'est tout un mélange de savoir-faire, de savoir-être, d'intérêts, d'ouverture. Tu [ne] peux pas mesurer l'ouverture intellectuelle et la curiosité intellectuelle de quelqu'un, ça ne se fait pas. Je pense que de demander de mesurer, mettre des notes à une compétence en philo, ça a été créé par des gens qui n'ont aucune idée de *c'est quoi*, la philo (4_ECP_9).

Prenant pour exemple la curiosité intellectuelle, élément-clé en philosophie selon lui, le participant nous demande comment elle peut être mesurée (4_ECP_16). Question rhétorique s'il en est une, car le participant considère qu'il n'est aucun critère empirique permettant un jugement objectif sur ce point. Par conséquent, toute forme d'évaluation se voit biaisée : « Tu peux pas évaluer ça » (4_ECP_3), « ça ne se mesure pas » (4_ECP_2).

Le participant va même plus loin en disant considérer qu'en philosophie, les compétences n'existent pas (4_ECP_12). Il affirme que la philosophie ne se prête pas à la logique de l'approche par compétences car il y voit davantage un mode de vie qu'une discipline. La philosophie, selon lui, est davantage une vocation de vie que professionnelle ; il y voit un choix personnel (4_ECP_2).

De ce point de vue, il s'avère impossible pour le quatrième participant de voir dans les pratiques enseignantes actuelles quelque forme légitime de philosophie. Il considère tout au plus que les cours de philosophie au collégial fournissent, et de manière incomplète, quelques-uns des outils requis en vue de l'accomplissement d'un acte philosophique. Au mieux, le participant considère que ces outils dessinent les contours de la compétence philosophique sans jamais toucher réellement à la philosophie.

Pour appuyer ses dires, le participant prend en exemple la capacité de comparer différents types de discours en philosophie au premier niveau collégial : si savoir comparer est nécessaire à l'activité philosophique, il en demeure que de comparer n'est pas forcément philosophique (4_ECP_13). Il en est de même pour ce qui touche à l'aspect historique de l'enseignement de la philosophie : « [Ce n'est] pas nécessaire de connaître Descartes ou Jean-Jacques Rousseau pour être une bonne personne, avoir une vie riche intellectuellement, satisfaisante, pour bien vivre » (4_ECP_8). Pour le participant, connaître une philosophie et philosopher sont deux choses distinctes et indépendantes.

D'ailleurs, le participant considère qu'en réalité « ce qu'on fait en classe c'est enseigner l'histoire de la philo, on enseigne le contexte d'émergence de la philo, on enseigne de la philo, mais on n'enseigne pas *la* philo. La philo, ça [ne] s'enseigne pas » (4_ECP_14). À ses yeux, la manière dont sont constitués les devis ministériels des cours de philosophie au collégial fait en sorte que ces derniers ratent leur cible. Le participant considère que les étudiants en philosophie au collégial, en réalité, ne font pas de philosophie lorsqu'ils sont en classe. Il croit même que la structure d'enseignement en place est anti philosophique (4_ECP_10) : « Les étudiants, ils apprennent des outils, mais ne touchent pas directement à la philosophie en tant que discipline » (4_ECP_15).

Il en va de même pour les productions écrites finales obligatoires pour chacun des trois cours de philosophie. Le participant considère que ces activités ne sont pas représentatives du principe de compétences philosophiques tel qu'il l'entend : « Je [ne] pense pas que c'est d'écrire une dissertation finale avec un canevas tout prêt, établi et un sujet amené, posé, divisé, qui fait que c'est une compétence philosophique » (4_ECP_11). Autrement dit, le participant qui, rappelons-le, voit dans la compétence philosophique une capacité à faire quelque chose de philosophique, considère qu'une production de texte, telle que demandée en contexte d'évaluation, n'est pas représentative de la discipline.

Axe pratique

Choix pédagogiques

Le quatrième participant résume son rôle de professeur en une formule : « élargir les horizons [des étudiants] » (4_PCP_1). Ce étant dit, il « ne pense pas qu'ils vont sortir de leur cours de philo au cégep en ayant mobilisé une compétence philosophique » (4_PCP_1). Le participant considère que l'approche par compétences ne s'applique pas à l'éducation philosophique (4_PEV_2). Il croit plutôt qu'on ne peut enseigner les éléments constitutifs essentiels de la philosophie, tels que l'esprit critique ou l'ouverture d'esprit « comme si c'était quelque chose de désincarné, [comme] dans un autre domaine de connaissances » (4_PCP_7). Le participant fait référence ici au fait qu'il associe davantage les prérequis de la philosophie à des dispositions de l'esprit qu'à des ressources permettant l'accomplissement d'une tâche philosophique.

Pour le quatrième participant, cette perspective est tout autre : si on ne peut pas enseigner l'esprit critique de manière désincarnée, on peut tout de même le stimuler. Le développement des compétences, s'il en est un aux yeux du participant, qui, paradoxalement, nie leur existence (4_ECP_1), consisterait davantage à « s'intéresser à autre chose que ce à quoi [les étudiants] s'intéresse déjà, essayer de leur faire développer de nouveaux centres d'intérêt ou curiosité » (4_PCP_5). Dans cette perspective, le participant ajoute qu'en réalité, « c'est juste [de] la connaissance pour la connaissance, la philo, et moi, c'est ça que je veux qu'ils aiment » (4_PCP_2). C'est pourquoi, d'ailleurs, il favorise dans sa pratique l'enseignement magistral : « Je leur parle de choses, de culture générale, qui sont intéressantes, qu'ils ne savent pas. Ils sont [alors] contents de le savoir » (4_PCP4). Le participant laisse savoir qu'il se croit quelque peu à contre-courant quant à ses choix pédagogiques ; il assume cependant pleinement sa posture. Il refuse ainsi d'altérer son enseignement qui demeure, à toutes fins pratiques, exclusivement magistral : « On dirait que tout le monde nous dit qu'il faut être pédagogue et utiliser des affaires, faire des exercices.

Moi, [je n'en] ai pas un qui ne vient pas à mes cours. C'est moi qui parle pendant trois heures » (4_PCP_3). Précisons ici que le participant indique qu'il arrive parfois que ses étudiants émettent leurs opinions et que certaines discussions ou échanges ont lieu en classe (4_PCP_3).

Méthode d'évaluation

La perspective du quatrième participant à propos de la notion de compétence en philosophie justifie la posture de ce dernier quant à ses méthodes d'évaluation et de validation. En réalité, le participant « pense qu'on ne peut pas noter la curiosité intellectuelle. Si une personne est en train de progresser, ça [ne] se note pas » (4_PEV_1). Candidement, le participant affirme ne pas valider l'atteinte des compétences de ses étudiants : « Je [ne] fais pas la job que le ministère me demande et c'est totalement assumé » (4_PCP_5). Il ajoute croire que les éléments de compétences mentionnés dans les devis ministériels ne sont pas représentatifs des compétences philosophiques. Prenant en exemple ce qu'il appelle une sous-compétence, à savoir comparer et situer la pensée d'un auteur dans son époque, il affirme « que [ce n'est] *pas tant* des compétences philosophiques » (4_ECP_1). À son avis, il en est de même pour la dissertation finale inhérente à chacun des trois cours de philosophie. Il ne croit pas que la rédaction d'une dissertation de ce type tienne en réalité de l'activité philosophique : « Je pense que si tu réussis à faire apprendre à tes étudiants comment écrire une dissertation comparative ou argumentative, c'est tant mieux, mais est-ce réellement quelque chose de philosophique? Je ne crois pas » (4_CPP_5). Du même souffle, il critique fortement les dissertations finales : « Ça, c'est de la m[...]. *J'ai-tu* le droit de dire que c'est de la m[...] pour le ministère? » (4_PEV_3).

Le quatrième participant, en cohérence avec cette perspective, affirme ne pas évaluer le niveau de compétence de ses étudiants. Il précise du même souffle qu'ils « passent tous dès qu'ils font leurs exercices, qu'ils ont été là minimalement, ils passent. Moi je ne me pose même plus la question » (4_PCP_8). Notons ici que le participant fait mention d'exercices dont

il avait suggéré l'inexistence préalablement en entrevue. De plus, il précise que les étudiants doivent avoir été présents en classe minimalement pour réussir. Le participant expliquera davantage sa position sur sa pratique en ajoutant : « Je pense que à la seconde où on me demande de noter une compétence philosophique ça devient une fumisterie, donc je vais faire n'importe quoi, je vais continuer à faire passer tout le monde en sachant que c'est inutile » (4_PCP_9).

Axe critique

Le quatrième participant se montre très critique, non seulement face à l'approche par compétences, mais également face à l'enseignement de la philosophie en général. Il « pense que la philosophie ne s'enseigne pas, qu'elle se transmet » (4_CPP_1). Par conséquent, le participant considère que ce qui se fait actuellement en enseignement de la philosophie est « profondément inutile » (4_CPP_3). Le participant considère qu'en réalité, les enseignants de philosophie enseignent davantage l'histoire de la philosophie, son contexte d'émergence ainsi que les bases de certaines doctrines philosophiques mieux connues, sans toutefois réellement enseigner la philosophie (4_CPP_6) -enseignement qui, précisément, semblait impossible aux yeux du participant.

Apprendre à des étudiants à rédiger des dissertations comparatives ou argumentatives, tel que prescrit par les devis ministériels, ne constitue pas en soi un apprentissage philosophique selon le quatrième participant (4_CPP_5). Par conséquent, le participant considère que l'enseignement de la philosophie, plus particulièrement dans l'approche par compétences, n'est tout simplement pas fonctionnel.

Considérant la nature spécifique des constituants de la philosophie, il semble qu'il soit impossible, aux yeux du participant, de les conjuguer aux impératifs de l'approche par compétences telle que celui-ci les conçoit (4_ECP_2). Il considère que ce qui est à développer

chez les étudiants lors de leur cours de philosophie n'atteint jamais, en réalité, l'essence même de la philosophie (4_CNC_2). À ses yeux, la notion de compétence, incompatible à la philosophie, rend caduque toute tentative d'enseignement de cette matière dans un tel cadre pédagogique : « Parce que ça ne marche pas » (4_CNC_3). Pour le quatrième participant, la pratique enseignante en philosophie, telle qu'on peut la constater aujourd'hui dans les cégeps du Québec, est une perte de temps. De plus, le participant souligne qu'il faut « arrêter de se leurrer : Ce que l'on fait n'est pas si important que ça » (4_CGE_1).

4.1.5 Analyse individuelle du cinquième participant

Le cinquième participant est un homme soixantenaire cumulant autour de 30 ans d'expérience professionnelle.

Axe épistémologique

La notion de philosophie

Le cinquième participant définit la philosophie comme étant une « discipline qui tend vers une meilleure rationalité, une réflexion sur tout ce [dont] l'homme prend conscience » (5_ENP_12). Cette discipline, précise-t-il, n'est pas spontanée: Elle est le fruit d'une réflexion appliquée (5_ENP_9). Il ajoute également que l'activité philosophique doit avoir pour finalité « le mieux-être et le mieux vivre » (5_ENP_2). D'ailleurs, cette finalité unique que le participant voit dans la philosophie n'empêche pas la discipline d'avoir de multiples facettes : « La philosophie a aussi plein de branches différentes. Même la philosophie de la science, puis l'épistémologie, philosophie du droit, philosophie du sport. Immanquablement, j'ai l'impression que la philosophie peut toucher à à peu près n'importe quoi si la démarche, encore, est rationnelle et cohérente » (5_ENP_1).

Le cinquième participant explique le lien qu'il perçoit entre la discipline philosophique en tant que démarche et la finalité de celle-ci : « Toujours être capable de justifier une pensée ou

une action, en termes d'arguments, c'est l'objectif pour que l'être humain puisse se guider, idéalement » (5_ENP_5). Il précise sa pensée : « Cette démarche-là, de toujours vouloir justifier par une argumentation rationnelle, ça devient un réflexe qui permet à la personne de mieux vivre » (5_ENP_7). Ainsi, la philosophie, dans le quotidien d'un individu, « est une pensée et un comportement qui sont justifiés » (5_ENP_11).

C'est donc à travers ce qu'il appelle la « démarche » que le participant considère pouvoir identifier une activité dite philosophique (5_ENP_3). À cela, le participant ajoute que la philosophie concerne toujours des « questions fondamentales qui touchent à l'être humain » (5_ENP_6). Ainsi, il affirme qu'il est possible de valider la teneur en philosophie d'une démarche en fonction de son attachement à des questions fondamentales (5_ENP_13). En effet, le participant nous explique que « La philosophie amène à mieux comprendre [ces] notions là. Ça permet aux êtres humains de pouvoir mieux se guider dans la vie de tous les jours » (5_ENP_10).

Il est donc possible de résumer la conception du principe de philosophie du cinquième participant comme étant la discipline permettant à l'être humain un niveau de réflexion, une démarche rationnelle et cohérente, touchant à des questions fondamentales, qui permettent de pouvoir mieux se guider dans la vie, c'est-à-dire une forme de mieux-être.

La notion de compétence philosophique

Le cinquième participant conçoit la compétence en philosophie en cohérence avec sa conception de la philosophie. En effet celui-ci définit la compétence philosophique comme étant « le développement de la rationalité » (5_ECP_12). Ce développement concerne également « l'esprit critique » (5_ECP_2) qu'il est possible de développer chez les étudiants à travers « une argumentation qui permet de se justifier et qui soit rigoureuse, cohérente, etc. » (5_ECP_13). Le participant ajoute que ce développement de la compétence permet ce qui, à son avis, est le plus important, c'est-à-dire « de devenir un citoyen responsable, un citoyen qui

est capable de vivre sa vie et de vivre en société en terme de respect mutuel » (5_ECP_11). Il est donc possible de constater, aux yeux du participant, que le développement de la pensée critique sert l'activité philosophique, qui, elle permet aux individus de devenir des citoyens responsables conséquents et respectueux. À ce sujet, le participant indique qu'il lui importe énormément de favoriser le développement de la « conscience » (5_ECP_10) des individus à travers sa pratique enseignante.

Lorsqu'il parle de sa vision de la finalité de l'enseignement philosophique, le cinquième participant, un enseignant de plusieurs décennies d'expérience, fait fréquemment usage du terme *objectif*, terme traditionnellement opposé à celui de compétence, en éducation. Il s'en aperçoit lors de l'entrevue et le mentionne : « Tu vois, je dis objectifs et non compétences » (5_ECP_7). Il continue dans cette logique en précisant qu'à son avis, l'objectif et la compétence à atteindre sont une même chose : « L'objectif des trois cours, c'est de produire un texte. [...] produire un texte c'est la compétence qui est à atteindre » (5_ECP_9).

Le participant considère qu'il est possible d'atteindre la compétence philosophique, de la mobiliser, « par l'activité d'apprentissage » (5_ECP_8). Une certaine connaissance philosophique doit être acquise de façon préalable à l'activité philosophique (5_ECP_1). Les étudiants en philosophie doivent non seulement connaître certains termes et concepts, mais ils doivent également assimiler une certaine manière de réfléchir, une méthodologie spécifique permettant l'activité philosophique : « Il y a une méthodologie [à maîtriser] avant d'arriver à pouvoir comprendre » (5_ECP_16). Cette méthodologie, telle qu'exprimée par le participant, est à tout le moins partiellement langagière. Il s'avère important « d'être capable de mettre en mots, par écrit, quelque chose de cohérent, une pensée » (5_ECP_19). Ainsi, la maîtrise de cette méthodologie, ainsi que la connaissance de certains des éléments de nature philosophique, permettent la compréhension. Cette compréhension permet à son tour la prise de position critique, élément fondamental aux yeux du participant. Il apporte d'ailleurs cette précision à ce sujet : « Vous [les étudiants] n'êtes pas obligés d'être d'accord avec Descartes.

Mais en premier, je [veux] que vous compreniez Descartes » (5_ECP_3) ; « Après avoir compris, ils décident s'ils sont d'accord ou non » (5_ECP_6). Cette posture explique notamment la pensée du participant, qu'il résume ainsi : « Oui, [une compétence philosophique consiste] à produire un texte, mais il y a plus que ça, que de produire un texte, en tant qu'être humain » (5_ECP_14).

