

S-254

BNQ

SOMMAIRE

Postures de la philosophie

p.3

Babillard philosophique

p. 4

Société de Philosophie de
Montréal

p. 6

Dossier thématique:

Enseignement de la philo-
sophie

- ÉVALUATION ET RÉUSSITE
p. 7

- L'IMPOSSIBLE ÉVALUATION;
SUITE
p. 14



CONSEIL D'ADMINISTRATION
DE LA SOCIÉTÉ DE
PHILOSOPHIE DU QUÉBEC

Nourredine Mouelhi
président

Paul Dumouchel
vice-président

Alain Voizard
secrétaire

Claude St-Jean
trésorier

François Lepage
resp. des communications

Louis Roy
resp. du recrutement

Josiane Boulad-Ayoub
dir. *Philosophiques*

Martin Godon
dir. *Bulletin*

Jean Laberge
resp. du Ceph

Fabienne Pironet
resp. affaires universitaires

Richard Riopel
resp. affaires collégiales

François Dupuis
resp. affaires étudiantes

Marie-France Daniel
resp. affaires régionales

COMITÉ DE RÉDACTION DU BULLETIN

Martin Godon
directeur

André Lacroix

Isabelle Rivard
rédaction

CORRECTION LINGUISTIQUE

Thibaud Sallé

IMPRESSION

Cégep du Vieux-Montréal

EXPÉDITION

Services de réadaptation l'intégral

Politique de publication du Bulletin de la SPQ

BUTS GÉNÉRAUX

En conformité avec l'esprit et les visées de la SPQ, le Bulletin se veut un instrument de liaison, de débat, d'information et de promotion.

LANGUE DE PUBLICATION

Toute contribution en langue étrangère doit être préalablement traduite dans la langue de publication du Bulletin, soit le français.

ÉCHÉANCES

En ce qui a trait à la promotion d'événements ponctuels, les dates de tombée sont les suivantes :

- Congrès et événements à caractère national (les congrès de l'ACFAS, de l'ACP et de la SPQ par exemple) : 2 mois avant la date de publication du Bulletin.

- Autre promotion : 1 mois avant la date de publication du Bulletin.

Les dates de publication des numéros réguliers du Bulletin sont les suivantes : mi-février, mi-avril et fin octobre de chaque année.

RUBRIQUES DU BULLETIN

Tout écrit devrait pouvoir s'insérer sous l'une des rubriques suivantes : La rubrique *Nouvelles* qui contient trois sections : les comptes-rendus d'événements (colloques, lancements, manifestations, conférences, etc.); les nouvelles de la communauté (répertoire, prix honorifique, nomination, décès, etc.); le rapport annuel du président. La *Tribune libre* publie les lettres qui proviennent des lecteurs. La rubrique *Débats* contient quatre sections : l'éditorial, les articles polémiques, les interventions et le droit de réplique. Nous publions également les *Contributions pédagogiques*, des *Dossiers thématiques*, les *Essais et pensées* ainsi que de la *Promotion*.

Si vous désirez collaborer, veuillez nous communiquer vos nom, adresse et numéro de téléphone. Prenez soin d'indiquer sur l'enveloppe que le contenu s'adresse au Bulletin. Notre adresse est :

LE BULLETIN DE LA SOCIÉTÉ DE PHILOSOPHIE DU QUÉBEC

Case postale 1370
Place Bonaventure
Montréal, Québec
H5A 1H2

Adresse URL: <http://www.philo.uqam.ca/spq/infospq.html>
ISSN 0701-1385

POSTURES DE LA PHILOSOPHIE

Martin Godon

Directeur du Bulletin

Engagé dans un effort d'appropriation du monde, l'être humain déploie un véritable arsenal afin de transcender l'abîme qui sépare l'étranger du familier: nommer, définir, créer, reproduire, toucher, goûter, fracasser, transpercer... Parmi ces innombrables modalités d'appropriation du monde, en est-il une qui se démarque par son importance? On pensera qu'il suffit que l'outil soit approprié à l'objet visé et au degré d'appropriation souhaité.

C'est sans compter avec l'évaluation. N'est-ce pas là le substrat de tout désir d'appropriation? (Autrement dit, cela, qui m'est étranger, est-ce "bon" ou "mauvais"?) N'est-ce pas plutôt l'instrument par excellence de l'appropriation? (C'est-à-dire: la performance de cet objet est de "n "...)

De toute manière, évaluation et valeur sont les concepts fondamentaux de notre société d'origine judéo-chrétienne, de notre société moderne, je veux dire technoscientifique. Le présent numéro du Bulletin en est un témoignage parmi d'autres.

Puissance et mesure

Évaluer ou comment être équitable et bienveillant tout en favorisant créativité et réflexion? Le Bulletin vous offre une synthèse de la période de question qui a suivi la conférence de Philippe Meirieu concernant l'évaluation pédagogique en philosophie. (C. f. L'impossible évaluation; Bulletin de la SPQ, volume 22, numéro 3, pages 19 à 25). Je tiens à remercier Isabelle Rivard et Thibaud Sallé qui, par leur travail, ont rendu possible la publication de cet article.

L'annonce de l'évaluation du secteur général a pu semer doute et crainte parmi quelques professeurs de philosophie du niveau collégial. Au coeur de la dialectique des stratégies et des intérêts se profile une autre tension qui déterminera en bonne part l'enjeu de cette évaluation: qui sont ces gens qui nous semblent si familiers, qui assistent à des leçons de philosophie dans les collèges du Québec? Avant de déclarer péremptoirement qu'il s'agit d'étudiants, n'y aurait-il pas lieu de méditer longuement sur la signification du concept

de clientèle tel que nos moyens de communication de masse le colportent quotidiennement? Qu'importe; on va évaluer les philosophes! Comment se déroulera ce jeu de l'évaluateur évalué? Dans quel contexte? Grâce aux bons soins d'André Carrier et de Florian Côté, le Bulletin publie un très large extrait du Procès-verbal de la rencontre de la coordination provinciale du 6 décembre 1996 qui a eu lieu au collège André-Grasset.

Mise en valeur et salutations

L'équipe du conseil d'administration de la Société de Philosophie du Québec accueille 8 nouveaux membres. Tout d'abord, Nourredine Mouelhi, au poste de président, et Paul Dumouchel, au poste de vice-président, ont reçu le mandat de conduire la SPQ au seuil du XXI^e siècle. François Lepage est à la tête de l'équipe des communications. Fabienne Pironet occupe désormais le poste de responsable des affaires universitaires, tandis que Louis Roy travaillera au recrutement. Le dossier des affaires collégiales sera entre les mains de Richard Riopel et la destinée du comité pour l'enseignement de la philosophie (CEPH) reposera sur les épaules de Jean Laberge. Enfin, François Dupuis se chargera des affaires étudiantes. Le comité de rédaction du Bulletin se joint à moi pour souhaiter la bienvenue à chacun.

Nous désirons également saluer le dévouement de Michel Seymour, André Carrier, Robert Tremblay, Michel Robert, Pierre Després, Joseph Chbat, Daniel Weinstock ainsi que Marie-Eve Hébert qui ont tous achevé leur mandat au conseil d'administration de notre société. Leur travail (pour être juste, il faudrait même parler de labeur acharné) a non seulement contribué à la mise en valeur et à un plus grand rayonnement de la SPQ, mais aussi à la consolidation de ses bases. Ainsi pouvons-nous envisager l'avenir avec optimisme.

Étalon de mesure

L'élément déterminant dans un processus d'évaluation est assurément le choix d'une unité de mesure, d'un critère. Toute démonstration s'avérerait ici superflue. Mais enfin, en vertu de quel principe doit-on prétendre que c'est l'adéquation entre la performance (la réalité) et l'objectif (fruit de la pensée) qu'il faut évaluer? ♦

LE BABILLARD PHILOSOPHIQUE

André Lacroix
UQAM

Je rappelle à tous que les responsables du congrès de l'ACFAS de ce printemps nous attendent nombreux et nombreuses à l'Université du Québec à Trois-Rivières. N'oubliez pas non plus le congrès de l'ACP qui se tiendra à l'Université Memorial de Terre-Neuve. Cela étant dit, outre ces deux événements, le paysage philosophique québécois reste bien pourvu en fait d'activités susceptibles d'intéresser la communauté philosophique. Vous trouverez donc un peu plus bas une liste non exhaustive des activités de ce printemps.

Avant de vous laisser y jeter un coup d'oeil, je me permets d'y aller d'un nouvel appel à votre collaboration: ces pages vous sont ouvertes. Il ne tient qu'à vous de me faire parvenir l'information. **N'hésitez donc pas à me faire connaître les activités de vos groupes de recherche** afin que je puisse en faire profiter les membres de la Société de Philosophie du Québec. Je ne vous dirai jamais assez combien il est parfois difficile pour les chercheurs de connaître les activités ayant lieu dans les facultés et départements (collégiaux et universitaires) à travers tout le Québec. À ce titre, votre collaboration serait souhaitée afin que je puisse informer adéquatement les membres de la communauté philosophique du Québec. Enfin, même si vous ne voyez pas la pertinence de me faire connaître la date des événements sous prétexte que le tout sera terminé lorsque j'en parlerai, dites vous bien que plusieurs y trouveront tout de même leur compte en communiquant avec les organisateurs pour obtenir, tantôt les actes du colloque, tantôt une copie de la conférence, etc. Bref, manifestez-vous!

Les congrès et colloques

Le programme des conférences de la Société de Philosophie n'est pas encore tout à fait terminé. Il sera achevé et disponible sous peu. On peut toutefois annoncer dès maintenant que la Société recevra entre autres: le 5 mars, Mathieu Marion (Ottawa), qui donnera une conférence sur la philosophie des mathématiques de Wittgenstein; le 19 mars, Paul Bernier (Concordia) sur le cartésianisme restreint de Tyler Burge; le 26 mars, G.

Figal, de Tübingen; et, en avril, Mme Adela Cortina, de l'université de Valence.

Ces réunions auront lieu le mercredi à 19h30, à l'UQAM. Pour information: Alain Voizard, Département de philosophie, UQAM, (514) 987-3000 poste 8942#, courrier électronique: voizard.alain@uqam.ca.

* * *

L'Université Stirling, en Écosse, fait un appel de communications dans le cadre de la «Twenty-fifth Hume Society Conference» qui sera tenue à l'Université de Stirling du 20 au 24 juillet 1998. Vous devez faire parvenir vos textes avant le 1er novembre 1997 au professeur Saul Traiger, executive secretary of the Hume Society, Department of Philosophy, Occidental College, Los Angeles, CA 90041-3314, U.S.A.

* * *

La Société Sartre du Canada tiendra sa réunion annuelle à l'Université Memorial de Terre-Neuve, lors du Congrès des Sociétés Savantes les 3 et 4 juin 1997.

* * *

La société canadienne d'esthétique tiendra sa réunion annuelle au cours du Congrès des Sociétés Savantes, du 4 au 6 juin 1997. Pour plus d'informations, communiquez avec Hélène Poiré, Université Laval, 2845, Place Darlington, #15, Montréal, Québec, H3S 1L4.

Les groupes de recherche

Dans le cadre des séminaires de l'ERES (Équipe de Recherche en Éthique Sociale) dirigés par le professeur Jocelyne Couture, du département de philosophie de l'UQAM, William Sweet, professeur à l'Université Saint-François Xavier, animera un séminaire intitulé «Bernard Bosanquet et les droits de la personne», vendredi le 28 février 1997, à 14h00, au département de philosophie de l'UQAM.

Par ailleurs, le GREC (Groupe de Recherche en Épistémologie Comparée) dirigé par le professeur Robert Nadeau, organise une série de séminaires au cours de l'hiver 1997. Ces séminaires ont lieu au département de philosophie de l'UQAM. Les suivants sont à venir:

Jean-Guy Prévost (Département de Science Politique, membre du *Groupe de recherche sur la pensée et la théorie politiques*, UQAM) : «La théorie de l'immigration de Francis Walker : une controverse du début du vingtième siècle», le 21 février 1997.

Don Ross (Département de philosophie, Université d'Ottawa) : «The Early Darwinian's Natural Selection and Cognitive Science», le 21 mars 1997.

Raimondo Cubeddu (Facolta di Economia, Università degli Studi di Pisa) : «Weber's Criticism of von Mises», le 11 avril 1997.

Maurice Lagueux (Département de philosophie, Université de Montréal) : «Omniscience et rationalité» (date encore à déterminer, prob. le 25 avril).

Luciano Boi (professeur associé au département de philosophie, UQAM) : «Les fondements mathématiques de la perception spatiale», (date encore à déterminer, prob. le 9 mai).

Enfin, le département de philosophie de l'Université d'Ottawa présente la conférence suivante au cours de l'hiver:

Dale Stout (Université Bishop), titre à déterminer, le 7 mars 97.

Publications des groupes de recherche

L'équipe de recherche en éthique sociale, dirigée par Jocelyne Couture et Normand Marion, a publié les textes suivants: Cahier N° 9601, André Duhamel, «Parutions récentes en éthique 1994-95», Cahier N° 9602, Jocelyne Couture, «Étude critique de C. Larmore: Modernité et morale» et Cahier N° 9603, Geneviève Nootens, «La nature de la complémentarité entre le raisonnable et le rationnel chez Rawls». Pour commander ces textes, vous pouvez vous adresser à Jocelyne Couture, Université du Québec à Montréal, tél. du département de philosophie: (514) 987 4161.

Les Cahiers d'épistémologie du Groupe de recherche en épistémologie comparée, dirigé par Robert Nadeau, compte également de nouvelles parutions depuis l'automne 1996:

Claude Meidinger: «Vertus artificielles et règles de justice chez Hume: une solution au dilemme du prisonnier en termes de sentiments moraux» (N° 9610).

David Gauthier: «Resolute Choice and Rational Deliberation: A Critique and a Defence» (N° 9611).

Pierre-Yves Bonin: «Neutralité libérale et croissance économique» (N° 9612).

Paul Dumouchel: «Exchange & Emotions» (N° 9613).

Robert Nadeau: «The Theory of Spontaneous Order» (N° 9614).

Jean-Guy Prévost: «Francis Walker's Theory of Immigration and the Birth Rate: An Early Twentieth-Century Demographic Controversy (N° 9701).

Vous pouvez les commander en vous adressant à Robert Nadeau, Département de philosophie, Université du Québec à Montréal, Case Postale 8888, Succ. Centre-ville, Montréal (Québec), Canada, H3C 3P8. Tél.: (514) 987-3000, poste 4161; télécopieur: (514) 987-6721; courrier électronique : nadeau.robert@uqam.ca. [**Prix:** individus (2,00\$), institutions (5,00\$). Frais de poste: 2,00\$ l'unité]. Par ailleurs, ces numéros sont également disponibles sur le site Internet du département de philosophie de l'UQAM à l'adresse suivante : <http://www.philo.uqam.ca>.

Nouvelles parutions

Alain Bellemare, 1997, *Genèse de la rationalité occidentale — de Thalès à Platon*, Montréal, Gaétan Morin, 311 pages.

Yvette Lajeunesse et Lukas Sosoe, *Bioéthique et culture démocratique*, Montréal, Harmattan Inc., 1996, 234 pages.

Guy Rocher, *Études de sociologie du droit et de l'éthique*, Montréal, Les Éditions Thémis, 1996, 327 pages.

Robert Tremblay, *Méthophilo, méthodes pratiques pour l'étude de la philosophie: de la lecture à la rédaction du texte argumentatif philosophique*, Montréal, McGraw-Hill, 1996, 78 pages. ♦

SOCIÉTÉ DE PHILOSOPHIE DE MONTRÉAL

Conférences

Hiver 1997

Conférences offertes par la Société de Philosophie de Montréal
avec le soutien du Département de philosophie et du Vice-Rectorat à l'enseignement
et à la recherche de l'Université du Québec à Montréal

5 mars
D-R200

MATHIEU MARION (Université d'Ottawa)
Wittgenstein, le finitisme et les fondements des mathématiques.
(autour de son ouvrage *Wittgenstein, Finitism, and the Foundations of Mathematics*)

12 mars
R-1885

BRIGITTE MCGUIRE (Université de Montréal, GRHTC)
Husserl et l'empirisme de Locke.

19 mars
D-R200

PAUL BERNIER (Concordia University)
Anti-individualisme et cartésianisme restreint chez Tyler Burge.

26 mars
D-R200

GÜNTER FIGAL (Universität Tübingen)
L'herméneutique de la facticité de Heidegger et le sens de la compréhension.

2 avril
D-R200

PIERRE POIRIER (Université du Québec à Montréal)
Les avantages d'un modèle discursif de l'explication.

Les rencontres ont lieu le mercredi soir à 19:30 heures.