Axe pratique

Choix pédagogiques

Lorsque questionné à propos de ses choix pédagogiques, le cinquième participant affirme ceci : « On enseigne le discours, si la structure est correcte, tout ça; l'argument peut-être faible, mais au moins, la démarche, la structure, [doit être] bien respectée » (5_PCP_1). Il ajoute : « On leur apprend à développer une argumentation, à développer un esprit critique pour la vie de tous les jours » (5_PCP_12). Pour ce faire, le participant a recours à différentes activités pédagogiques d'apprentissage. À son sens, « la connaissance de l'histoire de la philosophie, c'est important *en maudit*. Tu sais, savoir d'où on vient pour savoir où on va » (5_PCP_8). Ce étant dit, le participant précise ne pas enseigner sur la base de la présentation de différents philosophes et philosophies, mais plutôt dans une approche thématique : « J'enseigne par thèmes et j'amène des philosophes avec les thèmes. Enseigner Rousseau, enseigner Descartes, à des étudiants de cégep, j'ai des bémols avec ça, moi » (5_PCP_13).

Le participant dit vouloir que « l'étudiant aime la philo [...] Ce que j'apprends avec plaisir, moi, je ne l'oublie jamais. Donc, il faut que ce soit plaisant » (5_PCP_15). Il ajoute que la compétence philosophique se développe par l'activité d'apprentissage, mais que ces activités doivent être variées (5_PEV_21) et doivent inclure des activités pratiques : « Oui la théorie, oui le savoir. Mais si l'étudiant ne met pas en pratique, s'il n'a pas d'activité d'apprentissage pour que, par lui-même, il puisse développer les compétences, [Ça ne fonctionnera pas] »

(5_PCP_3). Il justifie ainsi son approche : « *Penser-dire* ou *penser-écrire*, [ce n'est] pas facile. C'est un exercice qui doit être fait, c'est pour ça qu'il doit y avoir des activités d'apprentissage [pratiques] » (5_PCP_4). C'est ainsi, selon le participant, « qu'à petits pas, *tranquillement pas vite*, les étudiants semblent assimiler et développer une démarche philosophique qui se remarque » (5_PCP_2).

Dans cette perspective, le cinquième participant affirme qu'il est « bien important de ne pas amener des notions trop difficiles, trop pointues [aux étudiants] » (5_PCP_5). Il dit ne jamais leur faire lire des textes très longs (5_PCP_15). Il va également favoriser une démarche de travail dans laquelle des retours sont effectués sur la matière de façon à garantir que celle-ci soit bien assimilée, mais aussi pour faire s'exprimer les étudiants à propos des éléments travaillés en classe (5_PCP_7). Le participant cherchera notamment à faire émerger lors de ces activités « quelle était l'idée générale, avec l'argumentaire amené » (5_PCP_7). Affirmant travailler « très fort pour qu'ils comprennent » (5_PCP_9), le participant dit chercher dans l'expression écrite ce que les étudiants ont pu synthétiser, développer et apprendre lors des différentes activités pédagogiques effectuées en classe. Il résume ainsi son approche : « Es-tu capable de m'écrire ce que tu as pensé? » (5_PCP_10).

Méthode d'évaluation

Le cinquième participant rappelle que l'enseignement de la philosophie au collégial fait figure d'introduction à cette discipline dans le cursus scolaire québécois. Il ajoute que bien que trois cours soient offerts au niveau collégial, chacun d'entre eux demeurent, à ses yeux, introductifs (5_PEV_21). Cette perspective est prise en considération par le participant lorsque celui-ci évalue ses étudiants. L'évaluation, précise-t-il, se fait à travers le discours, « un discours parlé ou un discours écrit » (5_PEV_18). Et bien que ces deux formes de discours soient importantes pour le cinquième participant, le développement de leur discours écrit lui semble davantage crucial (5_PEV_6). Cela, selon lui, se justifie du fait que « l'objectif des trois

cours, c'est de produire un texte en fonction du contenu qu'on leur donne dans les 60 heures de philosophie 1, [ainsi que] dans les 45 heures des deux autres cours » (5_PEV_13).

Le participant affirme mettre en place des activités sommatives, mais également des activités formatives dans l'élaboration de ses cours (5_PEV_13). Il fait notamment faire des « analyses de texte en lien avec [une] théorie qui [aurait] été donnée » (5_PEV_19). Le participant se perçoit comme indulgent dans sa correction. Il se résume ainsi : « Si je vois que le lien a été gardé [avec] ce que je veux qui soit fait, par rapport à la réflexion qui est amenée, par rapport à l'argumentation, ou en lien avec ça, je ne suis pas trop sévère » (5_PEV_1). Il recherche avant tout « que ce soit clair et en lien avec ce qui est exigé » (5_PEV_12). Il ajoute que « si la réponse à la question est sensée, même si, des fois, ils sont un petit peu en dehors de ce sur quoi on veut les amener, si c'est sensé, si c'est une démarche qui est amenée, bien je dis : bon, en tout cas, le premier pas a été fait » (5_PEV_16).

Lorsque questionné sur ses méthodes pour garantir l'objectivité de ses évaluations, le participant se montre dubitatif : « On va dire le mot objectif, mais entre guillemets » (5_PEV_4). Bien qu'il se dise « capable de voir que l'étudiant, il n'a pas fait ça pour se débarrasser » (5_PEV_2), le participant affirme qu'il est impossible de ne pas être partiellement subjectif lors de l'évaluation des travaux des étudiants : « Il y a de la subjectivité, immanquablement. En tout cas, [...] j'en [demeure] conscient pour que ça ne déborde pas trop » (5_PEV_5). À ce sujet, d'ailleurs, le participant indique prendre des dispositions afin de minimiser autant que possible sa subjectivité lors des évaluations : « C'est très terre à terre, mais je prends garde de ne pas savoir qui a écrit. Parce que immanquablement, dans nos cours, on est en relation pendant 60 heures avec quarante personnes, quarante êtres humains, et encore là, je dois dire que c'est naturel [d'avoir] des affinités par rapport à d'autres, qui se développent dans toutes sortes de critères différents ». Cela explique pourquoi le participant ne « veut pas savoir qui a écrit ça, parce qu'il y a des étudiants [...] avec lesquels on a moins d'affinités. En sachant peut-être leur nom il y a un danger que l'objectivité soit menacée » (5_PEV_10). Il ajoute, à ce sujet, que

« l'objectivité totale, je trouve qu'elle est seulement en sciences [...] donc, je ne la garantis pas » (5_PEV_3).

Rappelons ici comment le cinquième participant synthétise sa pensée quant à l'objet de l'évaluation en philosophie: « On enseigne le discours, si la structure est correcte, tout ça; l'argument peut-être faible, mais au moins, la démarche, la structure, [doivent être] bien respectées » (5_PCP_1). Ainsi, c'est sur l'analyse du discours qu'il concentre l'essentiel de son attention lorsqu'il corrige. Pour bien réussir, discours doit répondre à certains critères : « Il faut que ce soit en lien avec la démarche proposée, en lien avec l'analyse qui est à faire. Si l'étudiant ou l'étudiante ne s'égare pas trop dans son propos, moi je dis toujours que la clarté c'est la bonne foi des philosophes » (5_PEV_11). Il spécifie sa pensée en affirmant qu'il « demande une argumentation pour justifier » (5_PEV_17) ce que les étudiants avancent dans leur production. C'est, en quelque sorte, à travers l'évaluation d'un discours devant inclure une dimension argumentative, que le cinquième participant peut constater, chez ses étudiants, si, par exemple, « la question est bien comprise en lien avec le texte » (5_PEV_14).

Axe critique

Lorsque questionné à propos de la notion de compétence en philosophie, le participant donne une réponse sans équivoque : « [La compétence en philosophie], c'est non » (5_CNC_3). Le participant affirme considérer que la philosophie n'est pas compatible avec l'approche par compétences. Rappelons aussi que le cinquième participant cumule plusieurs décennies de pratique professorale et est proche de la retraite. Il aura donc connu, tout au long de sa carrière, différentes réformes pédagogiques à propos desquelles ses opinions ont différé. Lorsque l'approche par compétences fut implantée dans le cursus philosophique au collégial, le participant se souvient d'avoir réagi ainsi : « Quand ils sont arrivés avec ça, moi [je me disais] voyons c'est quoi, là ? Est-ce que devenir un citoyen qui a développé une rigueur au niveau de la pensée, qui a développé un mieux-être, un mieux-vivre, est-ce que c'est des

compétences ça? Ou bien, c'est des objectifs qui sont à atteindre en tant qu'êtres humains? » (5_CNC_5). Il renchérit en précisant préférer l'approche par objectifs à celle par compétences parce qu' « en tant qu'êtres humains, peut-on être compétents? Oui, [pour] construire une maison, mais pour mieux vivre, mieux être, [être] de meilleurs citoyens? Regarde, moi je suis plus compétent que toi en tant que citoyen : *pardon?* » (5_CNC_7).

Le participant affirme ne pas avoir de problème avec l'approche par compétences dans le contexte de l'apprentissage d'un travail, de l'occupation professionnelle qu'un individu peut tenir. Ce étant dit, le participant considère que l'approche par compétences ne s'applique pas de manière adéquate à des domaines comme la philosophie : J'ai toujours eu des bémols avec ça [...] [j'y] ai jamais cru » (5_CNC_6). Il remet en question également le lien entre la compétence philosophique telle que stipulée dans les devis ministériels, à savoir la production de textes philosophiques, et sa propre conception de l'activité philosophique en tant *qu'acte citoyen* (5_CNC_8). Il résume sa pensée ainsi : « Ça oriente l'enseignement [de la philosophie] vers quelque chose de précis qui est l'écriture d'un texte » (5_CPP_6).

Bien que le participant se montre critique à l'endroit de l'approche par compétences, il est en mesure de constater certains avantages inhérents à son implantation. Il fait notamment allusion aux devis ministériels, c'est-à-dire les plans cadres liés à chacun des trois cours de philosophie donnés au collégial : « [Avant l'implantation de l'approche par compétences,] je ne savais pas quoi leur enseigner. Parce qu'il n'y avait pas de devis, il n'y avait rien pour, au moins, nous orienter » (5_CPP_1). Et bien qu'il pense que les devis orientent la pratique et l'enseignement des enseignants, il ne considère pas que ces derniers perdent pour autant leur liberté professionnelle : « On a une belle liberté par rapport à ça, aux généralités qui sont amenées, mais au moins ça oriente le jeune prof. Avant ça, il y avait des préjugés voulant [qu'en] philosophie, les professeurs faisaient n'importe quoi. Je le dis maintenant, ce n'est plus ça » (5_CPP_1). Il ajoute que les devis ministériels orientent non seulement les professeurs « de façon personnelle, [mais] ça oriente aussi [tout] le département, on s'en va à peu près

tous dans la même direction » (5_CPP_7). Précisons également ici que le participant réitère que les devis ministériels sont avantageux pour les nouveaux enseignants, ces derniers ayant encore plus besoin que leurs collègues d'orienter leur pratique (5_CPP_5).

La préparation des étudiants en vue de leur permettre d'atteindre la compétence philosophique fait en sorte que l'enseignement de cette matière dépasse les simples frontières de la discipline. Le participant y voit une vertu : « On leur enseigne d'autres choses-là. On leur enseigne l'histoire, on leur enseigne de bien comprendre les trois discours, de faire de la logique avec des activités d'apprentissage » (5_CPP_3). De manière générale, le participant considère tous ces apprentissages comme étant pertinents et utiles : « Tout ce que je viens de te dire là, ce sont des choses connexes [qui permettent] d'arriver à devenir un citoyen qui pense bien et qui agit bien. Et non simplement produire quelque chose par écrit » (5_CPP_2).

4.2 ANALYSE TRANSVERSALE

4.2.1 Axe épistémologique

La nature de la philosophie

La relecture ainsi que l'analyse transversale des entrevues individuelles a permis de faire émerger certains aspects particuliers dans la manière dont les différents enseignants participants définissent la philosophie. Bien que chacun d'entre eux ait fourni une définition unique et particulière, certains éléments sont apparus de manière plus ou moins récurrente. D'emblée, il apparaît que deux des cinq participants (E3:E4)⁶ laissent supposer ne pas savoir exactement en quoi consiste la philosophie, alors que trois des cinq participants (E1:E2:E4) refusent l'idée d'une définition unique et universelle dudit concept. Il est donc possible de

⁶Tout au long du point 4.2, les différents participants seront désignés par des abréviations. Ainsi, le premier enseignant participant sera désigné par la formule E1, le second, E2, et ainsi de suite.

constater que le concept de philosophie ne fait pas l'objet d'un consensus parmi les participants. Ce étant dit, on peut constater que la totalité des participants incorpore dans leurs conceptions respectives certaines idées faisant référence à la capacité de questionnement et de détermination face aux différents aspects de la réalité. En outre, deux des cinq participants (E1:E2) définissent la philosophie comme étant un discours sur la réalité. Deux autres (E3:E4) parlent d'une discipline portant sur des objets de savoir ou de questionnement. Finalement, un dernier participant (E5) fait allusion à une réflexion sur tout ce dont l'homme prend conscience.

Deux des participants (E1:E2) voient dans la philosophie un type de discours. La philosophie prendrait donc la forme d'un discours rationnel inspiré du logos socratique. La rationalité tient d'ailleurs un rôle important dans les définitions de deux des cinq participants (E2:E5). Pour (E1:E2), la philosophie est une méthode, une manière de réfléchir les objets de la connaissance humaine. Pour (E5), cependant, la méthode dont il est fait allusion ci-haut n'est que le moyen de la philosophie sans l'être à proprement parler. Ainsi, la philosophie n'est pas une manière de penser tant que le fruit de cette manière. Enfin, certains participants (E3:E4) associent davantage la philosophie à une attitude (une disposition de l'esprit) qu'à un moyen ou méthode.

En somme, la philosophie, aux yeux des participants, semble couvrir certains champs de prédilection, mais ceux-ci, bien qu'ils peuvent se chevaucher, ne sont pas les mêmes. Si l'un d'entre eux (E1) précise explicitement qu'il existe certains domaines propres à la philosophie (éthique, métaphysique, etc.), d'autres (E2:E3:E5) la circonscrivent de manière plus générale (fondements de la réalité, savoirs en général, n'importe quel objet de savoir, tout ce dont l'homme peut prendre conscience). Deux participants (E3:E4) souligneront l'importance de la notion de sens en philosophie : Pour eux, la philosophie s'intéresse au *sens* des choses et des phénomènes constituant l'existence. Il est donc possible de constater une pluralité importante quant aux éléments définitionnels évoqués par les participants.

Comment s'incarne la philosophie

La philosophie comme discours

Deux des cinq participants (E1:E2) affirment que la philosophie s'incarne de manière discursive. À ce nombre, il serait possible d'ajouter un troisième participant (E5) qui, sans explicitement la réduire à son aspect discursif, exprime l'idée d'une philosophie prenant forme dans la capacité de justifier une pensée ou une action en termes d'arguments.

Ainsi, nous constatons une certaine tendance chez les participants à concevoir le principe de philosophie comme étant avant tout une affaire de discours. La philosophie serait donc une expression particulière, expression répondant à certains critères particuliers lui conférant qualité philosophique. Si la philosophie, pour ces participants, prend la forme du discours, tout discours ne leur est pas pour autant philosophique. Le discours philosophique a ceci de particulier qu'il est associable à une méthode de réflexion se voulant critique et rationnelle. Bien qu'il puisse s'incarner de différentes manières, celui-ci doit forcément comprendre la notion de réflexion critique, appliquée, rationnelle. Sur ce dernier point, d'ailleurs, les cinq participants sont unanimes.

La philosophie comme attitude

Nous avons constaté que deux des cinq participants (E3 :E4) témoignent d'une notion davantage associable à une attitude, une posture particulière que peut adopter un individu correspondant à la forme que prend la philosophie.

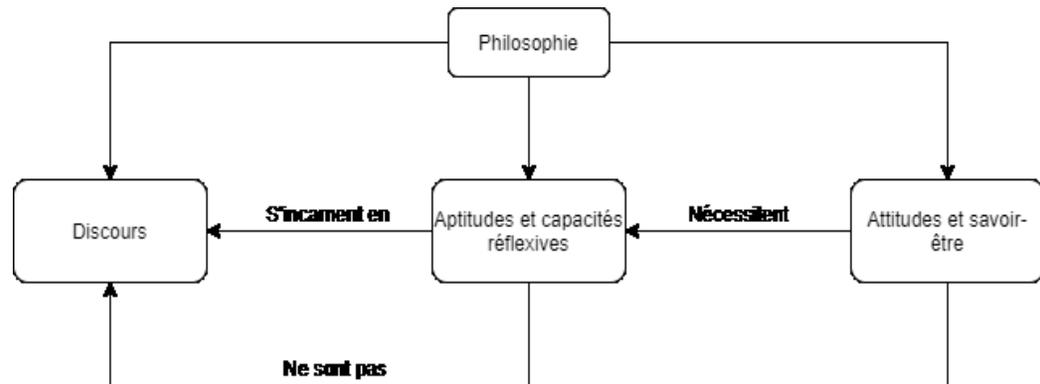
C'est pourquoi ces derniers parlent de la philosophie en termes de disposition de l'esprit (attitude d'ouverture, attitude non dogmatique, curiosité des intéressés, discipline, liberté intellectuelle, etc.). Dans cette perspective, la philosophie est véhiculée de manière intériorisée ; en effet, elle ne requiert aucune expression et ne prend pas nécessairement la forme - bien

que cela lui soit possible - de l'échange discursif. De ce point de vue, la philosophie s'apparente davantage à un savoir être qu'un savoir-faire.

C'est donc ainsi qu'apparaissent, à propos de la notion de philosophie chez les participants, deux tendances dominantes. La première étant celle définissant la philosophie avant tout comme étant de nature discursive, un discours, alors que la seconde associe davantage la philosophie à une posture, une attitude. Cela étant dit, ces deux définitions, quoique divergentes, ne sont pas totalement incompatibles. En effet, les critères auxquels doit correspondre un discours pour être qualifié de philosophique, tel que mentionné par certains des participants (E1:E2:E5) nécessitent, ou à tout le moins témoignent, de certaines des attitudes décrites par les autres participants (E3:E4). Pour que le discours soit considéré comme incarnant la philosophie, il doit témoigner d'une réflexion critique et rationnelle. D'un autre côté, l'attitude, ou plutôt les attitudes, dont il est fait mention dans certaines des définitions de la philosophie fournies par les participants, apparaissent comme concomitantes de cette dite réflexion critique et rationnelle. En outre, une attitude critique et rationnelle s'avère nécessaire à la réflexion critique et rationnelle dont témoignerait un hypothétique discours philosophique.

Néanmoins, cette corrélation demeure insuffisante pour palier à l'absence d'unanimité constatée au sein du groupe des participants quant à la définition du concept de philosophie. De ce point de vue, et bien que le nombre d'enseignants participant à la recherche puisse être trop bas pour avancer de telles affirmations, nous estimons y constater une forme de polysémie du concept de philosophie.

Figure 1 - Conception de la philosophie chez les participants



La finalité de la philosophie (ce que permet la philosophie)

Lorsque questionnés sur leurs différentes définitions du concept de philosophie, les cinq participants se sont prononcés sur la finalité de la philosophie, ou de l'activité philosophique. Sur cet aspect, les différents participants fournissent des réponses qui, bien que dissimilaires, apparaissent davantage homogènes.

En effet, l'ensemble des participants soutiennent, dans leurs différentes réponses, que la philosophie a pour finalité ce que nous attribuons à l'approfondissement de la pensée et des connaissances. Ainsi, les participants affirment de manière unanime que la philosophie permet, en d'autres termes, une meilleure compréhension de la réalité.

Bien entendu, lorsque l'on examine plus précisément leurs réponses, il est possible de constater des divergences d'opinion chez les participants sur les aspects les plus précis de leurs définitions respectives de la finalité de la philosophie. En outre, deux des cinq participants (E3:E5) mentionnent le fait qu'au-delà de la connaissance et de la compréhension, la philosophie a également pour finalité une forme de mieux-être. À cela, s'ajoute le fait que deux des cinq participants (E3:E4) considèrent que la philosophie a pour finalité de favoriser l'ouverture d'esprit chez les individus. Deux autres participants (E1:E2) n'ont pas inclus dans leur définition de la finalité de la philosophie ces notions de mieux vivre et d'ouverture d'esprit,

leur définition étant plus strictement ancrée dans la perspective de l'apprentissage et du développement de la pensée. Dans cette perspective, l'un des participants (E1) soutient notamment que le discours rationnel était à la fois méthode et finalité en philosophie. La posture des deux participants précédents correspond davantage à une vision de la philosophie selon laquelle cette dernière est avant tout un outil de savoir. En l'état, notre analyse permet de constater une contradiction entre cette vision de la finalité de la philosophie et celle, davantage axée sur le développement de l'individu, exprimée par les autres participants (E3:E4:E5). En effet, le développement de l'individu lorsqu'issu de l'activité philosophique telle que décrite par l'ensemble des participants, nécessite effectivement le développement de nouveaux savoirs et l'approfondissement de la pensée.

Il s'avère pertinent de souligner ici qu'un des cinq participants (E5) propose également, dans ses réponses, que la philosophie a pour finalité de permettre aux individus de devenir des citoyens responsables. À cet égard, il est le seul participant ayant mentionné directement cet aspect lorsque questionné sur la finalité de la philosophie. Fait intéressant, cet aspect est explicitement mentionné dans les devis ministériel des cours de philosophie au collégial (voir chapitre 2). Tout de même, nous constatons que la notion de formation de citoyen responsable n'est pas pour autant étrangère aux autres participants, dans la mesure où l'un d'entre eux (E2) la mentionne plus tard en entrevue, sans l'avoir pour autant inclus dans sa propre définition.

La notion de compétence en philosophie

Définition du concept de compétence

Questionnés sur leur conception du principe de compétence, les participants ont proposé des définitions variées, et il a été constaté que bien peu d'éléments de réponse fournies par ces derniers s'avèrent être partagés.

De manière générale, cependant, émerge des discours des participants une certaine tendance à voir la notion de compétences prendre la forme d'une habilité ou d'un ensemble de capacités particulières. Ainsi, deux des participants (E1:E2) définissent la notion de compétence comme étant une forme d'habilité à remplir une tâche ou à faire une chose dite complexe. Deux autres (E3:E4) emploient les termes de capacité et de savoir-faire ou de savoir-être. Un seul des participants (E2) précise que la notion de compétence fait, certes, allusion à une habilité, mais que cette habileté doit être reliée à une fonction de travail. Ce participant précise du même souffle que la notion de compétence est issue du domaine technique.

L'analyse montre également que deux des cinq participants (E3:E5) n'ont pas été en mesure de fournir une réponse définitive lorsqu'il leur a été demandé de définir le concept de compétence. En effet, l'un d'entre eux (E3) précise ne pas être certain de sa propre définition de cette notion. Un autre (E4) se réfère à ses souvenirs d'étudiant en éducation lorsqu'il tente de définir la notion de compétence. Il est juste de conclure que la réponse fournie par ce participant tient davantage de ce qu'il aura appris ou cru apprendre que de ce qu'il pense. Enfin, un dernier participant (E5) n'a pas été en mesure de répondre explicitement à la question lors des entrevues.

La compétence philosophique

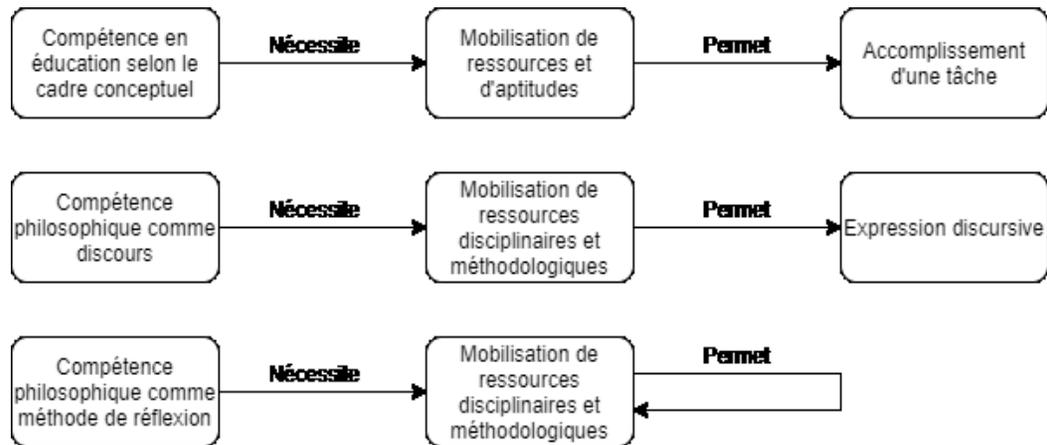
La notion de compétence, lorsqu'appliquée à l'enseignement de la philosophie, est exprimée de manière variée par les participants. Néanmoins, plusieurs des éléments définitionnels mentionnés par ces derniers permettent de mettre en évidence certaines constantes témoignant d'une rare forme d'unanimité parmi les réponses fournies. La grande majorité des participants (E1:E2:E3:E5) définit la notion de compétence philosophique d'une manière attribuable à l'activité discursive. Bien que les formules exprimées divergent sur le choix exact des mots, il est possible pour la recherche de réduire les réponses ainsi : une compétence philosophique est une capacité, voir une habilité, à tenir un discours représentatif

de la pensée d'un individu. Ce discours doit faire preuve d'une réflexion critique (E2:E5), doit témoigner d'une pensée rationnelle vive, cohérente, structurée et raisonnée (E1:E3:E5). Le discours qui incarne la compétence philosophique doit témoigner de certaines capacités intellectuelles spécifiques telles que la structuration de la pensée, le jugement raisonné, la capacité de compréhension, de clarté, mais aussi la créativité (E2:E3:E5). L'un des participants (E1) exprime de manière éloquente les descriptions fournies par ses pairs, affirmant que les mots sont les outils du philosophe. Conséquemment, il semble que la compétence philosophique soit avant tout une affaire de discours. D'ailleurs, deux des cinq participants (E3:E4) soutiennent, lorsqu'ils définissent la notion de compétence philosophique, que celle-ci doit forcément inclure la capacité de production d'un texte dit philosophique, tel que stipulé dans les devis ministériels des trois cours donnés au collégial. Précisons cependant ici que pour ces deux participants, cet aspect commun à leurs définitions respectives tient davantage de l'impératif ministériel que de leur propre conception du concept.

D'autres éléments définitionnels et extra discursifs sont également incorporés dans les différentes réponses fournies par les participants. En effet, deux des cinq participants (E3:E5) proposent, dans leurs réponses respectives, une dimension davantage associable à la structuration de la pensée qu'à l'élaboration du discours. Si, selon eux, la philosophie tient effectivement du discursif, celui-ci ne couvre pas pour autant l'essentiel, voire la finalité, de la compétence philosophique. Pour ces deux participants, le discours ne fait que représenter ce qu'ils conçoivent comme plus essentiel en philosophie : le développement de la pensée, du jugement et de la réflexion. Ainsi la finalité d'une compétence philosophique, chez ces deux participants, est attribuable à la manière de réfléchir plutôt qu'à la manière d'exprimer sa réflexion. En d'autres termes, la compétence philosophique est davantage dépeinte comme une forme de réflexion qu'une forme d'expression. Sur ce point, il est donc permis de constater une différence importante quant aux différentes interprétations proposées par les participants.

Il est important également de spécifier que deux participants (E2:E4) ont explicitement indiqué considérer que la définition de la notion de compétences, telle que proposée dans l'approche par compétences, ne peut être couplée à leur propre définition de la philosophie. L'un d'entre eux spécifie que la philosophie n'est tout simplement pas compatible avec l'approche par compétences. L'autre retourne cette même réflexion pour en venir à des conclusions analogues : c'est plutôt la notion de compétence qui n'existerait pas en philosophie. Ceci laisse supposer que, bien que leurs positions apparaissent similaires, elles ne sont pas justifiées de la même manière : Si d'une part, le second participant trouve incompatibles philosophie et compétences, c'est avant tout parce qu'il considère que de tenir un discours philosophique n'est tout simplement pas une fonction de travail. Cette activité, pour lui, ne se segmente pas en tâches, elle ne s'incarne dans aucun travail spécifique. Dans une tout autre perspective de la chose, deux participants (E4:E5) refusent l'association compétence et philosophie, parce qu'ils ne trouvent, à proprement parler, aucune forme d'activité, au sens d'action, dans l'approche philosophique. Pour ces derniers, la philosophie tient davantage de la disposition intellectuelle que de tout autre chose. C'est une définition de la philosophie davantage attribuable à l'attitude qu'à l'aptitude philosophique que propose ces deux participants. Sur ce point précis, E5 ajoute qu'une attitude ne peut constituer une compétence.

Figure 2 - Nomenclature du concept de compétence philosophique chez les participants



Perception et critique de la compétence en enseignement de la philosophie

Lorsqu'on se réfère à la perception et la critique émise à l'endroit de la notion de compétence en philosophie chez les participants, nous constatons que celle dernière est perçue, de manière générale, négativement. Précisément, quatre des cinq participants (E1 :E2 :E4 :E5) proposent une vision fortement critique de la notion de compétences lorsqu'appliquée à l'enseignement de la philosophie. Cependant, les raisons pour lesquelles chacun des participants justifie sa perception sont d'une variabilité telle qu'il en devient impossible de constater quelque tendance unique.

Premièrement, deux enseignants (E1:E5) éprouvent des difficultés à faire la distinction entre l'approche par compétences, actuellement en place, et celle par objectifs, l'ayant précédé. Deux (E1:E3) affirment ne pas être certains de véritablement saisir et comprendre la notion de compétence en philosophie. À cela, s'ajoute deux autres participants (E2:E4) qui considèrent que l'approche par compétences est incompatible avec la philosophie. Cette perception d'incompatibilité est telle qu'elle pousse ces deux participants à affirmer que l'approche par compétences dans le cours de philosophie ne fonctionne tout simplement pas (E4), voire même qu'il faut la rejeter (E5).

Les quatre participants (E1 :E2 :E4 :E5) ayant une perception relativement négative du concept de compétence dont il est fait mention au paragraphe précédent, justifient leurs positions de différentes manières, tantôt compatibles, tantôt exclusives à chacun d'entre eux.

Parmi ces justifications, il est possible de constater que certaines d'entre elles sont attribuables aux difficultés de conjuguer compétence et philosophie de manière satisfaisante. Deux des participants mentionnent que la nature de la philosophie freine, sinon contredit, la possibilité de la voir s'incarner sous forme de compétences. L'analyse note que cette perception est partagée à la fois par des participants définissant la philosophie comme un discours, mais également par des participants l'associant davantage à une attitude, à une disposition intellectuelle. Par exemple, (E2) pense que de tenir un discours rationnel sur les fondements de la réalité ne constitue pas une fonction de travail, que cette activité ne se segmente pas en tâche. Parallèlement, (E4) mentionne qu'une attitude ne correspond pas à - et ne peut pas être considérée comme- une compétence.

Pour conclure sur ce point particulier, il s'avère important de constater que les participants ne sont pas unanimes quant à leur perception de la compétence en philosophie. En outre, l'un d'entre eux (E3) perçoit l'approche par compétences en philosophie d'une manière autrement plus positive que ses pairs. Pour ce participant, la notion de compétences s'avère mieux adaptée à l'enseignement de la philosophie que celle d'objectifs, l'ayant précédée. Comme il a été fait mention lors des analyses individuelles, ce participant considère que l'approche par compétences permet de porter un meilleur jugement sur les théories étudiées en classe, ce qui, d'ailleurs, se rapproche davantage de sa propre perception de l'activité philosophique. Ainsi, la perception de ce participant, nettement plus favorable à l'approche par compétences, empêche toute forme de généralisation quant à la perception enseignante de ce cadre pédagogique.

4.2.2 Axe pratique

La pratique de l'approche par compétences

Lorsque questionnés à propos de leurs choix pédagogiques dans la pratique de l'approche par compétences, encore une fois, les participants ne se montrent pas unanimes. Toutefois, quelques éléments spécifiques peuvent être constatés chez chacun d'entre eux.

On note dans les réponses fournies par les cinq participants la mention de nécessité de connaissances. En effet, chacun d'entre eux, et ce, en dépit de sa propre conception de l'enseignement de la philosophie, mentionne la nécessité de maîtriser certains éléments de contenu spécifiques en vue d'atteindre la compétence philosophique. Pour certains d'entre eux, ces éléments prennent le nom d'outils (E1 :E2 :E3). Chez certains d'entre eux, le terme élément de connaissances est employé (E2:E5), tandis que le terme base, est également employé (E3:E4). Dans tous les cas, ces termes sont associables à des éléments théoriques, c'est-à-dire des savoirs largement déclaratifs. Les participants considèrent également, de manière générale, que ces éléments théoriques, sans constituer directement la compétence philosophique, en sont, de quelque manière, les constituants préalables. À leurs yeux, la maîtrise de ces éléments de connaissances s'avère nécessaire à la pratique philosophique.