L'accès extérieur de la salle D-R200 se trouve au 1440, rue Saint-Denis, à côté de la sortie Saint-Denis sud de la station Berri-UQAM; celui de la salle R-1885 se trouve au 315, rue Ste-Catherine Est, mais on peut aussi emprunter le 1420, rue Saint-Denis.

Pour informations: Alain Voizard, Département de philosophie, Université du Québec à Montréal,
téléphone: 987-3000 poste 8942#; télécopieur: 987-6721; courrier électronique: voizard.alain@uqam.ca

ÉVALUATION ET RÉUSSITE

Florian Côté

André Carrier

Coordination provinciale de philosophie

Invités

André Carrier présente les deux invités: Monsieur Jacques L'Écuyer, président de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, et Madame Renée Carpentier, coordonnatrice de la Commission d'enseignement collégial au Conseil supérieur de l'éducation.

Conférence de Monsieur Jacques L'Écuyer:

- Monsieur L'Écuyer rappelle sa formation en philosophie, le profit qu'il en a tiré et l'importance qu'il lui accorde.

- La Commission d'évaluation accorde une grande importance à la formation générale: ouverture, largeur d'esprit, conscience des problèmes généraux.

I- À partir des évaluations de programmes déjà réalisées, la Commission s'inquiète du cheminement des étudiants dans les programmes techniques.

- En informatique, le taux de diplomation dans les délais prévus pour les années de référence (1990 à 1992) est de 14% (il y a des variations entre collèges, le taux étant de 10% dans certains cas); mais 25% des étudiants inscrits au programme complètent leur formation spécifique dans les délais prescrits. On a une situation semblable dans le programme de services de garde: entre 50 et 60% des étudiantes terminent leur formation spécifique dans les délais prescrits, contre environ 25% qui obtiennent leur diplôme d'études collégiales. Dans ces deux programmes, il y a *grosso modo* deux fois plus de personnes qui terminent leur formation spécifique qu'il y en a qui obtiennent leur diplôme d'études collégiales. Des questions furent dès lors posées aux professeurs, aux conseillers pédagogiques et aux étudiants au cours de plus d'une cinquantaine de rencontres. Non sans inquiéter la Commission, un certain nombre d'éléments de réponses furent identifiés:

- 1) Dans les programmes techniques, les cours de formation générale peuvent se reprendre plus facilement (par exemple au semestre suivant ou en cours d'été). Par

conséquent, l'élève abandonne plus volontiers la formation générale que la formation spécifique. En plus, les A.P.I. ou les professeurs de techniques vont régulièrement *conseiller* aux élèves d'abandonner la formation générale. Cette situation a tendance à accréditer l'idée que ces cours peuvent être pris n'importe quand, que ça n'a pas d'importance.

- 2) Les étudiants connaissent bien les professeurs de formation spécifique, et beaucoup moins ceux de formation générale. Les étudiants s'identifient plus aux professeurs de formation spécifique, qui, eux, ont peu de liens avec les professeurs de formation générale; s'ils ne sont pas convaincus de la nécessité et de l'importance de cette dernière, on ne s'étonnera pas que ce soit la même chose pour les étudiants: ni les uns, ni les autres ne sont portés à prendre à leur compte la formation générale. Les professeurs de formation générale partent alors avec un handicap dû au manque d'interactions avec les professeurs de la formation spécifique.

- 3) Les cours des disciplines de la formation générale constituent des pierres d'achoppement de la formation technique; par exemple à Édouard-Montpetit, on a donné comme raisons des échecs des problèmes de motivation et des problèmes de sens. Même sans échec, l'élève suit sa formation qu'il subit par nécessité, sans voir le sens de ces cours-là.

- 4) Souvent, l'étudiant de technique est en stage en fin d'études, se voit parfois offrir le poste sans avoir de D.E.C., et abandonne la formation générale. Des correctifs sont apportés par certains collèges, comme à Saint-Laurent, où on ne laisse pas aller en stage un étudiant qui n'a pas complété l'ensemble de sa formation.

- 5) Si vous regardez les objectifs des programmes, vous ne trouverez souvent que les objectifs de la formation spécifique. Les objectifs de la formation spécifique sont devenus, dans les descriptions ministérielles, la totalité des objectifs de la formation. Les objectifs de formation plus large, touchant le citoyen, n'apparaissent nulle part. Les objectifs de la formation spécifique sont ainsi devenus les objectifs du programme. Si bien que dans certains collèges on a ajouté aux objectifs ministériels des objectifs de formation générale, soit qu'on l'ait fait explicitement dans les programmes, ou qu'on ait procédé par le biais du projet éducatif de l'institution dont les principes se sont traduits concrètement. Exclue des objectifs de formation, la formation générale peut

difficilement signifier quelque chose pour les étudiants et pour les professeurs.

II- Ces constatations ont amené la Commission d'évaluation à voir trois problèmes :

1. Cette partie du programme, ayant été élaborée centralement selon une méthode nouvelle (compétences et standards), est inégalement comprise et appropriée d'un collège à l'autre ; outre sa nouveauté, elle heurte certaines pratiques éducatives bien ancrées sans que les avantages soient toujours évidents pour tous. L'approche par compétence a certes l'avantage de recentrer la formation sur ce que l'étudiant apprend; mais quelle que soit l'approche appliquée à la formation générale, celle-ci doit s'enraciner dans les objectifs et les projets éducatifs des établissements; et on devrait laisser aux établissements le plus possible le soin de déterminer les moyens à prendre en accord avec leurs politiques, selon leur clientèle étudiante et leur contexte local. Il y a aussi à respecter les traditions des établissements.

2. La formation générale se présente souvent pour les étudiants comme une série de cours sans liens entre eux et sans liens avec la formation spécifique, ce qui pourrait s'améliorer par des groupes homogènes (les étudiants partageant des intérêts communs) et une meilleure intégration aux programmes (place stratégique des cours dans le programme).

3. Il n'est pas évident que la formation générale doit être identique pour tous les programmes. Dans sa forme actuelle, la formation générale est loin d'avoir tout son sens. Pour assurer sa fonction d'accès à un fond culturel commun, elle doit être intégrée au projet éducatif de l'institution et faire partie du programme dispensé. En clair, elle doit être portée par l'ensemble du corps enseignant et des intervenants du collège. La présence des professeurs de formation générale dans les comités de programmes est nécessaire, de même que la présence des objectifs de formation générale dans les objectifs de formation des élèves.

III- En ce qui concerne le projet d'évaluation pour l'an prochain, il y a des aspects particuliers qui intéressent la Commission dans la formation générale :

1. Elle veut évaluer la formation générale dans son ensemble (commune, propre, complémentaire) pour les diverses disciplines :

Elle examinera comment s'est implantée la réforme dans chaque collège, comment on se l'est appropriée pour en faire un tout cohérent : la cohérence de la formation nous préoccupe beaucoup.

2. Elle va s'intéresser au fait de savoir comment la formation générale s'articule avec la formation spécifique et voir comment elle s'inscrit dans le projet éducatif du collège : Est-elle en lien avec le projet éducatif? Est-elle portée par l'ensemble des intervenants du collège? Comment a-t-on traité la formation générale propre? (On nous a par exemple dit que dans certains collèges il y a la formation générale préuniversitaire et la formation générale technique : je regrette, mais les préoccupations d'un futur technicien en génie sont assez différentes de celles de quelqu'un qui s'en va dans le domaine institutionnel ou des techniques humaines. Par exemple, les problèmes d'éthique que rencontre un informaticien sont différents de ceux qui préoccupent une infirmière.)

3. Elle va vouloir approfondir ce qu'a été l'impact de la réforme sur le cheminement et la formation des étudiants (quant à la façon d'évaluer, de présenter les cours etc.) (référence à des données disponibles aux Cégeps Montmorency et St-Jérôme).

IV- La Commission fait largement confiance aux comités consultatifs qu'elle met sur pied à des fins d'évaluation. Elle est actuellement à constituer celui de la formation générale, sur lequel seront représentées les disciplines ; ce comité va aider à établir un guide d'évaluation à partir du guide général déjà connu.

Cohérence et pertinence du programme, efficacité (taux de succès) de celui-ci, encadrement et méthodes pédagogiques (en lien avec les objectifs), ressources humaines et matérielles, gestion du programme seront des éléments considérés.

On procédera d'abord à une étape d'auto-évaluation; la Commission souhaite que les professeurs prennent largement part à cette évaluation, quand ce n'est qu'ils la prennent en charge eux-mêmes : son succès en dépend.

La Commission n'est pas et ne se considère pas comme le bras armé du Ministère. Elle n'ira pas vérifier jusqu'à quel point les cours définis par le Ministre ont été suivis dans le détail. Sa préoccupation porte d'abord sur la qualité d'ensemble du programme et sur les liens de la formation générale avec les préoccupations des étudiants: elle vérifiera si elle contribue vraiment à leur formation plutôt que de s'intéresser à ce que telle ou telle composante du programme, telle ou telle compétence ait été atteinte. Elle va se préoccuper de l'atteinte des objectifs. Par ailleurs, la Commission profitera de l'occasion pour recueillir l'opinion des professeurs, dont elle tiendra compte dans son rapport-synthèse, dans lequel elle émettra des recommandations de modifications souhaitables à la suite de l'évaluation.

Questions:

1. Romain Gagné, Collège F.-X.-Garneau

L'esprit de corps entre les élèves, est-ce vrai aussi dans les sciences humaines?

La mauvaise intégration de la formation générale et de la formation spécifique, est-elle un problème de gestion ou un problème de culture?

Comment les professeurs de philosophie peuvent-ils participer à 15 comités de programmes? N'est-ce pas aussi un problème de fond et de différence entre culture instrumentale et culture générale?

M. L'Écuyer:

L'esprit de corps n'est certainement pas aussi fort en sciences humaines qu'en techniques. Dans les techniques, le but est beaucoup plus étroitement ciblé. En sciences humaines, comme dans les autres programmes pré-universitaires, c'est beaucoup plus difficile de se définir comme programme et de préciser les objectifs de formation; de plus les étudiants n'y font pas toujours la distinction entre la formation générale et la formation spécifique; le clivage est nettement plus fort, je pense, du côté des sciences de la nature; ce programme est plus ciblé sur les compétences méthodologiques que sur la compréhension (critique) du fond; c'est plus cet aspect méthodologique qui serait recherché pas les universités; celles-ci connaissent d'ailleurs peu la formation collégiale, ne sait pas quoi en attendre, à part une liste de cours; il n'y a pas de culture d'échange entre ces ordres qui s'ignorent, ce qui n'a pas été sans créer (avec raison) des frustrations de la part des collègues. Il est à noter tout de même que certains collègues ont une meilleure symbiose entre la formation générale et la formation spécifique: je pense surtout aux collègues privés, qui ont une formation plus intégrée.

Pour la deuxième question: c'est vrai qu'il y a des problèmes de gestion, mais ils ne sont pas insurmontables.

2. Marcel Ste-Marie, Baie-Comeau:

Jusqu'à quel point la Commission évaluera-t-elle la gestion des programmes?

Il y a une valorisation nécessaire de la formation générale. Les administrations n'ont pas tellement d'initiative d'intégration entre la formation générale et la formation spécifique. La confection de l'horaire, par exemple, valorisera la formation professionnelle.

M. L'Écuyer:

Vous avez raison. Mais des collègues sont plus avancés dans l'intégration. La question est toujours de savoir comment s'y prendre. Par exemple, en sciences humaines, dans le cours de « méthode quantitative » : il arrive souvent que ce soit des professeurs de mathématiques qui y enseignent; là où ça va bien, c'est quand ceux-ci s'intéressent aux sciences humaines, enseignant les mathématiques dans l'optique de ces dernières. De même il faudrait faire en éthique, par exemple avec les gens de la santé: il m'apparaît impossible que vous ne les intéressiez pas. Là où on peut faire une démarche semblable, dans d'autres disciplines comme philosophie, quoique parfois avec moins de facilité, il faut faire face au problème.

3. Michel Morin, Collège Édouard-Montpetit:

Dans l'esprit général de la Commission d'évaluation, la formation générale et surtout la philosophie ont été abordées comme subordonnées à la formation spécifique. Il est important que la formation générale soit valorisée comme telle; il devrait y avoir un lieu où la formation générale s'articule comme telle et affirme son autonomie.

D'autre part, dans les programmes, notamment techniques, les élèves s'attendent à ce que la philosophie ne les ramène pas à leur spécificité technique, mais au contraire, les en dégage. L'éthique, par exemple, s'adresse à l'être humain, et non à l'aérotechnicien. Il y a une forte résistance à l'adaptation. L'enjeu est de faire comprendre un peu plus l'existence, la vie qu'on est en train de mener. Y a-t-il par exemple une façon différente de parler d'amour ou d'amitié selon les programmes?

M. L'Écuyer:

Nous parlons bien de formation générale. Nous n'avons pas l'intention de cantonner les élèves à leur technique ou de faire que la formation générale serve à résoudre des problèmes de nature immédiate pour les techniques. Cependant, il me semble utile que, pour arriver à l'universel (comme on disait dans le temps, et c'est de cette manière que procède la méthode scientifique) on parte des préoccupations des étudiants (et ce, d'autant plus aujourd'hui car, selon ce que tendent de démontrer les études américaines, européennes ou autres, les étudiants sont préoccupés par les problèmes immédiats: il faut partir de là, pour les sortir, aller vers autre chose). Il faut accrocher les étudiants d'une façon ou d'une autre, les amener à se situer par rapport aux valeurs d'une profession, à l'histoire, au monde. Notre préoccupation est de partir de choses qui touchent l'étudiant. Car si la moitié des étudiants d'un programme rate son cours de philosophie, il est clair qu'il y a un problème, qu'il faut essayer de trouver des solutions, quelque chose qui les

accroche, d'une façon ou d'une autre. On a des étudiants qui sont très à l'aise dans l'abstrait, d'autres préfèrent travailler à partir de choses plus concrètes et immédiates (ces derniers étant plutôt dans les programmes techniques): pourtant les deux types peuvent performer si l'on respecte leur approche. Une approche plus traditionnelle peut convenir à certains (comme en sciences de la nature) et ne pas convenir à d'autres. Cela dit, ces idées demandent à être discutées et nous verrons comment l'évaluation permettra l'échange: on me fera part de toutes ces dimensions.

Autre élément: c'est essentiel que la formation générale participe au projet éducatif et lui donne une orientation qui sera reprise par la formation spécifique; il ne s'agit pas d'assujettir la formation générale à la formation spécifique; d'ailleurs chaque discipline a sa valeur propre. Si on prend par exemple le français, s'il n'y a que les professeurs de cette discipline qui s'en occupent, on aura moins de résultat; la formation doit être reprise et appropriée par les autres professeurs.

4. Michel Mallette, Collège Bois-de-Boulogne:

Est-ce que, parce qu'on enseigne dans tous les programmes, la philosophie devrait participer à l'auto-évaluation de tous les programmes?

M. L'Écuyer:

La Commission ne donne pas d'ordre aux Collèges dans les mécanismes internes. C'est très rare qu'elle ait déjà rencontré des professeurs de la formation générale dans l'évaluation des programmes techniques.

5. Bernard Larivière, Collège St-Jérôme:

Son département a hâte de rencontrer la Commission. Cela valoriserait la philosophie qu'une évaluation externe vienne dire ce qui s'y passe comme formation et être témoin de la qualité. La popularité de la philosophie n'est pas aussi mauvaise que certains le disent (cf. l'enquête amorcée au collège). D'autre part, il faudrait dire que l'école sert à transmettre des connaissances, un bagage commun: on a là un facteur clé de l'acquisition de la compétence chez une personne.

M. L'Écuyer:

Je ne dis pas que la Commission ne s'intéressera pas aux cours comme tels. Mais elle est particulièrement intéressée à voir comment la formation générale s'inscrit dans le projet éducatif des collèges, quelles valeurs elle transmet; dans plusieurs cégeps, le concept de « projet éducatif » et l'orientation globale de l'ensemble de la formation sont encore en gestation; je ne veux pas dire qu'il y a uniquement la formation générale qui est en

cause là-dedans. L'articulation de l'ensemble nous préoccupe: nous questionnerons le clivage que les étudiants font entre leur projet de formation professionnelle et leur projet de formation générale (qui tiendrait à leur rôle de citoyen). Cette préoccupation est d'ailleurs relevée par une personne comme Meirieu; on a la même situation aux États-unis, en Europe comme partout ailleurs.

6. Gilbert Talbot, Collège de Jonquière:

Pourquoi ne pas considérer la philosophie comme un programme? Dans la gestion et dans la culture des cégeps, il y a eu un tort énorme quand l'approche-programme a fait disparaître l'idée que la philosophie est un programme. Dans les faits, par exemple, c'est très difficile d'intégrer la philosophie dans les épreuves-synthèse.