C'est d'ailleurs à partir de cet aspect que les participants expliquent et justifient la position suivante quant à leur pratique : selon eux, ils n'enseignent pas à philosopher. Si certains d'entre eux l'affirment explicitement (E3:E4), d'autres l'expliquent en confirmant enseigner autre chose (E1:E2). Par exemple, E5 affirme que son enseignement vise à permettre la maîtrise d'une méthodologie préalable et permettant l'activité philosophique. Pour ainsi dire, son enseignement est moins philosophique que préparatoire à la philosophie. Dans une logique similaire, trois autres participants (E1:E3:E4), affirment centrer leur enseignement sur la transmission et le développement d'outils ou de bases différentes permettant la philosophie. E2, à ce sujet, n'est pas en reste. Ce dernier constate que l'approche par

compétences en philosophie mène à une segmentation, voire une réduction, de ladite compétence philosophique en sous-éléments qu'il associe ouvertement à des éléments de connaissances. En cette affaire, et dans la même ligne de pensée, E4 est formel : son enseignement consiste en un développement d'outils préparatoires à la philosophie, mais n'y touche pas directement.

L'analyse permet donc de constater que la relation que perçoivent les participants entre leurs pratiques réelles de l'enseignement philosophique et la philosophie en tant que discipline demeure indirecte (E1:E2:E5), si bien qu'il s'en trouve parmi eux pour remettre en question l'existence même de ce lien entre pratique enseignante et philosophie (E3:E4). Si, à ce sujet, E4 précise refuser de se plier aux exigences de l'approche par compétences dans sa pratique, E2 indique que sa pratique enseignante réelle est loin de la théorie pédagogique officiellement en place.

Les choix pédagogiques

Lorsque questionnés à propos de leurs choix pédagogiques quant à la pratique de l'enseignement dans l'approche par compétences, l'ensemble des participants fournit quantité de réponses pouvant être considérées comme convergentes.

L'un des principaux points sur lesquels les réponses des participants convergent concerne la question de l'importance des contenus disciplinaires dans leur enseignement. En effet, l'analyse a pu remarquer que presque tous les participants (E1:E2:E4:E5) favorisent davantage le développement d'outils logiques et méthodologiques, la compréhension des concepts fondamentaux ainsi que la logique interne des doctrines enseignées en classe, plutôt que l'apprentissage plus formel des contenus disciplinaires, à savoir la connaissance d'auteurs importants en philosophie et de leurs théories, mais également de concepts particuliers à la philosophie. Pour ainsi dire, l'ensemble des participants concentre davantage ses efforts sur

la compréhension des principes sous-jacents à la matière enseignée en classe plutôt que sur la rétention pure et simple de ses contenus. C'est pourquoi plusieurs des participants (E1:E3:E5) précisent axer davantage leur enseignement sur les mécanismes internes que sur l'apprentissage de doctrines.

De manière quelque peu solitaire, et l'expression est permise en ce contexte, nous tenons à souligner la perspective de E3, qui, contrairement à ses pairs, dit favoriser davantage l'enseignement des notions disciplinaires, notions essentielles dont il croit la maîtrise préalable à l'atteinte de la compétence en philosophie, que le développement de mécanismes et d'outils, attribuables davantage à la compréhension et à la détention d'un savoir à proprement parler. Ce participant n'hésitera pas à préciser l'importance de la mémorisation, de la connaissance, de certains concepts clés qu'il juge philosophiquement inévitables. Ce participant n'en rejette pas pour autant le développement d'outils intellectuels, seulement, il n'en fait pas de point focal de sa pratique.

Les réponses des participants, bien que majoritairement convergentes sur l'importance des mécanismes internes en opposition aux apprentissages disciplinaires, divergent lorsqu'il est question des méthodes entreprises afin de permettre leur intégration dans leurs enseignements respectifs.

Deux des cinq participants (E3:E4) affirment avoir principalement recours à l'enseignement magistral dans leur pratique enseignante. D'autres (E2:E5) préconiseront davantage une approche à multiples facettes, où une pluralité d'activités d'apprentissage, différentes et variées, sont offertes aux étudiants. Certaines de ces activités peuvent être de nature formative plutôt que sommative. De plus, deux des cinq participants (E2:E3) précisent orienter leur enseignement en vue de préparer leurs étudiants à la rédaction de la dissertation finale, évaluation incontournable s'il en est une en philosophie.

Il semble également important ici de mentionner un participant (E4) qui, lui, affirme refuser de se plier au devis ministériel, à savoir enseigner dans la logique de l'approche par compétences, le tout, de manière tout à fait assumée. En effet, si celui-ci, comme plusieurs de ses pairs, valorise davantage la compréhension de principes généraux à l'enseignement disciplinaire, il n'oriente pas ses choix pédagogiques en fonction du développement d'une compétence en philosophie. C'est donc pourquoi ce participant ne se soucie pas outre mesure du développement, voire de l'atteinte, d'une compétence particulière dans son enseignement. Au contraire, il accorde davantage d'importance à un enseignement favorisant l'intérêt et la curiosité de l'étudiant. Cette position est d'ailleurs cohérente avec la perspective qu'a ce participant de la nature même de la philosophie, où il la dépeint avant tout comme une attitude.

D'ailleurs, le souci de l'intérêt de l'étudiant pour la philosophie est partagé de manière explicite par deux des participants (E4 :E5) qui font état de l'importance qu'ils accordent à la transmission de l'amour de la philosophie. C'est possiblement pourquoi E5, en entrevue, rappelle l'importance d'un enseignement qui demeure accessible pour tous les étudiants, à travers des choix pédagogiques fondés dans la simplicité et se voulant intelligibles.

Les éléments d'évaluation

L'objet des évaluations

Il est possible de constater que les réponses proposées par les participants questionnés à propos de leurs méthodes d'évaluation se répartissent en trois catégories dominantes. Tout d'abord, un premier groupe de participants (E1:E3:E5) indique fonder l'évaluation sur le discours des étudiants, par opposition à leur réflexion. Pour ainsi dire, ce n'est pas l'étudiant qui est évalué, ni même sa réflexion d'un point de vue philosophique. C'est uniquement le discours, à la fois en tant qu'unique vecteur de cette réflexion, mais aussi en tant que limite narrative de cette même réflexion, qui peut faire l'objet d'évaluation. C'est donc pourquoi, aux yeux de ces enseignants, l'évaluation doit s'arrêter au discours, et ne pas le dépasser. Les

éléments à partir desquels se structure l'évaluation chez ces trois participants gravitent autour de la stricte analyse du discours des étudiants, discours oral, mais principalement écrit.

Non loin de la perspective de certains de ses collègues, E2 confirme également que l'évaluation du discours des étudiants est un élément clé de son approche enseignante. Toutefois, ce participant nuance sa position d'une façon telle qu'il n'est pas possible d'associer sa perspective à celle des autres participants. En effet, si le discours demeure central pour E2, il n'en devient pas pour autant la finalité, voire même l'objet, de son évaluation. Car, dans sa perspective, le discours n'est que le véhicule de ce qui fait essentiellement la philosophie, c'est-à-dire la réflexion rationnelle. C'est donc la réflexion véhiculée dans le discours qui fait objet d'évaluation pour ce participant, et non le discours exprimant cette réflexion. L'analyse permet de constater que l'opinion de E2, sur cette question, contredit quelque peu sa propre définition de la philosophie, précédemment mentionnée, où il fait état d'une philosophie comme étant un discours critique et rationnel, portant sur les fondements de différents éléments de l'existence.

Aussi, la majorité des participants (E1:E2:E3:E5) concentrent leurs évaluations autour des objets discursifs, à savoir texte et expression orale, produits par leurs étudiants. Que l'objet fondamental de leur évaluation soit le discours en tant que finalité, ou seulement en tant que véhicule de la réflexion, ces participants tirent tous des différents discours les éléments leur permettant l'évaluation et la notation, puis, éventuellement, d'avaliser la passation de cours des étudiants. On note d'ailleurs que les qualités recherchées dans les discours évalués sont les mêmes que celles recherchées dans la réflexion issue des discours, à savoir l'autonomie intellectuelle, la flexibilité de la pensée, la capacité de pensée critique, l'objectivité, la clarté, la pertinence, etc. La recherche note ici que seul un participant (E3) affirme de manière claire et explicite inclure le niveau de maîtrise des éléments de contenus disciplinaire dans ses évaluations.

Dans une perspective toute autre, E4 exprime une vision de l'évaluation ancrée dans une logique contredisant l'approche exprimée par ses collègues. En outre, l'objet de ses évaluations concerne davantage les attitudes des étudiants, leur progression, que leur discours ou les idées qui y sont véhiculées. De manière cohérente avec sa vision de la philosophie, où elle est davantage comparable à une disposition de l'esprit qu'à une activité, E4 insiste sur l'importance du développement d'attitudes et de dispositions de l'esprit favorables à la philosophie. C'est également dans cette perspective que ce participant affirme ne pas voir dans la maîtrise d'éléments de contenu, de savoirs déclaratifs, un élément clé de la compétence philosophique. Il laisse d'ailleurs croire que sa vision de l'évaluation contrevient aux directives tirées des devis ministériels des cours de philosophie. De plus, ce participant indique que, dans sa classe, tout étudiant faisant le minimum requis réussira son cours.

Les types d'évaluation choisis

La réalité de l'évaluation

L'évaluation, pour la majorité des participants (E1:E2:E4:E5), est et demeure quelque chose de problématique. Les difficultés inhérentes à l'évaluation des travaux des étudiants sont à la fois indissociables de la nature même de la philosophie (E1:E4), des impératifs de l'approche par compétences (E2:E4), et des facteurs humains pouvant mettre à mal l'objectivité des évaluateurs (E2:E5). Dans tous les cas, ces quatre participants font mention de difficultés importantes compromettant la fiabilité de leurs évaluations. En cohérence avec ce constat, trois participants (E1:E2:E5) affirment qu'en terme d'évaluation, l'objectivité totale est impossible. Des biais, des jugements de valeur et d'autres facteurs inconscients de subjectivité font en sorte qu'immanquablement, à leurs yeux, il est impossible de pouvoir garantir l'objectivité des évaluations.

À ces difficultés s'ajoute celles attribuables à la quantification, c'est-à-dire à la notation chiffrée des éléments pris en considération lors des évaluations, dont deux participants (E1:E4) font spécifiquement mention. De plus, E2 rappelle que l'objet de ses évaluations n'est pas le

discours tant que la réflexion qui y est véhiculée. De ce point de vue, il lui apparaît difficile de juger et d'évaluer un principe atteignant un tel niveau d'abstraction.

La plupart des participants invoquent certaines avenues qu'ils empruntent afin de tenter de garantir, du moins partiellement, une forme d'objectivité ou d'impartialité. Entre autres, E1 affirme fonder son évaluation sur la comparaison entre les différents travaux fournis par ses étudiants. E3, quant à lui, précise ne pas prendre en considération la progression des étudiants dans son évaluation. Plutôt, celui-ci concentrera ses efforts et son attention sur la qualité de l'argumentation produite par les étudiants ainsi que la maîtrise des éléments théoriques enseignés en classe. Cette posture diffère systématiquement de celle de E4 qui, lui, consacre l'essentiel de son attention sur la progression de ses étudiants, mais également sur la progression de leurs attitudes intellectuelles face au travail philosophique.

Nous tenons à souligner que des cinq participants, seul E3 n'a pas fait mention de difficultés quant à la garantie d'objectivité dans ses évaluations. À son avis, l'impartialité de l'évaluateur suffira à garantir l'objectivité de toutes et chacune de ses évaluations. Il affirme également se fier à son expérience lorsqu'il est temps d'évaluer ses étudiants, ou leurs travaux. La position de ce participant sur la prétention à l'objectivité en évaluation s'explique en partie, selon notre analyse, par l'importance que ce dernier accorde aux éléments de contenus disciplinaires dans ces dites évaluations. En effet, garantir l'objectivité semble moins problématique lorsqu'une partie importante de l'évaluation d'un travail se fonde sur la maîtrise, au sens de connaissance, de différents éléments théoriques qui sont à détenir.

Somme toute, l'évaluation des travaux des étudiants en philosophie demeure problématique pour la majorité des participants (E1:E2:E4:E5). Leurs difficultés sont attribuables notamment à la nature de l'objet de leurs évaluations, c'est-à-dire le discours, mais également des difficultés attribuables à la notation ainsi qu'à l'évaluation de principes abstraits tels que la qualité d'un discours ou d'une réflexion. Par nature, nous résume un participant

(E4), la philosophie est, en tant qu'objet d'évaluation, inqualifiable. De plus, rappelons que plusieurs des participants (E2:E3:E5) mentionnent un facteur de partialité, non pas théorique, mais humain, à savoir la possibilité de ne pas apprécier un étudiant, ou simplement être repoussé par la présentation ainsi que la propreté d'un travail remis, pouvant compromettre l'objectivité de leur évaluation.

Types d'évaluation

Les participants, lorsque sondés quant au types d'évaluation qu'ils emploient en classe, indiquent choisir plusieurs approches et méthodes. En effet, trois des cinq participants (E1:E2:E3) optent pour une grille de correction critériée dans l'évaluation des dissertations faites par les étudiants. Cet outil leur permet à la fois de mieux expliquer et de mieux justifier leur correction. De plus, l'emploi d'une grille de correction peut guider les étudiants afin de leur permettre de progresser. Cela étant dit, certains des participants employant cet outil (E1:E3) mentionnent également qu'il peut nuire à une évaluation se voulant fidèle à leur réelle appréciation des travaux qu'ils corrigent. Notamment, E1 mentionne qu'il est possible pour un travail de répondre séparément à tous les éléments d'évaluation, c'est-à-dire les critères, sans pour autant offrir, de façon générale, une qualité philosophique.

Quatre des cinq participants (E1:E2:E3:E5) font rédiger une dissertation finale à leurs étudiants. Cette évaluation est théoriquement obligatoire, dans la mesure où elle correspond à la compétence principale de chacun des trois cours de philosophie au collégial. Dans le cégep où les cinq participants travaillent, d'ailleurs, cette évaluation est inscrite aux politiques du département de philosophie. En un sens, cette évaluation correspond également aux définitions fournies par la plupart des participants (E1:E2:E3:E4) à propos de la compétence philosophique, dans la mesure où toute dissertation est, en soi, un discours.

Trois des cinq participants (E2:E3:E5) indiquent faire appel à plus d'un type d'approche et de technique d'évaluation tout au long du parcours scolaire de leurs étudiants. Ces différentes évaluations se veulent avant tout variées et diversifiées, afin de permettre aux

participants de valider l'atteinte de la compétence de leurs étudiants en différentes expressions. L'analyse montre que les participants ont été peu loquaces quant à la justification de leur choix pédagogiques. De plus, on y constate que, sur la question des types d'évaluation, la majorité des participants emploie des approches similaires.

Dans un autre ordre d'idées, il s'avère nécessaire pour faire un portrait représentatif de la vision de l'ensemble des participants à la recherche, de faire état de la posture de E4 à propos de ses choix pédagogiques en lien avec les évaluations. En effet, ce participant affirme ne pas évaluer ses étudiants. Cette posture, partagée par aucun des quatre autres participants, apparaît comme étant quelque peu singulière. Le quatrième participant se justifie en insistant sur l'inefficacité de l'évaluation et de la quantification de la compétence en philosophie. À ses yeux, les évaluations de la compétence philosophique sont impossibles parce que la nature même de la philosophie les empêche. Plus précisément, ce participant considère que la philosophie tient davantage de l'attitude et de la disposition que de la capacité à philosopher. C'est pourquoi, il juge inutile de s'intéresser au développement des compétences philosophiques tel que véhiculé dans les devis ministériels, et préfère concentrer son attention, lorsqu'il évalue ses étudiants, sur la progression de leurs attitudes. C'est cette logique qui pousse E4 à maintenir que dans ses cours, les évaluations sont peu fréquentes. Notons ici qu'en fait, E4 a dit, à la fois, ne pas évaluer et peu évaluer, ce qui apparaît contradictoire.

4.2.3 Axe critique

Les points positifs

Les enseignants participant à la recherche dénotent différents points positifs de la pratique de l'enseignement en philosophie dans l'approche par compétences. Sans observer une tendance généralisée, après analyse, nous constatons que certains des éléments positifs perçus par ces enseignants sont partagés, tandis que d'autres ne sont exprimés qu'individuellement.

Ainsi, deux des cinq enseignants (E2 :E5) apprécient le fait que la mise en place de l'approche par compétences ait permis le développement d'une base commune pour la pratique de tous les enseignants du Québec en philosophie. Les devis ministériels, qui, notamment, orientent le travail des enseignants, permettent en effet de constater, selon ces participants, une forme de cohérence organisatrice garantissant une approche plus égalitaire entre les différents cégeps de la province, mais aussi entre les différents enseignants dans le même département. Ces orientations issues des devis ministériels, précisent E3 et E5, demeurent flexibles et donnent une latitude aux enseignants, latitude d'ailleurs comparée par E5 à une liberté, leur permettant d'ajuster leur pratique en fonction de leurs propres impératifs, mais aussi de ceux exprimés au niveau ministériel.