M. L'Écuyer:

Un programme de formation est un ensemble d'activités qui permettent de réaliser un projet éducatif: la philosophie est une des parties importantes et essentielles, mais elle n'est pas le programme. Si vous vous accrochez à cette idée, vous risquez trop: il est certain que des étudiants vont s'accrocher à la philosophie indépendamment de tout le reste de leurs préoccupations, mais vous en perdrez trop. C'est trop dangereux de perdre des élèves qui eux seraient accrochés par le biais de leurs préoccupations immédiates. Toutes les études montrent cela.

7. Michel Jean, Collège de Victoriaville:

Il faut assurer un rapprochement entre les deux composantes de formation. Mais l'aménagement est difficile et c'est la formation générale qui, depuis l'amorce de la réforme, fait tous les efforts, sans grand résultat, parfois. Qu'il s'agisse de revoir les cours et l'évaluation, de recentrer la formation sur les étudiants et leurs capacités, d'adapter les cours en fonction de certaines préoccupations (par exemple dans le cours propre en éthique), de participer à des comités de programmes, ou même de composer avec des groupes homogènes, des efforts majeurs ont été consentis par les professeurs de philosophie. Mais ils se heurtent à des contraintes organisationnelles (l'impossible homogénéité des groupes alors qu'on devrait adapter selon les préoccupations des étudiants) et intellectuelles (les professeurs de la formation spécifique finissent par identifier le même type de préoccupations générales que ceux de philosophie quand il s'agit de formation propre et adaptée). La Commission peut-elle interpellier les programmes là-dessus de manière à demander particulièrement aux professeurs de formation spécifique de s'ajuster au projet

éducatif comme nous essayons de le faire et de comprendre notre contribution particulière en matière de formation et d'assurer un équilibre par la participation conjointe des deux composantes dans le développement de la formation de la personne?

M. L'Écuyer:

Il faut demander aux gens de la formation spécifique de se préoccuper de la formation générale. Il faut des projets rassembleurs. Il faut éviter que la formation générale soit l'affaire uniquement des professeurs de formation générale. Les professeurs ne sont pas que les professeurs de leur discipline : ils sont inscrits dans un projet éducatif. C'est en ce sens-là qu'on parle souvent de méthodes pédagogiques, d'échanges entre les professeurs. Pas plus que le français ne doit être l'affaire que des professeurs de français, le développement du sens critique ne saurait être la seule affaire des professeurs de philosophie.

Le Président d'assemblée remercie Monsieur L'Écuyer et invite Madame Carpentier à prendre la parole.

Conférence de Madame Renée Carpentier

Madame Carpentier, sociologue de formation et non enseignante, propose d'éclairer l'assemblée sur les recommandations du Conseil supérieur de l'éducation qui touchent les conditions de la réussite au collégial et plus particulièrement l'enseignement de la philosophie.

I- Pour rédiger l'avis qu'il a publié en octobre 1995, le Conseil a étudié une série de compte-rendus d'entrevues faites avec des étudiants pour comprendre leur vision des conditions de la réussite scolaire. Il s'agissait de savoir ce qui a conduit ces étudiants à cheminer jusqu'à l'obtention de leur diplôme: il s'agit donc d'étudiants persévérants, au cheminement par ailleurs diversifié. Cette enquête n'est pas exhaustive quant aux conditions de la réussite, non plus qu'en ce qui concerne les acteurs: elle porte sur le soutien que peuvent apporter les collègues au processus de la réussite.

En trame de fond de la réflexion des étudiants: réussir suppose la capacité de voir clair dans leur projet de vie, de gérer leur projet de façon autonome et d'y consentir des investissements substantiels.

Les étudiants se conçoivent comme les acteurs premiers de leur réussite: ils ont la première responsabilité quant à celle-ci; ensuite, ils identifient ne pas pouvoir y parvenir sans le concours des acteurs scolaires, desquels ils attendent la capacité de donner sens aux apprentissages et de leur offrir un soutien pour les rendre capables d'autonomie. Évidemment, les acteurs premiers pour les

étudiants, outre eux-mêmes, sont les enseignants. Ils ont des attentes énormes et globalement ils recherchent la personne au-delà du rôle et s'attendent à ce que les professeurs atteignent leur personne. Il s'agit en quelque sorte d'une jonction entre ce qu'il y a de cognitif et d'affectif dans l'apprentissage.

II- Sur l'intégration des apprentissages

1. Le Conseil favorise cette intégration et les jeunes sont du même avis. L'approche intégrée des apprentissages est vue comme un moteur de réussite, comme un élément porteur de sens au niveau des apprentissages. C'est la capacité de faire des liens (chez un professeur) qui ressort le plus comme facteur de succès: la capacité de faire des liens entre les apprentissages à l'intérieur d'un cours, entre cours ou entre disciplines, et entre ce qui est appris à l'école et ce qui est vécu en société, soit comme citoyen, comme parent. (La compétence des enseignants semble mesurée à cette capacité d'établir des liens).

2. Il faut inscrire la formation dans un projet particulier dont on voit l'utilité: il y a là un élément qui revient souvent comme facteur de réussite. (Les activités parascolaires seraient un important véhicule de sens pour la formation et l'intégration des apprentissages). Le Conseil reconnaît un droit des étudiants au soutien pour pouvoir se situer dans leur cheminement personnel et leur projet de vie de manière à ce que leur réussite soit véritablement la leur.

3. Au sujet de la formation générale, plusieurs commentaires négatifs ont été recueillis: manque de cohérence, manque d'intérêt, manque de sens, manque de qualité, manque de pertinence, manque de rigueur, manque d'unité pour un même cours assumé par des enseignants différents ou répétitions de la matière entre cours censés être distincts, problèmes d'évaluation. Des étudiants se sont dits moins intéressés par la formation générale et plus par la spécialisation, avouant consacrer moins de temps à la première. La qualité de ces cours est aussi questionnée: des étudiants ont dit avoir l'impression qu'il y a moins de rigueur qu'en formation technique; on a le sentiment que les contenus sont plus facilement substituables, que les plans de cours et leur respect sont moins rigoureux. Sur la pertinence, de tous les cours de formation générale, c'est la philosophie qui nous est apparue la plus controversée dans le sens qu'elle montre les extrêmes les plus contrastés: des étudiants font l'éloge de la philosophie, celle-ci ayant été déterminante dans leur cheminement, fondamentale; d'autres disent y avoir complètement perdu leur temps. On a là une polarisation qu'on ne retrouve pas ailleurs, ce qui nous indique que l'on peut faire des choses en philosophie largement significatives pour les étudiants. Sur l'évaluation dans les

cours de formation générale, les étudiants ont l'impression qu'elle est plus aléatoire qu'en formation spécifique. Sans endosser toutes ces critiques, il nous faut noter qu'il y a là l'expression d'un malaise, qu'il faudrait comprendre et écouter.

4. Le Conseil propose l'intégration des connaissances pour les rendre viables (en prise sur la vie), contextualisées, capables de donner un sens à l'expérience.

III- Proposition de solutions

1. L'approche-programme, probablement, est une façon de répondre à plusieurs des attentes, mais aussi la diversification des stratégies pédagogiques favorisant les liens entre les apprentissages et les interactions entre les étudiants; le Conseil demande aussi une meilleure articulation entre les activités parascolaires et scolaires; cette jonction pourrait favoriser une formation par projets. Le Conseil demande aussi de continuer à consentir les efforts nécessaires dans l'application des mesures du renouveau, efforts qui visent à rendre la formation générale plus signifiante, plus cohérente, efforts qui doivent être supplémentaires pour la philosophie de manière à ce que la contribution de cette discipline soit vraiment comprise à l'intérieur du curriculum.

Pourquoi avoir interpellé directement la philosophie?

Car il y a l'expression d'un malaise la concernant, un malaise qui touche à une donnée fondamentale de la dynamique de la réussite, soit celle de la quête de sens, malaise qui aboutit à un taux de réussite insuffisant. Des données indiqueraient que les taux de réussite en philosophie sont moindres en formation technique qu'en formation pré-universitaire et que l'écart s'accroît au fil des années. Les cours de spécialisation seraient par ailleurs plus réussis que les cours de philosophie. La situation n'est toutefois pas plus avantageuse dans les cours de langue et littérature: ce n'est donc pas un problème inhérent à la philosophie.

On a aussi interpellé la philosophie parce qu'on sait que les employeurs ne se gênent pas pour solliciter les élèves avant l'obtention du D.E.C., alors qu'ils ont terminé leur spécialisation.

Une autre raison tient du fait que le Conseil est incontestablement convaincu du caractère formateur de la philosophie, mais pense qu'il faut se préoccuper de la nouveauté que représente la philosophie dans le cheminement des jeunes qui entrent au collégial: c'est une discipline nouvelle qui exige une rigueur à laquelle les étudiants ne sont pas habitués; en conséquence, il y a des

exigences supplémentaires qui s'imposent. Au-delà des considérations propres à la philosophie, il y a celles qui ont trait à la conception qu'on se fait de la formation générale.

2. Pour le Conseil, la formation générale n'est pas un luxe. L'équilibre entre les deux formations représente un acquis majeur à consolider. Mais cette formation doit être ouverte, large, polyvalente. Le Conseil réaffirme l'importance des cours complémentaires et de l'absence de monopole disciplinaire.

La formation générale est fondée sur trois champs de savoir: celui des humanités classiques (philosophie, arts, lettres), celui des sciences, des sciences humaines et sociales, et celui de la culture scientifique et technique (sciences de la nature, sciences appliquées, technologie); il apparaît au Conseil que ce dernier est pour l'instant le moins couvert, le plus négligé en formation générale. Un espace accru de choix devrait être conservé aux étudiants en formation complémentaire: elle doit favoriser l'ouverture culturelle.

3. Le Conseil demande qu'une réflexion sur les contenus et les approches pédagogiques à privilégier soit faite sur une base interdisciplinaire, mettant à contribution l'expertise des étudiants.

Questions de l'assemblée:

1. Romain Gagné, Collège F.-X. -Garneau:

L'avis du Conseil a été adopté en septembre 1995.

Avez-vous rencontré des élèves qui ont acquis leur formation après la réforme? Avez-vous aussi tenu compte de l'insuffisance de la maîtrise de la lecture et de l'écriture quand vous vous penchez sur les difficultés que les étudiants rencontrent en philosophie et en littérature?

Madame Carpentier:

La marche est très haute en effet à l'entrée au collégial. Mais tous les problèmes ne se régleraient pas avec de meilleures habiletés de lecture. Il y a des efforts à faire pour rendre la formation plus signifiante.

2. Alain Bouchez, Lévis-Lauzon:

Vous parlez des droits des étudiants, qu'en est-il des devoirs? Ceux qui réussissent sont ceux qui travaillent. Étudier est d'abord un travail. Il faut cesser de bercer les étudiants. Il faudrait être clair là-dessus.

Madame Carpentier:

L'avis vient de rencontres avec des élèves qui ont persévéré. Ils n'ont pas un message de facilité. D'ailleurs, ils parlent de qualités comme la rigueur qu'ils apprécient

chez leurs professeurs, qui doivent d'ailleurs les soutenir pour les aider à assumer leurs responsabilités.

3. Pierre Després, Montmorency:

Les exigences au collégial sont probablement plus hautes qu'à l'Université. Les professeurs de philosophie ont assumé le redressement de l'enseignement collégial. Les professeurs de philosophie sont mis au défi. Mais on doit accepter que l'augmentation des standards implique des taux de succès plus bas, et une baisse de popularité.

Madame Carpentier:

Ce n'est pas une accusation des professeurs de philosophie mais la constatation d'une situation problématique menaçante pour votre contribution qui est en jeu ; des correctifs peuvent être apportés, qui exigent une réflexion au niveau des contenus et des approches pédagogiques. Et si on a écarté la question du temps (i. e. de son augmentation) consacré à l'enseignement de la philosophie, c'est en raison de la vision que nous avons de la formation générale, qui n'est pas que la philosophie.

4. Pauline Jean, Sept-Iles:

J'insiste sur le fait que la philosophie est une discipline nouvelle pour les élèves du collégial. Nous n'avons que trois (3) chances de faire connaître la philosophie et en plus sous une grande pression au sujet des échecs.

5. Normand Corbeil, Vieux-Montréal

La philosophie fait partie de la culture et nous devons dire à nos élèves: la culture est précieuse et ce n'est pas nécessairement ce que vous pensez déjà. On doit rendre la culture accessible, mais les élèves doivent aussi y venir. Il doit y avoir quelque chose de provoquant dans l'enseignement de la philosophie. Il doit y avoir un noyau de non-aimable dans la philosophie.

6. Alain Tremblay, Chicoutimi:

Ceux qui nous disent maintenant que la formation générale est importante sont aussi ceux qui ont voulu que la philosophie passe de quatre cours à trois.

On a fait le virage ambulatoire dans les hôpitaux, on veut faire aussi le virage ambulatoire à l'école. On augmente la tâche des professeurs et d'autre part on ne peut garder les étudiants longtemps.

7. André Carrier, coordonnateur:

Nous vous formulons deux requêtes:

À Monsieur L'Écuyer:

1) Nous aimerions que vous nous protégiez contre toute malversation relativement à la qualité et aux intentions de qualité procédant par l'adaptation: la philosophie a une fonction critique qui n'est pas seulement instrumentale, ni nécessairement compatible avec la gestion comptable.

2) Par exemple, il y a des dossiers d'intégration de programmes techniques qui sont assez avancés, entre le secondaire et le collégial. Il y a de la philosophie : mais on en change l'horaire dans le curriculum et on peut y lire que "Les cours de philosophie au collégial devront être très adaptés." Pouvez-vous préserver l'importance de la formation générale, en vous assurant entre autres qu'il y ait des représentants de celle-ci sur les comités (ministériels) des programmes techniques?

3) Pourriez-vous nous rencontrer avant de publier votre rapport? Nous ne voudrions pas que la Commission alimente une critique injuste de la philosophie par l'opinion publique.

À Madame Carpentier:

1) Ne pourrions-nous pas parler d'un cours de philosophie pour initier à la culture scientifique et technique?

2) Pour donner droit aux acquis de la réforme, ne pourrait-on augmenter la place du cours propre dans la formation générale, particulièrement pour faire suite à vos conclusions sur les besoins de formation en épistémologie?

8. Michel Morin, Édouard-Montpetit:

La philosophie est en porte-à-faux, dérange, et pas seulement les étudiants, et c'est normal qu'il y ait des problèmes sur les plans de cours, sur l'évaluation. Il y a des limites à l'adaptation. Les élèves n'ont pas eu d'initiation à la philosophie, et même presque pas à la culture.

Mme Carpentier:

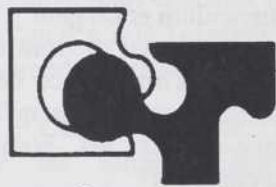
La philosophie est-elle «le seul lieu en dehors des Églises où les gens peuvent au coeur de la diversité des croyances discuter du sens, de la transcendance et des valeurs»? Le Conseil discuterait longtemps sur cette affirmation de votre mémoire: car il ne partage pas votre idée là-dessus. Mais il convient que le curriculum n'est pas illimité.

Monsieur L'Écuyer:

La Commission veut avoir la collaboration des professeurs de philosophie, comme de tous les autres. L'évaluation est loin d'être négative. Il faudra parler des devoirs des étudiants sur la gestion interne. La Commission posera des questions autant aux professeurs qu'aux administrations.

Sur la formation générale dans les programmes techniques, il y a des aspects de la réforme qui ne sont pas passés dans les moeurs.

Sur la demande d'être consulté sur le rapport-synthèse, je ne donne pas de réponse pour tout de suite, mais on peut envisager de vous consulter sans abandonner la distance nécessaire pour conserver la crédibilité. ♦



acfas

DU 12 AU 16 MAI 1997

CONGRÈS DE L'ACFAS

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

L'IMPOSSIBLE ÉVALUATION

(SUITE)

Philippe Meirieu

Université de Lyon

Dans notre numéro précédent, nous avons présenté le texte de la conférence de monsieur Philippe Meirieu, donnée lors de la rencontre des coordonateurs des départements de philosophie des collèges québécois. La coordination provinciale avait interrogé le professeur Meirieu, spécialiste de pédagogie et, jadis, professeur de philosophie, à propos de l'approche par compétence prônée par les devis ministériels. Quelle est la pertinence d'une telle approche (et de son mode d'évaluation) lorsqu'il s'agit de l'enseignement de la philosophie? Certes depuis cette conférence, au printemps dernier, quelques mois sont révolus. Mais que sont quelques mois pour la pensée? Quand bien même la pensée et les propos qui l'expriment seraient devenus inactuels, à la mémoire des intempestivités nietzschéennes, il importe de ne pas

s'en outrer. Voici donc, telle qu'annoncée, une synthèse du contenu de la période de questions subséquente à cette conférence. (Cette synthèse nous est présentée par Isabelle Rivard en remplacement de sa chronique sur la recherche universitaire.)