Seul un des cinq participants (E3) se dit généralement satisfait de l'approche par compétences. D'ailleurs cet enseignant considère que les compétences sont bien divisées. Aucun des autres enseignants ne se dit satisfait, sinon E2 qui indique s'être accommodé et habitué, au fil des ans et à force d'ajustements, à l'approche par compétences. E2 ajoute que les ajustements apportés à sa pratique vont parfois à l'encontre de la lettre et de l'esprit de l'approche par compétences. Malgré cela, il précise que sans eux, cette approche serait impraticable. C'est d'ailleurs dans cette perspective que E2 indique que l'implantation, puis l'adaptation à l'approche par compétences, a suscité chez lui et chez ses collègues une réflexion sur la pratique enseignante, chose qu'il voit positivement.

E4, pourtant le plus hostile à l'approche par compétences, considère que cette dernière permet, mais seulement de manière incomplète, d'outiller les étudiants en vue d'une éventuelle activité philosophique. La recherche souligne ici l'importance du mot éventuel, car il implique que E4 considère que l'activité philosophique n'est pas une réalité effective en classe. Il serait indiqué de proposer ici que E4 voit dans l'enseignement de la philosophie au collégial davantage une préparation à l'activité philosophique qu'une activité philosophique intrinsèque.

E5 croit que l'enseignement de la philosophie dans l'approche par compétences au collégial dépasse les frontières de la discipline. Cet enseignant y voit une force qu'il n'expliquera cependant pas en entrevue. Enfin, lors de son entrevue, E1 ne fait mention d'aucun avantage, ni de points positifs, par rapport à l'approche par compétences.

Les points négatifs

Au sujet des éléments critiques négatifs qui ont été formulés par les participants, l'analyse transversale permet de constater quelques tendances partagées, mais aucune tendance unanime.

La critique la plus répandue concerne la compatibilité entre approche par compétences et enseignement de la philosophie. Quatre des cinq participants (E1:E2:E4:E5) affirment, de manières analogues, que la notion de compétence et celle de philosophie ne peuvent être conjugués, en l'état, d'une manière leur étant pédagogiquement acceptable. En outre, E2 explique que c'est la structure même de l'approche par compétences, structure fondée sur la segmentation d'une compétence en différents éléments de compétence, qui détourne la pratique enseignante de la philosophie vers une logique discursive et fondamentalement éloignée de la réflexion critique. En effet, pour E2, rappelons-le, c'est dans la réflexion critique que l'on retrouve l'essence philosophique d'un discours.

De son côté, E5 explique que si l'approche par compétences peut être adéquate dans un contexte d'éducation professionnelle, elle ne l'est pas en enseignement de la philosophie. À son avis, la compétence philosophique, qui prend forme, avant tout, dans le discours, ne peut être considérée comme suffisante pour couvrir la totalité de la pratique et de la discipline philosophique. Pour cet enseignant, la finalité de la philosophie correspond au mieux vivre; la rédaction de textes ne mène pas nécessairement, ou, du moins, pas exclusivement, à cette finalité.

E3, quant à lui, fournit une critique de l'enseignement de la philosophie dans l'approche par compétences qui, sans être la même, est en cohérence avec celle précédemment exprimée. Ainsi, bien qu'il n'affirme pas que la compétence soit incompatible avec la philosophie, E3 explique qu'en réalité, il ne croit pas enseigner la philosophie. Au mieux, explique-t-il, son enseignement concerne les rudiments, les bases nécessaires à la pratique philosophique, sans jamais réellement toucher à la dite pratique. De ce point de vue, il affirme qu'il se sent davantage pédagogue que philosophe.

Deux des cinq enseignants (E1:E2) formulent des critiques à propos de la structure des compétences telles que formulée dans les devis ministériels, segmentée sous forme d'éléments de compétences, et donc divisée en différents énoncés de compétences précises. La formule de l'approche par compétences ne s'applique pas naturellement à la philosophie, car celle-ci ne s'incarne pas dans une activité divisible. De plus, E1 ajoute que la segmentation même des différentes compétences associables aux trois cours de philosophie est problématique, dans la mesure, où, dans certains contextes, les éléments ou énoncés de compétences décrivent ce qui lui semble être davantage des éléments de contenu, des savoirs, que de véritables éléments de compétence, nuit à son enseignement, mais surtout, à la représentativité de ses évaluations. L'analyse montre que cette difficulté précise touche à la fois aux difficultés épistémologiques attribuables à la segmentation des compétences, mais également aux difficultés qui surgissent lorsque l'on tente d'adapter l'approche par compétences à la philosophie.

E4, quant à lui, rejette totalement l'idée d'une compétence en philosophie. Ce rejet s'explique par la posture pédagogique et épistémologique adoptée par cet enseignant, qui, de surcroît, indique avoir l'impression que l'enseignement philosophique tel que pratiqué dans l'approche par compétences est inutile. Comme il a été mentionné dans les points précédents, E4 considère que la philosophie tient davantage de la disposition de l'esprit que de la capacité

à produire un discours philosophique. De ce point de vue, en effet, les notions inhérentes à l'approche par compétences en philosophie contredisent la vision de l'enseignement philosophique de cet enseignant. Selon lui, la pratique actuelle de l'enseignement de la philosophie au collégial tient davantage de la préparation à la philosophie qu'à la philosophie à proprement parler. Sur cet aspect particulier, la perspective de E4 rejoint celle d'un autre participant (E3), lorsque ce dernier, indique n'enseigner que les bases permettant la philosophie plutôt que la discipline même. La différence majeure entre ces deux enseignants, sur ce point, tient des conséquences qu'ils tirent respectivement de ce constat commun ; si E4 dit rejeter la compétence en philosophie, c'est bien E3 qui, parmi tous les participants, est le plus favorable à l'approche par compétences en philosophie.

CHAPITRE 5

DISCUSSION

Ce chapitre vise à présenter, à la lumière des considérations tirées du cadre conceptuel et de la problématique de la recherche, les principales observations ayant émergé de la collecte puis de l'analyse des données. Ces observations, d'ordres conceptuel, pratique et critique, s'axeront autour des trois principaux axes dont le choix a été expliqué au chapitre 3 (méthodologie).

5.1 NOTION DE COMPÉTENCES EN PHILOSOPHIE : ABSENCE D'UNANIMITÉ

Au-delà des tendances à rejeter ou à approuver l'approche par compétences en enseignement de la philosophie, se dessinent chez les participants certaines inclinations interprétatives contradictoires.

Pour ainsi dire, aucune tendance dominante, tant au niveau interprétatif que critique, n'émerge du discours des participants. En effet, très peu des éléments définitionnels employés par les participants sont partagés. Chacun d'entre eux ayant sa propre définition de la compétence en philosophie, mais aussi sa propre définition du concept même de philosophie, il en résulte que toutes les visions exprimées en entrevue s'avèrent uniques. Or, chacune de ces visions recèle différentes interprétations du sens que prend la réalité pratique et théorique de l'approche par compétences chez les participants. La grande diversité et l'absence d'unanimité définitionnelle confirment l'absence de consensus en la matière anticipé par Tozzi (2007), et témoignent de manière claire de la polysémie du concept de compétence, *a fortiori*, du concept de compétence en philosophie.

Le travail effectué lors de l'analyse a permis de mettre en lumière certaines difficultés épistémologiques survenues lors des tentatives de définition du concept de compétence

philosophique. L'une d'entre elles est attribuable au concept de philosophie, qui fut, tout au long des entrevues réalisées, défini de manières multiples et variées par les participants. Si le concept de philosophie a semblé généralement moins confus, voire plus limpide, aux yeux des participants, que celui de compétence, il n'en a pas été défini plus uniformément. Pour ainsi dire, le concept de philosophie est exprimé de manière telle par ceux-ci, qu'encore une fois, aucune définition unanime n'en émerge. Ainsi, nous avons constaté, lors des analyses, qu'une partie des problèmes épistémologiques liés au concept de compétence philosophique étaient attribuables non seulement au terme *compétence*, mais également au terme *philosophie*. Dans une perspective où les définitions des compétences en philosophie chez les participants sont généralement cohérentes avec leur définition du concept de philosophie, il est possible d'affirmer qu'en termes de compétences spécifiques à la philosophie, la polysémie, en quelque sorte, est double.

5.2 COMPÉTENCE : UN CONCEPT POLYSÉMIQUE

En premier lieu, il apparaît pertinent de discuter du concept de compétence, tel que perçu par les participants. Comme l'avaient anticipé Jonnaert (2001) et Connac (2007), la notion de compétence n'est pas interprétée de façon claire et unanime par les enseignants ayant participé à la recherche. Aux dires de la plupart, il s'agit d'une notion floue, manquant de clarté et étant sujet à interprétation. Ce manque de clarté, dont a fait état Boutin (2004), est source d'une confusion épistémologique qu'il a été possible de constater tout au long des entrevues.

Chez les participants, comme il a été noté dans le chapitre de l'analyse des données, la notion de compétence est parfois ouvertement critiquée et rejetée. Dans certains cas, elle est considérée comme une abstraction pédagogique (Connac, 2007) incompatible avec l'enseignement de la philosophie, parce que fondée dans une perspective d'accomplissement de tâche (Leplat, 2000; Perrenoud, 1999; Saint-Onge, 1993), voire même d'un éventuel emploi professionnel (Boutin & Julien, 2000; Gagné, 1999; Jonnaert & Ettayebi, 2006). On présente

également la compétence comme une forme d'habileté, de capacité « faire quelque chose ». On la confond parfois avec la notion d'objectif ou on y voit peu de différence: faire quelque chose peut être considéré comme un objectif. Surtout, et en dépit de la variabilité de leurs interprétations du concept, les participants expriment tous avoir de la difficulté à le conjuguer à leur définition respective du concept de philosophie. Cette difficulté, prédite dans les travaux de Tozzi (2007) et Boss (2011), est non négligeable : elle engendre l'incompréhension. En d'autres termes, la notion de compétence en est une qui est peu ou mal comprise par les enseignants participants à la recherche. Comme le dit Tardif (2006), les nouvelles définitions de compétence foisonnent, et leur grande diversité confirme également que la nature polysémique du concept de compétence contribue à le galvauder (Howe, 2017) et à le rendre partiellement inintelligible (Jonnaert et al., 2007) ; à en faire un « concept polymorphe » (Laurier, 2005, p.15). De ce constat, surviennent d'autres difficultés, cette fois d'ordre pédagogique, face auxquelles les enseignants sont confrontés et dont il sera question plus tard dans ce chapitre.

5.3 PHILOSOPHIE : UN CONCEPT POLYSÉMIQUE

La philosophie en tant que discipline est aussi elle-même source de définitions divergentes. Ces définitions peuvent être cantonnées en deux familles étymologiques. Certains des participants définissent la philosophie comme étant avant tout affaire d'attitude, voire de disposition intellectuelle. Cette définition trouve partiellement écho dans les théories de Tozzi (2012), où nous est proposée une définition de compétence philosophique incluant ces aspects, alors exprimés en termes d'attitudes. D'un autre côté, on nous propose une définition de la philosophie où elle est davantage considérée comme étant un outil intellectuel, un outil de réflexion et de conceptualisation, qui prend la forme du discours. Dans les deux cas, qu'on parle donc d'attitude ou de discours, certaines caractéristiques clés sont notables. Nommément, la notion d'un chapelet de qualités jugées essentielles (rationalité, ouverture d'esprit, sens critique, etc.) apparaît de manière récurrente dans l'ensemble des réponses fournies par les participants. Nous constatons, à travers cette récurrence, l'existence d'un

ensemble de conceptions admises, analogue à ce que décrivent Raynal et Rieunier (1997), à partir desquels les participants appuieront, notamment, leur pratique au niveau de l'évaluation.

Plus important encore, émerge, des deux familles définitionnelles proposées, cette idée que la philosophie n'est pas un acte ou une activité, qu'elle ne consiste pas à « faire quelque chose ». Sur ce point, d'inévitables difficultés épistémologiques surviennent, dans la mesure où, tel qu'avancé dans le cadre conceptuel ainsi que la problématique, une compétence est pensée comme s'incarnant, de manière générale, en actes ou accomplissements concrets et situationnels (Perrenoud, 1999; Tardif, 2006); il en résulte que la conjugaison de l'approche par compétences avec des définitions de la philosophie ainsi formulées s'avère difficile, sinon impossible, sans faire entorse à l'un ou l'autre desdits concepts. Il est donc possible d'affirmer ici qu'il existe un problème d'adaptation : la notion de compétence est mal adaptée à la discipline de la philosophie, ou l'inverse.

5.4 DES DIFFICULTÉS QUI DÉPASSENT LA THÉORIE

Tel qu'il a été mentionné par les participants, la pratique réelle de l'enseignement en philosophie dans l'approche par compétences s'avère être éloignée de la théorie. Il est possible, en effet, de constater que les difficultés épistémologiques dont il est fait état dans ce mémoire prennent une forme concrète dans la pratique enseignante : elles rendent la philosophie, en tant que discipline scolaire, difficile à enseigner et à évaluer. Parce qu'elle n'est pas perçue comme une activité par les participants, la philosophie leur apparaît comme étant délicate à segmenter en sous-éléments, tel que les devis ministériels, issus de l'approche par compétences, le requièrent. Ainsi, ces segmentations poussent les enseignants à déterminer des éléments de compétence correspondant à leur notion personnelle du principe de philosophie. Les descriptifs des compétences à atteindre, mentionnés au chapitre 1 (problématique), dans les trois différents cours de philosophie au collégial, fournis à travers les devis ministériels qu'emploient les enseignants, tendent à réduire la compétence philosophique à une capacité discursive à qualité philosophique. Ainsi, l'essentiel de la

formation et des apprentissages issus des cours de philosophie tend à orienter l'étudiant vers cette dite capacité discursive. Il s'agit là d'outiller, de préparer chaque étudiant en vue de l'élaboration d'un discours, habituellement écrit (une dissertation), plutôt que de pousser les étudiants à philosopher au sens propre. C'est pourquoi plusieurs des enseignants participants déplorent le fait qu'ils préparent leurs étudiants à « faire de la philosophie », plutôt que « philosopher » avec eux. Leur position rejoint, en ce sens, celle de Deleuze et Guattari (1991) : la finalité de la philosophie n'est pas d'être capable de tenir un discours dit « philosophique » ; elle ne se résume pas à l'expression.

Aux dires des participants, le discours demeure néanmoins l'élément central véhiculé dans l'enseignement par compétences en philosophie. Il est possible de supputer que son importance névralgique s'explique du fait que, concrètement, de manière incarnée, la philosophie prend irrémédiablement la forme d'un discours (écrit, verbal, etc.). Essentiellement, le discours est le symptôme principal d'une activité intellectuelle de type philosophique. Comment, en effet, constater qu'un individu puisse philosopher si ce n'est qu'en étant attentif à l'expression de sa réflexion philosophique, expression forcément concrétisée en discours? Comment, dans une perspective telle que celle de l'approche par compétences, où toute compétence doit s'incarner, simplement dit, dans l'accomplissement d'une tâche et dans un contexte précis (Leplat, 2000), peut-on imaginer une discipline telle que la philosophie autrement que dans l'activité discursive ? Et s'il n'est d'autre manière de constater l'activité philosophique qu'à travers ses fruits, c'est-à-dire les discours qu'elle génère, il s'avère naturel, du moins en apparence, de concentrer la pédagogie philosophique dans cette perspective. Seulement, une difficulté survient : si le fruit n'est pas l'arbre, le discours n'est pas la philosophie. Et l'on ne peut juger adéquatement de la santé d'un arbre sur l'unique analyse d'un de ses fruits. C'est pourquoi nous considérons qu'en faisant du discours son centre de gravité, l'approche par compétences en philosophie se détourne, à tout le moins partiellement, de la discipline lui étant rattachée.

L'importance attribuée au discours dans l'élaboration des compétences en philosophie est également source de difficulté pratique lorsque vient, pour les enseignants, le moment d'évaluer la compétence de leurs étudiants. Premièrement, qu'est-il évalué ? Le discours, ou la réflexion lui étant sous-jacente ? Sur ce point précis, les enseignants participants se sont montrés divisés : certains d'entre eux affirment évaluer la réflexion, tandis que d'autres considèrent le discours comme étant l'unique facteur à considérer. Néanmoins, en excluant le quatrième participant, qui, lui, soutient ne pas évaluer la compétence du tout, il est possible d'affirmer que l'ensemble des participants fonde l'essentiel des évaluations, mais aussi de la préparation des étudiants en vue de celles-ci, autour du principe de discours.