* * *

L'approche par compétences: l'éducation comme fabrication ou le mythe de Frankenstein.

Question: *J'aimerais vous entendre, en tant que professeur de philosophie et spécialiste de pédagogie, à propos de l'approche par compétences. Conjuguer cette approche, ainsi que la forme d'évaluation concomitante, à l'apprentissage de la philosophie n'est-il pas*

paradoxal? N'est-ce pas prôner une vision instrumentale, donc réductrice, de la philosophie?

Philippe Meirieu: J'ai toujours manifesté la plus grande réserve à l'égard de l'approche par compétences, quoique j'estime qu'elle a été historiquement nécessaire. Ma réserve provient de mon désir de demeurer, bien qu'oeuvrant au sein des sciences de l'éducation, à proximité de la philosophie et de ses professeurs, en raison de mon passé et de mes sensibilités. Toutefois, réserve ne signifie pas rejet et il faut reconnaître à cette approche, si souvent décriée, sa part de nécessité. En effet, à une certaine époque, le discours pédagogique était saturé de bonnes intentions générales et généreuses ("il faut épanouir l'élève, développer sa personnalité", etc.), baignées dans une psychologie rogéienne bon enfant qui, à l'époque, donnait le sentiment que tables rondes et discussions sur l'amitié entre garçons et filles étaient suffisantes pour faire de la philosophie. D'où une réaction relativement saine, historique (en France), peut-être un peu minimaliste toutefois, qui a consisté à dire: arrêtons de nous payer de mots! Cessons d'affirmer notre volonté de développer la personne, d'épanouir l'enfant et de former à la pensée critique. Car là-dessus, tout le monde était d'accord. Il s'agissait de pratiques extrêmement traditionnelles signifiées par une espèce de surchauffe dans le vocabulaire. C'est alors que l'approche par compétences fut inaugurée, dans les années 70-80, comme devant réorienter vers la pratique réelle. Et j'ai toujours été persuadé, malgré une certaine réserve, que l'approche par objectifs et par compétences demeurait utile.

Mais rappelons-nous la fameuse formule de Sartre dans la préface d'*Une esquisse d'une théorie des émotions*: on n'atteint pas plus le philosophe par l'accumulation des compétences philosophiques qu'on n'atteindra l'unité en entassant des 9 à la droite de 0,99. Le registre est tout autre. Mais néanmoins, l'approche par compétences fut un outil de formation et peut fort bien le rester.

Je citerai volontiers un exemple où l'approche par compétences est opportune: avec des professeurs de philosophie, nous avons travaillé sur l'exercice de la dissertation et réfléchi ensemble sur la différence entre un exemple et une preuve. En effet, voir que la plupart des élèves de terminale, chez nous, confond exemple et preuve, (croyant souvent que l'un est l'autre) peut enjoindre à identifier comme objectif l'enseignement de la distinction entre un exemple et une preuve. Un exemple n'est pas une preuve. Un exemple ne devient une preuve que s'il est référé à un système explicatif permettant d'en donner une intelligence globale et non pas s'il reste un simple fait isolé. Par ailleurs et toujours avec des professeurs de philosophie et des étudiants universitaires de philosophie, nous avons aussi étudié la manière dont les élèves pouvaient doser dans leurs écrits ce qui est argumentation personnelle, références à des auteurs et exemples. Procédant d'une manière extrêmement

simpliste, nous avons surligné de trois couleurs différentes les éléments d'argumentation, d'exemplification et de référencement dans des textes philosophiques. Et nous nous sommes interrogés: comment l'auteur équilibre-t-il ces éléments? Comment peut-on les doser correctement? Et cela a son importance, car si dans une dissertation de philosophie une seule de ces composantes est présente, par exemple celle de l'argumentation, sans exemple ni référencement, le devoir est déséquilibré. De même s'il n'y a que des exemples sans argumentation, et ainsi de suite.

L'approche par compétences est ainsi très utile. Elle ne prodigue pas l'intelligence du philosophe, elle sert plutôt à l'invention de ressources et d'outils, de conditions à l'acte philosophique dans la classe. Nous nous trouvons ici dans le domaine des moyens. Et sans pousser trop loin la comparaison, je dirais volontiers que les compétences sont aussi nécessaires à la classe de philosophie que les tables et les chaises. C'est du même ordre, celui de l'instrumentation matérielle. Il est plus pratique d'avoir une table et une chaise que de prendre des notes en marchant. Mais la possession de la table et de la chaise n'est pas une condition suffisante à l'acte du philosophe. Elle ne vous impose pas d'écrire. L'acte du passage à l'écriture est irréductible au fait de posséder une table, une chaise et un crayon. Je peux posséder une table, une chaise et un crayon, sans pour autant que le passage à l'écriture ne s'ensuive miraculeusement. De même, la possession de toute une série de compétences (en termes de distinction d'exemples et d'arguments, de connaissances en matière d'histoire de la philosophie, toute une série de savoir-faire en matière dissertative), ne garantit pas le passage au philosophe. Je pourrai peut-être produire un document académiquement correct, mais l'acte de philosopher me paraît échapper à la somme des conditions qui l'autorisent. Il faut certes des conditions pour philosopher, mais ces conditions ne sont pas suffisantes. Pour écrire il faut bien sûr un papier, un crayon et une table, mais ce papier, ce crayon et cette table ne me feront pas nécessairement composer un poème d'une valeur comparable à ceux de Rimbaud. L'énergie fondatrice ne réside pas dans les simples conditions. Il me semble que l'on a trop mélangé les conditions favorables à l'exercice de la philosophie et l'exercice même de la philosophie, qui est bien davantage que la simple accumulation de ces conditions.

Je crois qu'il y a là ce que j'appelle le mythe technologique en éducation, c'est à dire l'idée qu'au fond, éduquer se réduit à une accumulation de techniques. C'est un mythe rémanent dans l'histoire de la pensée contemporaine. Prenons, pour illustrer, un texte qui m'apparaît être un grand texte philosophique, quoi qu'il ne soit pas considéré comme tel: le *Frankenstein* de Mary Shelley. Mary Shelley était la fille de grands intellectuels anglais: sa mère a rédigé la première déclaration des droits de la femme et son père est l'auteur d'un texte

extrêmement important à l'époque en Angleterre sur la collectivisation des biens. Une nuit, alors qu'elle n'a que dix-sept ans et demi, la jeune Mary s'enfuit avec le poète Shelley. Après un voyage qui le conduit un peu partout en Europe, le jeune couple s'arrête sur les bords du lac de Genève. Des intellectuels les rejoignent, dont Byron. Par une très sombre soirée d'hiver, la troupe décide de lancer un concours: c'est à celui ou celle qui écrira l'histoire la plus effrayante. Seule Mary Shelley s'exécute et le lendemain ou le surlendemain, elle présente son roman, son *Frankenstein*, qui paraîtra en Angleterre l'année suivante, sous son nom (mais toute l'Angleterre d'alors crut que l'auteur véritable en était son mari, le poète...).

Le *Frankenstein* de Mary Shelley comprend l'affirmation fondatrice de la modernité technocratique, à savoir qu'on peut faire un corps avec des pièces de viande ou, dans le cas qui nous intéresse, un élève avec des connaissances, ou encore un philosophe avec des compétences. Je m'intéresse beaucoup à tous les mythes de l'éducation en tant que fabrication, mythes selon lesquels on obtient des individus par juxtaposition de morceaux! La pédagogie par objectifs et par compétences ne me paraît en être qu'un ersatz de plus.