Or, dans une telle perspective, la compétence philosophique se voit réduite à une compétence que nous considérons davantage discursive que philosophique. La structure pédagogique que requiert l'atteinte d'un tel type de compétence a pour conséquence de détourner l'enseignement pratiqué de la réflexion philosophique. Cette formule s'avère être inadéquate pour une discipline telle que la philosophie, car ce détournement empêche la couverture adéquate de la totalité de la pratique philosophique.

Simplement, une approche pédagogique fondée en discours, où l'on nous outille et où l'on prépare un étudiant en vue d'une pratique discursive à teneur philosophique, n'est pas pour autant un enseignement philosophique. Bien qu'un discours puisse receler, d'une certaine manière, la philosophie, il n'en est que le vecteur, et non l'incarnation. Un enseignement trop centré sur la notion de discours fait fi de cette considération et favorise un enseignement philosophique exempt de philosophie, soigneusement coupé de la pratique enseignante par ses contours discursifs. Comme l'a déploré le premier participant à la recherche, un étudiant peut produire un texte de piètre qualité philosophique, tout en répondant si bien aux impératifs formels du discours (structure, cohérence, etc.) qu'il obtiendra un meilleur résultat qu'un autre étudiant faisant démonstration d'une réflexion philosophique plus riche, mais ayant des difficultés au niveau de la forme du discours. En effet, la segmentation, nécessairement mise

en place lors de l'élaboration des compétences philosophiques, force l'attribution d'une valeur sommative à des éléments n'ayant pas ou très peu de caractéristiques philosophiques. Ceci, d'ailleurs, contribue aux difficultés éprouvées par les enseignants participant à la recherche quant à la garantie d'objectivité lors de leurs évaluations. Cet aspect précis en lien avec l'objectivité sera traité plus spécifiquement dans les prochaines pages.

5.5 LA COMPÉTENCE PHILOSOPHIQUE N'EST PAS UN ACTE

Un des éléments ayant émergé de manière notable lors de la collecte de données est celui de la dichotomie, exprimée maintes fois, entre la nature de la philosophie (nonobstant les différentes définitions qu'on en fournisse) et celle d'une compétence.

Cette dichotomie naît du fait qu'une compétence prend forme dans l'accomplissement d'une tâche (Lasnier, 2000; Lichtenberger, 1999; Perrenoud, 1999), dans une forme d'activité particulière, tandis que la philosophie, quant à elle, n'est pas perçue comme une activité par les participants à la recherche. En effet, les différentes définitions de la philosophie proposées chez ces derniers suggéraient qu'elle pouvait être comprise comme étant avant tout un outil intellectuel s'exprimant de manière discursive, ou comme un ensemble de dispositions de l'esprit favorables à la réflexion critique et rationnelle. En aucun cas, la philosophie n'a été dépeinte comme quelque chose qui puisse « se faire ». Elle n'a pas été associée à quelque forme d'activité ou de tâche particulière, sinon, celle de vivre, de vivre bien. Certains des enseignants participants emploient davantage le verbe « être » que « faire » lorsque vient le moment de définir la finalité philosophique. Elle vise, selon leurs dires, à permettre d'être une bonne personne, d'être heureux, d'être un bon citoyen. Bref, elle permet le mieux-être. Ainsi, la philosophie, et bien que l'on puisse dire que d'être une bonne personne soit une tâche, demeure fondamentalement éloignée du champ des tâches qui s'accomplissent en « faisant » quelque chose. Aux yeux des participants, la philosophie ne permet pas tant de faire quelque chose que de devenir quelque chose; elle n'est pas une activité, elle n'en a pas la dimension: du point de vue de l'action, elle est désincarnée.

La dichotomie compétence/philosophie apparaît donc ainsi; le mélange demeure hétérogène, car la philosophie ne se fige pas en activité. La manière dont a été garanti le mariage compétence/philosophie a donc dû se fonder en réduction (discursive) de la dernière à la première. En réduisant la philosophie à son incarnation discursive et en en faisant l'objet même de la compétence, on en vient à développer une logique où philosopher consiste à discourir, et où le discours est l'activité philosophique, où, enfin, l'on ne fait *que* discourir. Dans ce cadre, la structure de l'approche par compétences est respectée, mais la philosophie, elle, se voit compromise. Nous constatons donc que les impératifs de l'approche par compétences, plus particulièrement en ce qui a trait à la notion de tâche, sont en contradiction avec la conception générale de la philosophie ayant émergé de l'analyse des données tirées des entrevues. En un sens, ce constat est conforme à la position Boss (2011), lorsqu'il affirme qu'en l'état, la compétence philosophique est invérifiable.

5.6 LA GARANTIE DE L'OBJECTIVITÉ : UNE PROBLÉMATIQUE

La notion d'objectivité, lors de la correction des évaluations, en est une qui émerge de façon récurrente lors des entrevues des participants. Ainsi, l'objectivité totale est jugée impossible à atteindre par la majorité des participants. Tenter même de l'atteindre tient davantage de l'asymptote que de la ligne droite, et ce, pour une variété de raisons. Parmi celles-ci, certaines sont attribuables à des facteurs jugés ici comme étant extérieurs à la question de l'approche par compétences en philosophie, tandis que d'autres seraient susceptibles de l'être. Outre les facteurs humains, mentionnés par certains des participants, demeurent deux aspects potentiellement source de biais, qui pourraient être attribuables à la manière dont s'incarne l'enseignement de la philosophie dans l'approche par compétences. De surcroît, ces deux aspects sont interreliés, dans la mesure où tous deux tirent de la nature d'une compétence en philosophie le cœur même de leurs problématiques respectives.

En effet, dans une logique où la compétence philosophique prend la forme du discours, les évaluations en sont forcément orientées en conséquence: l'objet de l'évaluateur devient donc le discours de l'évalué. Or, ce discours, notamment parce qu'il se veut philosophique, est voué à conserver une certaine part, une part irrémédiable, de subjectivité. La philosophie n'est pas une science positive, elle n'est pas même, pour les participants à la recherche, une science. Elle n'est pas non plus le fait d'une unanimité quant à la manière dont elle doit être pensée, conçue, et pratiquée (Deleuze & Guattari, 1991). Elle se voit donc condamnée, jusqu'à une certaine limite, au jugement subjectif, plutôt qu'à la confirmation définitive tirée de conclusions incontestables. C'est donc par nature que la philosophicité, la qualité et, par extension, la teneur philosophique, ne peut être jugée que subjectivement. Par conséquent, tout discours se voulant philosophique s'expose un jugement qui sera irrémédiablement teinté de subjectivité.

Cela mène au second facteur de subjectivité, attribué ici, du moins partiellement, à la nature de la compétence philosophique, à savoir qu'elle cantonne l'évaluation au discours. Car, avant tout, c'est un discours, oral ou écrit, qu'il s'agit d'évaluer. Or, affirmer qu'un discours est bon, à savoir juste, cohérent et suffisant, tient du jugement esthétique au sens le plus primitif.

Plus précisément, l'évaluateur juge de la qualité d'un discours sur la base de la sensation et des réactions qu'il suscite en sa pensée, à savoir, son niveau d'appréciation dudit discours (Jorro, 2009). Plusieurs des participants affirment détenir une forme de *sens* de la qualité discursive suffisant pour leur permettre d'affirmer savoir lorsqu'un discours est bon et lorsqu'il est mauvais. Ce sens, sinon, ce flair, est partiellement fondé sur l'expérience des évaluateurs ainsi que sur la comparaison effectuée par ceux-ci entre différents discours évalués. Les jugements esthétiques, portés sur ces différents discours, demeurent situés dans des paradigmes propres à chaque évaluateur. Ce qu'ils voient ou entendent, lorsqu'ils évaluent, doit satisfaire les participants à la recherche (de Landsheere, 1988). Dans tous les cas, leurs

jugements se fondent, en quelque sorte, sur leur propre jugement. Pertinence, cohérence, justesse, tous ces critères admis, à partir desquels il est possible de juger de la qualité d'un discours (Beckers, 2002; Raynal & Rieunier, 1997), tiennent en réalité d'une réflexion ne pouvant s'émanciper totalement de la subjectivité. Chaque jugement demeure teinté par le prisme des acceptions qu'à chaque évaluateur de ces dits critères. La plupart des participants le reconnaissent eux-mêmes : l'objectivité totale est impossible.

5.7 L'IMPORTANCE DU DISCOURS

Le terme discours n'est employé qu'une seule fois dans les trois devis ministériels accompagnant chacun des cours de philosophie au collégial⁷. Cet emploi unique est cependant riche de sens, dans la mesure où en émerge la définition d'une philosophie pensée comme un type de discours sur la réalité. Nous ne nous doutions pas, avant la collecte de données, de l'importance que prendrait ce concept dans cette recherche. C'est pourquoi le concept de discours est ici considéré comme une donnée émergente porteuse et évocatrice, dont la mention s'avère incontournable.

Le terme de discours a été systématiquement employé par tous les enseignants participant à la recherche. Fait intéressant, ce terme surgit pour définir le concept de philosophie, mais il a également servi à désigner l'objet principal d'évaluation des compétences en philosophie. De plus, le discours est désigné à la fois comme l'incarnation de la philosophie ; comme moyen - au sens d'outil - de philosopher, ainsi que comme le fruit de l'activité philosophique, donc, également, comme fin. Seulement, aucun des participants n'a désigné le discours comme une activité au sens de l'approche par compétences telle que proposée, en outre, par Raynal et Rieunier (1997). Il faut plutôt, si l'on veut saisir la conception des participants, concevoir le discours comme étant *le produit* de l'activité philosophique. Il leur

⁷ Dans le devis ministériel du premier cours de philosophie au collégial, *Philosophie et rationalité* (voir chapitre 1), on trouve la phrase suivante : « Distinguer la philosophie des autres discours sur la réalité. » Ceci implique que le ministère considère que la philosophie est également un type de discours sur la réalité.

semble insuffisant, voire inadéquat, d'orienter uniquement l'enseignement, mais plus particulièrement les évaluations, sur la base de ce qu'ils perçoivent davantage comme le produit de l'activité dans laquelle la compétence évaluée prendrait forme.

Apparaît donc ici une difficulté inhérente à la discipline de la philosophie, à savoir que celle-ci, hormis son aspect discursif, ne s'incarne d'autres manières qu'en songes et réflexions (Boss, 2011). Concrètement, le seul aspect d'une démarche philosophique sur lequel un évaluateur peut arrimer son travail est celui du discours. Une grande partie de l'activité philosophique demeure intangible (Deleuze & Guattari, 1991), inaccessible, et par conséquent, secrète. Tout au plus, un enseignant peut présumer, et de manière immanquablement subjective, de la qualité philosophique d'une démarche.

Le rôle que joue la notion de discours dans les différentes définitions de la philosophie fournies par les enseignants participants est d'une variabilité importante. Essentiellement, une différence épistémologique concernant leurs définitions pourrait expliquer cette variabilité. Il s'agirait de déterminer si le discours est le fruit de la philosophie, ou s'il est la philosophie, ou encore s'il pourrait y avoir d'autres réponses intermédiaires. Une posture épistémologique, telle que partagée par certains des enseignants participants, voulant que la philosophie soit un discours, apparaît comme étant possiblement plus compatible avec une approche pédagogique fondée principalement sur la notion de discours. À l'inverse, une conception de la philosophie se voulant extradiscursive, voire metadiscursive, au sens où, sans nécessairement avoir à le rejeter, elle dépasse le concept de discours, peut nourrir une perspective critique du cadre pédagogique actuel, dans la mesure où celui-ci échoue à couvrir la compétence philosophique de manière suffisante.

CONCLUSION

Comme on a pu le constater tout au long de ces quelques pages, la notion de compétence en philosophie en est-une qui demeure obscure à bien des égards, et ce, même chez les enseignants spécialisés dans cette discipline au niveau collégial dans le système scolaire québécois.

L'analyse transversale qui fut effectuée dans le cadre de cette recherche mène à tirer des conclusions confirmant ce qui a été exprimé dans les chapitres exposant la problématique et le cadre conceptuel, à savoir que la compétence philosophique est un concept polysémique et intangible, sujet à interprétations diverses et même contraires.

De plus, la compétence philosophique, telle que conçue par les enseignants ayant participé à la recherche, contredit, dans plusieurs cas, leur propre définition de la philosophie. Nous avons également vu que la pratique enseignante, dans une perspective issue de l'approche par compétences en philosophie, hérite des problèmes épistémologiques inhérents à la compétence philosophique. Elle devient, en conséquence, le théâtre de problématiques pédagogiques et didactiques, où l'on constate les impacts pratiques de cette difficulté pourtant théorique.

Néanmoins, les difficultés vécues par les enseignants participants en lien avec la compétence philosophique n'empêchent pas ces derniers de remplir leur mandat d'enseignant en philosophie. Il semble, cependant, que ces derniers éprouvent des difficultés à faire ce travail sans causer d'entorse tantôt au concept de compétence, tantôt au concept de philosophie -tels qu'ils les conçoivent. Il en résulte une position pédagogique difficilement tenable pour ces professionnels qui ont à cœur de respecter les prérogatives ministérielles dans leur pratique, mais également leur conception et leur vision, de la philosophie.

C'est donc sur la base de leurs différentes conceptions, tant à propos de la discipline de la philosophie que de la notion de compétence, que les participants à la recherche ont exprimé des perspectives très diversifiées de la pratique et de l'enseignement en philosophie. Ces différentes perspectives ont été formulées à la lumière de trois axes de recherche particuliers qui ont pour but commun de documenter les enjeux soulevés dans la problématique et le cadre conceptuel de la recherche de manière complète.

À travers les différentes entrevues réalisées auprès d'eux, les enseignants participants ont fait la démonstration, par la diversité de leurs interprétations, de la nature polysémique de la notion de compétence en philosophie, mais ils ont également permis de voir émerger une polysémie analogue concernant cette fois le concept de philosophie. De plus, l'analyse des témoignages tirés des entrevues nous a fait constater l'existence d'une forme de corrélation, voire même de cohérence, entre les conceptions de la compétence philosophique exprimées et les différentes définitions de la philosophie fournies par les participants. En outre, il serait intéressant de savoir si l'une des définitions ou conceptions influence l'autre. Peut-être les enseignants ont-ils une conception de la compétence en philosophie influencée par leurs notions personnelles de ce qu'est la philosophie; mais ceci étant dit, l'inverse pourrait être également possible. Cette question, et c'est là une limite de la recherche, émerge à un stade tel qu'aucune donnée ne fut collectée à cet effet.

Lorsque questionnés à propos de leurs différentes conceptions inhérentes à la compétence en philosophie, la plupart des participants ont fait mention de l'importance du concept de discours, tant dans la philosophie en tant que discipline que dans la pratique de l'enseignement de cette dite discipline dans un contexte scolaire tiré de l'approche par compétences: La philosophie tiendrait, à différents degrés, du discours. Celui-ci incarnerait tantôt la nature même de l'activité philosophique, tantôt deviendrait un outil par lequel peut s'exprimer l'activité philosophique. De plus, le discours serait le principal vecteur d'évaluation, et par conséquent, d'enseignement de la philosophie au collégial. En effet, il est impossible

d'évaluer une activité philosophique autrement qu'à travers le véhicule discursif. L'activité philosophique devient donc accessible à travers le discours ; ce discours étant possiblement la porte d'accès à l'activité philosophique, ou plus littéralement, l'activité philosophique en tant que telle. Toujours selon les enseignants participant à la recherche, cette notion du discours apporte également son lot de problèmes pratiques et de contradictions. Il semble en effet qu'il soit difficile de conjuguer enseignement quotidien et compétences philosophiques, dans la mesure où plusieurs des enseignants participants confirment contourner l'esprit de l'approche par compétences, si ce n'est celui de leur notion de philosophie, lorsqu'ils doivent remplir leur mandat.

Pendant les entretiens, les participants ont témoigné d'une relative insatisfaction à propos de la notion de compétence philosophique. Ceux-ci ont affirmé, entre autres, que philosophie et approche par compétences sont par nature incompatibles. Cette idée, voulant que la notion de compétences soit issue du monde du travail pratique, et par conséquent, inadapté à la réalité de la philosophie, a été notamment mentionnée par trois des cinq participants. Il est donc possible de conclure, bien que cette position n'ait pas fait l'unanimité, que la notion de compétences en philosophie n'est pas acceptée, en l'état, par le corps professoral.

Néanmoins, notons ici que la majorité des participants ont été en mesure de trouver dans cette approche pédagogique certains avantages qu'ils considèrent comme lui étant propre. De plus, un des participants s'est montré très favorable à l'approche par compétences en philosophie, bien qu'il croit lui-même ne pas « faire de la philosophie » avec ses étudiants, tant que les préparer à cette activité. Dans tous les cas, l'ensemble des enseignants participants considère que l'enseignement de la philosophie dans l'approche par compétences ne constitue pas, à proprement parler, un enseignement philosophique. Plutôt, celui-ci a pour objet précis une forme de préparation à une éventuelle activité philosophique qui pourrait avoir lieu ultérieurement dans la vie des étudiants. Pour la plupart, les participants considèrent que

l'essentiel de leur enseignement consiste à développer des aptitudes réflexives, mais principalement discursives, chez les étudiants, de manière à leur permettre d'exprimer leurs réflexions d'une façon qui soit satisfaisante.

Chez les enseignants considérant que la philosophie est avant tout, d'un point de vue ontologique, une affaire de discours, cette posture pédagogique contrevient peu alors à l'enseignement philosophique. La réalité est tout autre chez les enseignants prêtant une nature différente à la discipline. Pour certains d'entre eux, la philosophie est avant tout une attitude, une disposition particulière de l'esprit. Pour d'autres, encore, il s'agit avant tout d'un mode de réflexion et d'une manière de réfléchir différents enjeux de l'existence. Pour eux, l'idée d'une compétence philosophique principalement discursive pose problème. Plus précisément, l'adéquation discours/philosophie, sans nécessairement la rejeter, ne couvre pas l'essentiel de leur conception de la philosophie. Il en résulte qu'ils ne peuvent que difficilement admettre une compétence philosophique se cantonnant principalement au cadre discursif.

Il est possible de contempler, à partir de ce constat, l'idée d'une corrélation, voire même d'une possible cohérence entre les définitions du concept de philosophie chez les enseignants participants et leurs considérations de la notion de compétence philosophique. En effet, ces derniers jugent de la valeur de la compétence en philosophie sur la base de leur propre conception de ce qu'est la philosophie, sa nature et sa finalité.

Paradoxalement, l'émergence de cette corrélation entre définition de la philosophie et perception de la compétence philosophique révèle également une des limites de cette étude, à savoir que l'importance de cette corrélation n'avait pas été anticipée lors de la préparation en vue de la collecte de données. Ainsi, la relation entre la conception de la philosophie et celle de la compétence philosophique n'a pas pu être développée dans cette perspective. Il aurait été intéressant de porter davantage intérêt aux conceptions du principe de philosophie des enseignants participants dans une perspective où celle-ci aurait pu être mieux opposée à

celles de compétence. Ceci aurait pu ainsi rendre possible l'approfondissement de la relation unissant vraisemblablement les deux concepts. En réalité, le manque d'information sur cet enjeu constitue, à la fois, une piste éventuelle à explorer et une limite à cette recherche.

En dépit des pistes toujours inexplorées et des limites de cette recherche, où seulement cinq répondants ont été sondés, la question de la compétence en philosophie, plus particulièrement au niveau collégial au Québec, a été éclairée sous un jour rarement documenté : celui de la perspective enseignante, celui de la subjectivité du pédagogue. Subjectivité parlante s'il en est une, car elle reflète non seulement les concepts qu'on y oppose, mais nous en apprend sur la manière dont se déroule l'enseignement de la philosophie au collégial. Tant d'aspects de cette réalité restent à approfondir. La question de la compétence philosophique est, nous l'avons vu, pluridimensionnelle; et bien que l'on constate qu'elle est interprétée de manières multiples, certains éléments lui étant vraisemblablement constitutifs demeurent, dans la mesure où une récurrence thématique subsiste au sein de sa pluralité. Sera-t-il possible de statuer sur une acception définitive du concept? La question apparaît comme légitime. Il en demeure qu'il faudra toujours, du moins, tant que l'approche par compétences sera d'actualité, chercher une manière universelle, sinon, *universalisante*, de définir la compétence philosophique.

BIBLIOGRAPHIE

- Auger, R. (2000). *Formation de base en évaluation des apprentissages*. Les Éditions Logiques.
- Barbier, J.-M., & Galatanu, O. (2004). Bernard Rey, Les savoirs d'action : une mise en mots des compétences ? *Recherche et formation*, 2006, 1(51), 324.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Presses de l'Université de France.
- Basque, J. (2015). *Le concept de compétences : Quelques définitions*. Montréal, Canada : Projet MAPES (Modélisation de l'approche-programme en enseignement supérieur), Réseau de l'Université du Québec. Repéré à https://pedagogie.quebec.ca/sites/default/files/documents/outils/r_2.1-1_le_concept_de_competence_quelques_definitions.pdf
- Beckers, J. (2002). *Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité*. Labor.
- Bélaïr, L., Laveault, D., & Lebel, C. (2007). *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation* (Collection). Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Berthelot, J. (1994). *Une école de son temps. Un horizon démocratique pour l'école et le collège*. Centrale d'enseignement du Québec et Éditions Saint-Martin.
- Boss, G. (2011). *La compétence philosophique*. Repéré à <https://www.gboss.ca/competencephil.html>
- Boutin, G. (2001). *La réforme scolaire actuelle : par-delà les compétences* (Numéro Actes du 21^e colloque de l'AQPC. La réforme scolaire actuelle : par-delà les compétences).
- Boutin, G. (2004). L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique. *Connexions*, 1(81), 25- 41.
- Boutin, G. (2006). *L'entretien de recherche qualitatif* (2^e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, G., & Julien, L. (2000). *L'obsession des compétences*. Éditions Nouvelles AMS.
- Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. (s. d.). *Conception*. Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL). Repéré le 15 septembre 2020, à <https://www.cnrtl.fr/definition/conception>
- Connac, S. (2007). Vers une classe coopérative et philosophique. Dans Tremblay, N., *Des pratiques philosophiques en communauté de recherche en France et au Québec* (p. 7- 16). Presses de l'Université Laval.
- Corbo, C. (2004). Les origines de la Commission Parent. *Bulletin d'histoire politique*, 12(2), 24. Repéré à <https://doi.org/10.7202/1060686ar>
- de Champlain, Y. (2011). L'écriture en recherche qualitative : le défi du rapport à l'expérience. *Les défis de l'écriture en Recherche qualitative, Hors Série*(11), 51- 67.

- de Landsheere, V. (1988). *Faire réussir, faire échouer. La compétence minimale et son évaluation*. Presses de l'Université de France.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1991). *Qu'est-ce que la philosophie ?* Les Éditions de Minuit. Collection Critique.
- Descartes, R. (1637). *Discours de la méthode*.
- Descartes, R. (1641). *Méditations métaphysiques*.
- Després, P. (2015). *L'enseignement de la philosophie au cégep, histoire et débats*. Collection « Kairos ». Presses de l'Université Laval.
- Dolz, J., Ollagnier, E., Bronckart, J.-P., & Dolz, J. (2002). La notion de compétence : quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières ? *L'énigme de la compétence en éducation*, 25. Repéré à <https://doi.org/10.3917/dbu.dolz.2002.01.0025>
- Gaffield, C. (2015). *Histoire de l'éducation au Canada*. L'Encyclopédie Canadienne. Repéré à <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/histoire-de-leducation>
- Gagné, G. (1999). L'école au Québec : un système qui parasite des institutions. Dans *Main basse sur l'éducation, collectif sous la direction de Gilles Gagné*. Éditions Nota bene.
- Gillet, P. (1991). *Construire des formations*. ESF Éditeur.
- Herry, Y., & Mougeot, C. (2007). *Recherche en éducation en milieu minoritaire francophone*. University of Ottawa Press.
- Howe, R. (2017). De l'approche par compétences au projet par compétences : dérive de sens et confusion des concepts. *Pédagogie Collégiale, mars*, 5- 8.
- Jonnaert, P. (2001). *Compétences et socioconstructivisme. De nouvelles références pour les programmes d'études* [communication orale]. Deuxième conférence annuelle des Inspecteurs de l'Enseignement Secondaire (s.l.). Repéré à https://www.researchgate.net/publication/289066395_Compétences_et_socioconstructivisme_De_nouvelles_references_pour_les_programmes_d'etudes
- Jonnaert, P. (2009). *Compétences et socioconstructivisme, un cadre théorique* (2^e éd.). De Boeck-Université.
- Jonnaert, P., & Ettayebi, M. (2006). Le curriculum en développement, un processus dynamique et complexe. Dans *Lafortune, L., Ettayebi, M. et Jonnaert (dir.), Le curriculum en développement, des pratiques en fondements et des fondements aux pratiques*. Presses universitaires du Québec.
- Jonnaert, P., Masciotra, D., Barrette, J., & Mané, Y. (2007). De la compétence curriculaire à la compétence en action. *Prospects Quartely Review on Comparative Education*, 35(2), 187- 203.
- Jorro, A. (2009). Perspectives de recherches en évaluation. *Les revues - Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 22, 164.
- Kant, E. (1781). *Critique de la raison pure*.
- Kant, E. (1795). *Métaphysique des moeurs*.

- Lacroix, A. (2017). La compétence éthique : levier d'insertion de la démocratie au travail. *Éthique publique [en ligne]*, 19(1). Repéré à <https://doi.org/https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.2928>
- Lainé, A. (2007). *Faire de sa vie une histoire. Théories et pratiques de l'histoire de vie en formation* (Sociologie). Desclée De Brouwer.
- Larousse. (s. d.). *Conception*. Larousse. Repéré le 15 septembre 2020, à <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/conception/17878>
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Guérin.
- Laurier, M. (2005). Évaluer des compétences : pas si simple... *Formation et Profession. Bulletin du CRIFPE*, 11(1), 14- 17.
- Lebortef, G. (2006). *Construire les compétences individuelles et collectives* (4^e éd.). Éditions d'Organisation.
- Legrand, M. (2004). L'histoire de vie entre sens et non-sens. *Horizons philosophiques*, 15(1), 1- 15.
- Leplat, J. (2000). Compétences individuelles, compétences collectives. *Psychologie du travail et des organisations*, 6(3- 4), 47- 73.
- Lichtenberger, Y. (1999). Compétence, organisation du travail et confrontation sociale. *Formation Emploi*, 67(1), 93- 107. Repéré à <https://doi.org/10.3406/forem.1999.2364>
- Masciotra, D. (2017). La compétence : entre le savoir agir et l'agir réel. Perspective de l'éducation. *Éthique Publique*, 19(1). Repéré à <https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.2888>
- Mayer, R., & Ouellet, F. (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Gaëtan Morin Éditeur.
- Meirieu, P. (1988). *Apprendre, oui mais comment ?* ESF Éditeur.
- Meirieu, P. (2015). *Comment aider nos enfants à réussir. À l'école, dans leur vie, pour tout le monde*. Bayard Culture.
- Mialaret, G. (2000). La création des sciences de l'éducation. *30 ans de sciences de l'éducation à Paris V*, 15-21.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2011). *Formation générale commune, propre et complémentaire conduisant au diplôme d'études collégiales*.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Composantes de la formation générale. Extraits des programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales (DEC)*.
- Paillé, P. (2009). Problématique d'une recherche qualitative. Dans *Mucchielli, A. (dir.), Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (3^e éd., p. 187-189). Armand Colin.
- Parent, A.-M. (1963). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la*

province de Québec - Volume 2.

- Perrenoud, P. (1995). Des savoirs aux compétences : de quoi parle-t-on en parlant de compétences ? *Pédagogie collégiale*, 9(octobre), 20-24.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. ESF Éditeur.
- Perrenoud, P. (1999). Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs ? *Pédagogie collégiale*, 12(3), 14-18.
- Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Delachaux et Niestlé.
- Raynal, F., & Rieunier, A. (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts-clés. Apprentissage, formation et psychologie cognitive*. ESF Éditeur.
- Robillard, L. (1993). *L'enseignement collégial québécois : orientations d'avenir et mesures de renouveau. Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle*. Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science. Gouvernement du Québec.
- Rondeau, K., & Paillé, P. (2016). L'analyse qualitative pas à pas : gros plan sur le déroulé des opérations analytiques d'une enquête qualitative. *Recherches Qualitatives*, 35(1), 4-28.
- Ropé, F. (1996). Pédagogies des compétences à l'école, logique des compétences dans l'entreprise. Dans *Marouf, N. (dir.) Le travail en question* (p. 73-120). L'Harmattan.
- Ropé, F. (2002). La validation des acquis professionnels : Entre expérience, compétences et diplômes : un nouveau mode d'évaluation. Dans *Joaquim Dolz éd., L'énigme de la compétence en éducation* (p. 203-226). De Boeck Supérieur.
- Saint-Onge, M. (1993). *Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils ?* (2^e éd.). Beauchemin ; Chronique sociale.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative / interprétative. Dans *Karsenti, T. & Savoie-Zajc, L., La recherche en éducation : ses étapes, ses approches* (p. 123-150). Éditions du CRP.
- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide ? *Recherches qualitatives, hors-série*(5), 99-111.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans *Gauthier, B. (dir.), Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (5^e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Smith, J. ., & Osborn, M. (2004). Interpretative phenomenological analysis. Dans *G. Breakwell (Ed), Doing Social Psychology* (p. 229-254). Blackwell.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Chenelière éducation.
- Tozzi, M. (2007). La philosophie, une école de la liberté. Dans *La philosophie, une école de la liberté. Enseignement de la philosophie et apprentissage du philosophe : état des lieux et regards pour l'avenir* (p. 300).
- Tozzi, M. (2012). Une approche par compétences en philosophie ? *Rue Descartes*, 1(73), 22-51.

ANNEXE 1 : TABLEAU RÉCAPITULATIF – AXE ÉPISTÉMOLOGIQUE

	Enjeux soulevés	Réponses des participants				
		Participant 1	Participant 2	Participant 3	Participant 4	Participant 5
La notion de philosophie	Ce qu'est la philosophie	-Type de discours sur la réalité	-Discours critique et rationnel qui porte sur les fondements de la réalité, sur la société, sur le savoir en général.	Avoir un recul par rapport à n'importe quel objet de savoirs ou questionnements	-Affirme ignorer ce qu'est la philosophie	-Discipline qui tend vers une meilleure rationalité, une réflexion sur tout ce (dont) l'homme prend conscience
		-Méthode de réflexion	-Refus d'une définition universelle	-Ne sait pas exactement c'est	-S'intéresse au pourquoi	-Fruit d'une réflexion appliquée
		-Certains thèmes sont de nature philosophique		-Nécessite la liberté intellectuelle et la connaissance	-S'intéresse au sens des mots, puis des choses	
		-Refus d'une définition universelle		-S'intéresse au sens des choses	-Genèse d'idées et de questionnements	
					-génère de nouveaux champs de connaissance	
	Comment s'incarne la philosophie (chez les étudiants)	-Discursif	-Discursif	-Attitude	-Attitude non dogmatique	-Capacité de justifier une pensée ou une action, en termes
		-Débat d'idées	-Peut s'incarner de différentes manières.	d'ouverture non dogmatique	-Curiosité désintéressée	-Est une pensée et un comportement qui sont justifiés
		Ensemble de problématiques, qui sont surtout Éthique, métaphysique, esthétique et dans une certaine partie, anthropologiques	Réflexion critique	-Possibilité de critiques et de débats	-Faire progresser la connaissance plutôt que d'avoir gain de cause	
			-Remise en question.	-Le questionnement philosophique s'intéresse au sens des choses	-La philosophie est davantage une attitude qu'une activité	
			-On ne peut définir une tâche philosophique	-La philosophie émerge de toute activité		
	Ce que la philosophie permet	-Le discours rationnel et cohérent est à la fois méthode et finalité de la philosophie.	-Amener une pensée plus loin.	-Un questionnement qui mène à d'autres questions.	-La connaissance est la finalité de la philosophie	-Le mieux être et le mieux vivre
		-Constater l'existence de nœuds dans nos croyances; entamer un effort pour les démêler	-Approfondissement de la pensée et de la compréhension de la réalité	-Ouverture d'esprit	-Unique objectif : trouver le sens des choses, trouver une raison aux choses, expliquer le pourquoi	-Permet aux humains de mieux se guider dans la vie
				-Vivre	-Empêcher l'étroitesse et la fermeture d'esprit	-Devenir un citoyen responsable

	Enjeux soulevés	Réponses des participants				
		Participant 1	Participant 2	Participant 3	Participant 4	Participant 5
La notion de compétence	Ce qu'est une compétence	-Habilité à faire une chose complexe	-Habilité à remplir une fonction de travail. -Issu du domaine technique	-Capacité de faire des liens entre différentes disciplines -N'est pas certain de sa définition	-Ensemble de savoir-faires et de savoir-être	<i>Le participant n'a pas répondu à la question</i>
	Ce qu'est une compétence philosophique	-Capacité à tenir un discours valable (argumentation et structure)	-La philosophie ne s'applique pas à l'approche par compétences	-Capacité de justifier ses arguments, ses prises de position	-Une certaine capacité à faire quelque chose de philosophique (4_ECP_18)	-Développement de la rationalité
		-Outils du philosophe : les mots	-Habilité à tenir un discours critique et rationnel qui porte sur les fondements de la réalité	-Capacité de transmission adéquate de la pensée	-Capacité à produire un texte philosophique (selon le ministère)	-Développement intellectuel (conceptualisation, jugement, raisonnement)
		-Cohérence, clarté, créativité		-Produire un texte argumentatif (selon le ministère)	-Ça n'existe pas en philosophie	-Mène à une action réfléchie
				-Capacité de structurer la pensée		-Développement de la conscience
	Comment est perçue la compétence en enseignement de la philosophie	-Notion floue, vague, difficile à saisir	-Ça ne marche pas.	-Perception positivement opposée à l'approche par objectifs	-Perception négative et rejet de la notion de compétence en philosophie	-Perçue comme le développement d'aptitudes intellectuelles
		-Contradiction entre la compétence et les énoncés de compétences	-Tenir un discours rationnel sur les fondements de la réalité n'est pas une fonction de travail	-Perçu comme permettant de porter un jugement sur les théories	-Incompatible avec la philosophie	-Considère que la notion de compétence se confond avec la notion d'objectif
		-Difficile à distinguer de l'approche par objectifs	-Ne se segmente pas en tâches	-Plus proche de la philosophie	-Une attitude n'est pas une compétence	
		-N'est pas certain de comprendre la notion	-Incompatible avec la philosophie	-N'est pas certain de comprendre la notion	-Disposition intellectuelle plutôt qu'aptitude	

ANNEXE 2 : TABLEAU RÉCAPITULATIF – AXE PRATIQUE

	Enjeux soulevés	Réponses des participants				
		Participant 1	Participant 2	Participant 3	Participant 4	Participant 5
Le paradigme pédagogique	La pratique de l'approche par compétence	-Donner des outils pour utiliser le discours.	-Segmentation et réduction de la compétence en sous-éléments.	-N'estime pas enseigner à philosopher	-Refuse d'ajuster son enseignement en fonction de l'approche par compétences	-Mobilisation de la compétence par l'activité d'apprentissage
		-Favoriser le développement de la réflexion avec la problématisation philosophique	-Établissement d'éléments de connaissance clés	-Enseignement de différentes bases permettant la philosophie.	-N'estime pas enseigner à philosopher	-La maîtrise d'une méthodologie préalable à l'atteinte de la compétence
			-La pratique enseignante réelle est loin de la théorie pédagogique	-Certaines bases (connaissances, savoirs) sont fondamentales	-Enseignement incomplet de différentes bases permettant la philosophie.	-Importance de transmettre l'amour de la philosophie
			-Aménagement effectués, interprétation « à notre manière » de l'approche par compétences	-La maîtrise d'éléments théoriques est préalable à l'atteinte de la compétence		-Apprentissage dans et par le plaisir
			-Certaines connaissances sont requises	-Dimension disciplinaire propice à la philosophie dans l'approche par compétences	-La philosophie ne s'enseigne pas	
				-Développement de l'esprit critique favorisé par la maîtrise de contenus	-Estime enseigner davantage l'histoire de la philosophie	
					-Développement d'outils sans toucher directement à la philosophie	
	Les choix pédagogiques	-Axer davantage sur la logique interne des doctrines que sur leurs thématiques	-Enseignement axé sur le développement d'outils logiques	-Cours magistraux, notions disciplinaires à mémoriser	-Cours strictement magistraux	-Enseignement sur une base thématique (et non par auteurs)
			-Pluralité d'activités d'apprentissage.	-Enseignement axé sur la méthodologie discursive et réflexive	-Discussions et échanges avec les étudiants	-Enseigner le discours
			-Tentatives de susciter le débat	-Développement d'outils logiques	-Enseignement favorisant l'intérêt et la curiosité des étudiants	-Enseigner l'histoire de la philosophie
			-Préparation en vue de la rédaction d'une dissertation finale	-Préparation en vue de la rédaction d'une dissertation finale	-Notions disciplinaires peu valorisées	-Importance de la compréhension chez les étudiants
					-Aucun exercice effectué en classe ni travaux à la maison	-Notions accessible, simples
						-Activités variées, évaluations formatives
						-Importance de transmettre l'amour de la philosophie

	Enjeux soulevés	Réponses des participants				
		Participant 1	Participant 2	Participant 3	Participant 4	Participant 5
Les méthodes d'évaluation	Objet de l'évaluation	-Évaluation des discours des étudiants et non de leur réflexion	-Évaluation de la réflexion, véhiculée par le discours.	-Évaluation des discours des étudiants et non de leur réflexion	-Refuse de se plier aux devis ministériels et assume sa position	-Évaluation des discours des étudiants et non de leur réflexion
		-Recherche : discours de qualité, idées nouvelles, autonomie intellectuelle, flexibilité de la pensée	-Le discours doit respecter une structure	-Évaluation de la maîtrise des éléments de contenu disciplinaires	-Ne voit pas dans la maîtrise d'éléments de contenu (détenir un savoir) comme étant un élément de compétence philosophie	Recherche : La compréhension, la pertinence (le lien), clarté, discours sensé, l'expression écrite de la pensée des étudiants
			-La structure du discours n'est pas la finalité	-Évaluation de la réflexion critique à propos des contenus traités.	-S'intéresse à la progression et aux attitudes de ses étudiants	-Ne se considère pas trop sévère
			-Recherche : pensée critique et rationnelle, cohérence, remise en question rigoureuse	-Recherche : pertinence, pensée critique, objectivité	-Évaluation peu fréquentes	
					-Indique faire passer tous ses étudiants qui font le minimum requis	
	La réalité de l'évaluation	-Problématique	-Le discours n'est pas la réflexion	-Se fie à son expérience	-Impossible à évaluer par nature	-Objectivité totale impossible
		-Difficile à chiffrer	-Impossible d'évaluer la réflexion	-Ne prend pas en considération la progression des étudiants	-Demander de quantifier et noter une compétence en philosophie relève d'une méconnaissance de cette discipline-S'intéresse à la progression et aux attitudes de ses étudiants	-Subjectivité immanquable
		-Biais (jugements de valeurs)	-Facteurs inconscients de subjectivité	-Évalue la qualité de l'argumentation		-Mécanismes pour garantir l'impartialité
		-Évaluation fondée sur la comparaison entre étudiants	-Objectivité totale impossible	-Évalue la maîtrise des éléments théoriques		-Objectivité totale réservée aux sciences
		-Objectivité totale impossible		-Objectivité garantie par l'impartialité		
	Types d'évaluations	- Un travail peut répondre à tous les éléments d'évaluation individuellement sans avoir, de qualité philosophique				
		-Analyse de textes	-Évaluations multiples et variées	-Plusieurs évaluations	-Affirme ne pas évaluer	-Évaluations sommatives et formatives
		-Rédaction dissertation finale	-Rédaction dissertation finale	-Mini tests	-Évaluation peu fréquentes	-Examens, dissertations, ateliers
		-Emploi grille de correction critériée	-Emploi grille de correction critériée	-Travaux écrits		
				-Rédaction dissertation finale		
		-Emploi grille de correction critériée				

ANNEXE 3 : TABLEAU RÉCAPITULATIF – AXE CRITIQUE

	Enjeux soulevés	Réponses des participants				
		Participant 1	Participant 2	Participant 3	Participant 4	Participant 5
Critique	Les points positifs	---	<p>-A suscité une réflexion sur la pratique enseignante</p> <p>-L'approche par compétence a permis de développement d'une base commune pour tous les enseignants du Québec.</p> <p>-Plus égalitaire entre différents cégeps.</p>	<p>-Donne une latitude aux enseignants tout en maintenant une base commune</p> <p>-Les compétences sont bien divisées</p> <p>-Candidat généralement satisfait du paradigme de l'approche par compétences</p>	<p>-L'approche par compétences permet, de manière incomplète, d'outiller les étudiants en vue d'une éventuelle activité philosophique</p>	<p>-Oriente le travail des enseignants (devis)</p> <p>-Avantageux pour les nouveaux enseignants</p> <p>-Donne une latitude aux enseignants, belle liberté</p> <p>-L'approche par compétence a permis de développement d'une base commune départementale</p> <p>-L'enseignement de la philosophie dépasse les frontières de la discipline (logique, histoire, etc.)</p>
Critique	Les points négatifs	<p>-La notion de compétence philosophique manque de cohérence il y a des énoncés de compétences qui décrivent des éléments de contenu (1_CNC_2)</p>	<p>-La structure de l'approche par compétence est incompatible avec l'enseignement de la philosophie</p>	<p>-Se sent davantage pédagogue que philosophe</p> <p>-L'enseignement de base permettant la philosophie c'est pas l'enseignement de la philosophie.</p>	<p>-Rejette totalement la notion de compétence en philosophie</p> <p>-Compétence et philosophie sont incompatibles</p> <p>-À l'impression que l'enseignement philosophique tel que pratiqué est inutile</p>	<p>-Considère que la compétence philosophique ne couvre pas la totalité de la pratique philosophique</p> <p>-Compétence et philosophie sont incompatibles</p> <p>-La compétence philosophie (rédaction de texte/discours) ne mène pas à la finalité de la philosophie (mieux vivre, être un meilleur citoyen)</p> <p>-L'approche par compétences adéquate dans un contexte professionnel, mais pas en philosophie</p>

ANNEXE 4 : SYSTÈME DE CLASSIFICATION DES UNITÉS DE SENS

Tout au long des analyses individuelles (point 4.1), les différentes unités de sens traitées sont classées en fonction du système exemplifié ci-dessous :

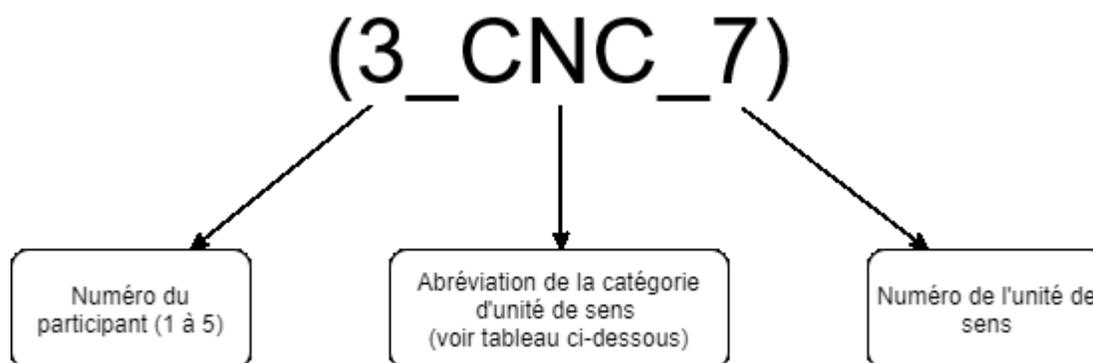


Tableau de classification des catégories d'unités de sens

	Abréviations	Signification
<i>Axe épistémologique (axe 1)</i>	ECC	Épistémologique - conception de compétence
	ENP	Épistémologique - notion de philosophie
	ECP	Épistémologique - compétence en philosophie
<i>Axe pratique (axe 2)</i>	PCP	Pratique - choix pédagogiques
	PEV	Pratique - méthode d'évaluation
<i>Axe critique (axe 3)</i>	CPP	Critique - pratiques pédagogiques
	CNC	Critique - notion de compétence en philosophie
	CGE	Critique - général

ANNEXE 5 : CANEVAS D'ENTREVUE

Questionnaire pour entretien en vue du projet de recherche

La notion de compétences en philosophie: perspective enseignante

Entrevue du type semi-dirigée

Note: Chacune de ces questions suggère son lot de sous questions de développement en fonction des réponses données par les participants.

- Q1:** Pouvez-vous décrire dans vos propres mots ce qui définit la notion de compétence en pédagogie collégiale ?
- Q2:** Pouvez-vous décrire dans vos propres mots la notion de compétence philosophique en pédagogie collégiale ?
- Q3:** Qu'est-ce qu'est, en fait, une compétence philosophique? Qu'est-ce qui la définit ?
- Q4:** Qu'est-ce qu'une tâche philosophique ?
- Q5:** Pouvez-vous décrire les défis inhérents à l'enseignement de la philosophie dans la perspective de l'approche par compétences (APC) ?
- Q6:** Quelles sont les principales différences, à votre avis, entre la théorie de l'APC et la pratique réelle de l'enseignement ?
- Q7:** Qu'est-ce qui fait la *philosophicité* d'une démarche intellectuelle; comment évaluez-vous la valeur philosophique des travaux et examens de vos étudiants ?
- Q8:** En quoi votre pratique enseignante diffère des prescriptions ministérielles et pour quelles raisons ? (À poser seulement si c'est le cas)
- Q9:** Quelles sont, à votre avis, les forces et les faiblesses de l'APC dans l'enseignement de la philosophie ?
- Q10:** Comment préparez-vous/organisez-vous votre enseignement en fonction de l'APC ?
- Q11:** Pouvez-vous décrire vos méthodes d'évaluation de la compétence philosophique ?
- Q12 :** Y a-t-il des difficultés spécifiques à l'évaluation et à la notation avec l'APC en philosophie au collégial ?

ANNEXE 6 : QUESTIONNAIRE

Questionnaire en vue d'une analyse

Pour le projet de mémoire

La compétence philosophique au collégial: perspective enseignante

Chercheur: Charles Perron

Directeur de recherche: Ahmed Zourhlal

Merci de bien vouloir répondre aux questions suivantes. S'il vous manque d'espace pour répondre aux questions, veuillez en aviser le chercheur.

Qu'est-ce que signifie, selon vous et dans vos mots, le principe de compétence en éducation?

Pouvez-vous exprimer, dans vos mots, ce qui distingue une compétence philosophique d'un autre type de compétence?

De votre point de vue, quelles sont les caractéristiques propres (spécifiques) à une compétence philosophique.

Pouvez-vous définir, dans vos mots, ce qu'est une activité philosophique?

Pouvez-vous définir, dans vos mots, ce qu'est une tâche philosophique?

Comment, concrètement, s'incarne l'approche par compétences dans votre pratique enseignante (modus operandi) ?

Quelles sont, selon vous, les principales forces de l'approche par compétences en enseignement de la philosophie?

Quelles sont, selon vous, les principales faiblesses (ou défis) de l'approche par compétences en enseignement de la philosophie?

Merci pour tout!

Charles Perron, responsable du projet de recherche

ANNEXE 7 : CERTIFICAT ÉTHIQUE

UQAC

Comité d'éthique de la recherche
Université du Québec à Chicoutimi

APPROBATION ÉTHIQUE

Dans le cadre de l'Énoncé de politique des trois conseils : *éthique de la recherche avec des êtres humains 2* (2014) et conformément au mandat qui lui a été confié par la résolution CAD-7163 du Conseil d'administration de l'Université du Québec à Chicoutimi, approuvant la *Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains* de l'UQAC, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Chicoutimi, à l'unanimité, délivre la présente approbation éthique puisque le projet de recherche mentionné ci-dessous rencontre les exigences en matière éthique et remplit les conditions d'approbation dudit Comité.

Les membres jugent que ce projet rencontre les critères d'une recherche à risque minimal.

Responsable(s) du projet de recherche :	<i>Monsieur Charles Ferron-Desmeules, Étudiant Maîtrise en éducation, UQAC</i>
Direction de recherche : <i>(règle qu'indiquée dans la demande d'approbation éthique)</i>	<i>Monsieur Ahmed Zouhal, Professeur, Département des sciences de l'éducation, UQAC</i>
Projet de recherche intitulé :	<i>La notion de compétence en philosophie au collégial : perspectives enseignantes</i>
No référence du certificat :	<i>602.452.01</i>
Financement : <i>(règle qu'indiquée dans la demande d'approbation éthique)</i>	<i>N/A Titre lors de la demande de financement : N/A</i>

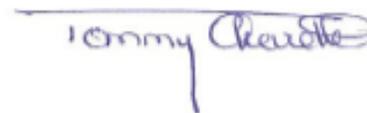
La présente est valide jusqu'au 12 avril 2019.

Rapport de statut attendu pour le **12 mars 2019 (rapport final)**.

N.B. le rapport de statut est disponible à partir du lien suivant : <http://recherche.uqac.ca/rapport-de-statut/>

Date d'émission initiale de l'approbation : *12 avril 2018*

Date(s) de renouvellement de l'approbation :



Tommy Chevette,
Professeur et président du Comité d'éthique de la
recherche avec des êtres humains de l'UQAC