L'histoire de Frankenstein n'est pas sans précédent: on peut en trouver des traces antérieurement: le mythe de Pygmalion chez Ovide, l'opéra *Pygmalion* de Rousseau (écrit quatre ans après l'*Émile*, et qui en est un frappant contrepoint), le *Pygmalion* de Bernard Shaw, le golem de la tradition juive, les automates de Vaucanson. Et aujourd'hui nous avons eu nos *Terminator* et *Robocop*; *Métropolis* de Fritz Lang. Dans le *Frankenstein* de Mary Shelley, d'ailleurs, Frankenstein n'est pas le monstre, mais bien le docteur qui fabrique le monstre. Il le fabrique en insufflant la vie à un ensemble de morceaux exhumés dans différents cimetières et puis, tombé dans une espèce de prostration complète, il l'abandonne. Le personnage de la créature fera dès lors une série d'apprentissages. Mary Shelley, bien au fait de la philosophie de son époque, reprend d'ailleurs, pour la description de ces apprentissages, la théorie de Locke. En effet, la manière dont la créature va découvrir le monde est exactement la progression de l'*Essai sur l'entendement humain*. Le monstre apprend d'abord à parler, ensuite à lire et à écrire à partir de la *Vie des hommes illustres* de Plutarque, et du *Paradis perdu* de Milton. Fondamentalement bonne (elle est le bon sauvage de Rousseau, nous sommes dans le mythe du XVIII^{ème} siècle), cette créature rendra d'immenses services à la collectivité: couper le bois de tout le village, semer, arracher les laitues et les tomates. Et puis un jour, cette créature difforme mais profondément bonne, inspirée de surcroît par la morale de la *Vie des hommes illustres*, se retrouve affrontée à d'autres hommes, à des hommes qui eux ressemblent à des hommes. La réaction est négative. La créature est rejetée, blessée et ne réagit pas dans la crainte de mal faire. L'engrenage se déclenche lorsque la créature trouve

une petite fille dans un ruisseau, sauve cette petite fille en train de se noyer, et quand elle la tient enfin dans ses bras, elle reçoit un coup de fusil. Car les gens croient qu'elle veut égorger ou tuer l'enfant. Dès lors, la machine infernale, au sens de Cocteau, se met en marche et la créature devient méchante. Pour sortir de sa solitude, elle exige de son créateur qu'il lui crée une femme, et devant le refus du docteur Victor Frankenstein, elle cherche vengeance.

Cette situation de fabrication et d'abandon n'est-elle pas exactement le contraire du processus éducatif? Frankenstein fabrique quelqu'un, et puis l'abandonne. Or l'éducation, à mon avis, est précisément l'affirmation que, d'abord, la paternité n'est pas une causalité, comme le dit Lévinas, et que, ensuite, comme l'a dit Hannah Arendt dans *Condition de l'homme moderne*, l'éducation doit permettre d'introduire quelqu'un dans un monde. C'est présenter un enfant au monde et lui dire "Tiens, voici le monde. Tiens, monde, voici l'enfant que je te présente." Prenons un autre exemple, tiré du cinéma cette fois-ci: le film *Elephant man*. On constate dans ce film qu'un être difforme peut être, s'il y a un médiateur, présenté au monde et intégré dans le monde. Parce qu'il y a l'éducation. Dans *Frankenstein*, aucune éducation, aucune médiation n'amène la créature au monde et ne la lui présente.

Je crois que l'éducation est l'acceptation que la paternité n'est pas une causalité, que nous ne sommes pas les auteurs de ceux dont nous sommes les géniteurs. Reconnaître cela est l'affirmation même de la primauté du sujet par rapport à la primauté de l'objet, et c'est l'acceptation que tout sujet ne devient véritablement sujet que s'il est inscrit dans une dynamique par laquelle on l'introduit dans un monde, c'est à dire dans une verticalité lui permettant d'assumer, par le lien trans-générationnel, la possibilité d'exister autrement que sous la forme de l'éternel retour, d'un infernal éternel retour (ici encore je me réfère à Hannah Arendt dans *La condition de l'Homme moderne*). Mais il y a toujours, pour redire les choses en d'autres termes, la tentation chez l'éducateur de rabattre la *praxis* sur la *poïésis*. Et à certains égards, Frankenstein est par essence le doute. La créature du docteur Frankenstein est un personnage quasi universel, et ce mythe est le mythe même de l'éducation.

Mais n'est-ce pas aussi le point de départ d'une aventure infernale? Infernale parce que ne pouvant aboutir qu'à ce à quoi aboutit le roman: à cette terrible course-poursuite à travers les solitudes glacées, jusqu'à la mort; parce que précisément nous sommes dans une dialectique impossible. Je ne vous rappellerai pas ici la dialectique du maître et de l'esclave de Hegel et l'analyse, en particulier, qu'en fait Kojève, dans son *Introduction à la lecture de Hegel*. Vous connaissez bien sûr la *Phénoménologie de l'esprit*. Le maître devient esclave parce que l'esclave entretient un type de travail avec la nature qui le rend capable de supplanter le maître. Mais

surtout, dit Kojève, et il s'agit là d'un problème éducatif très fort, la maîtrise est une impasse existentielle parce que le maître veut être reconnu par l'esclave. Mais la reconnaissance d'un esclave n'a aucune valeur, puisque c'est un esclave. Donc le maître veut être reconnu librement par quelqu'un qui est contraint à le reconnaître: ce qui est une impasse absolue, celle de toute personne qui veut être reconnue par quelqu'un qu'elle maîtrise. Je ne peux pas à la fois maîtriser l'autre et vouloir qu'il me reconnaisse, parce que sa reconnaissance n'a aucune valeur si c'est moi qui le maîtrise. Sa reconnaissance n'est alors rien d'autre que le rendu, la réciprocité de la maîtrise que j'exerce sur lui. Dans *l'Introduction à la lecture de Hegel*, de Kojève, des pages absolument superbes expliquent une interprétation éducative de la dialectique du maître et de l'esclave. On sent que c'est au fond tout ce qui se joue chez tout éducateur, parent ou enseignant. Je veux être reconnu par l'Autre. Mais à condition que l'Autre soit un sujet libre qui me reconnaisse. Parce que si l'Autre reste sous ma dépendance, sa reconnaissance n'a pas de valeur. Donc je veux à la fois que l'Autre reste sous ma dépendance parce que je veux rester son maître, et je veux aussi qu'il me reconnaisse comme un égal, et donc que je ne sois plus son maître. Je suis, de ce fait, dans une impasse. Je ne peux qu'abandonner l'idée de l'éducation comme fabrication puisqu'elle s'avère être, à mon avis, une impasse. Enfin, je ne récusé pas les technologies éducatives, qu'elles prennent la forme de la technologie par les compétences, ou encore des nouvelles technologies informatiques, ou que sais-je encore. En cela nous possédons des instruments intéressants et des conditions que l'on confond trop souvent avec l'acte. Or, la somme des conditions produit à la rigueur l'acte dans le domaine de la physique. Mais ce n'est jamais vrai dans le domaine de l'humain.

En effet, dans le domaine de l'humain, je peux créer toutes les conditions possibles, l'acte n'émergera que parce qu'un sujet rencontre un autre sujet, que de mon désir et de ma joie émerge quelque chose qui fait que l'autre désire partager cette joie. Et s'il n'y a pas cette joie où se partage la découverte, si le discours philosophique n'est pas d'abord cette capacité que nous avons à faire comprendre et à faire entendre la joie qu'il y a à n'être pas manipulé par les mots mais à les manipuler, à être capable de lire dans le monde un certain nombre de choses (y compris d'y lire l'absurdité, pourquoi pas, si je suis dans une philosophie de l'absurde). Tant que je ne ferai pas rencontrer aux autres cette joie-là, tant que l'enseignement philosophique ne sera pas fondamentalement joyeux au sens vrai, presque au sens nietzschéen du terme, je crois qu'il passera à côté de ses finalités. Je ne suis pas un adepte de Nietzsche. Je trouve d'ailleurs ses réflexions sur l'éducation assez pauvres. Cependant, certains de ses textes développent une très belle idée: si tu ne te donnes pas à voir comme joyeux, comme heureux dans ce que tu fais, l'espoir de communiquer quoi que ce soit de ce que tu es ou de ce

que tu veux faire est vain. Tant que la jouissance de la pensée n'est pas perçue, tant que l'élève ne perçoit pas en face de lui que le maître jouit de l'intelligence du monde à travers sa propre pensée, et qu'il découvre, et qu'il redécouvre par sa pensée l'intelligence des choses, je crois qu'il n'y a aucune chance que la philosophie soit autre chose qu'un exercice académique indispensable à l'obtention d'un morceau de papier, qui permettra lui-même d'obtenir beaucoup plus de morceaux de papier quand on sera grand.

L'éducation comme fabrication est une impasse, avon-nous dit. Ce qui caractérise un mythe, selon Mircéa Éliade et Lévi-Strauss, je crois, c'est l'expression et la résolution, dans l'ordre du symbolique, d'une contradiction insoluble dans l'ordre du réel. En tant qu'illustration de cette impasse, le récit de Frankenstein est un mythe. Et c'est pour cette raison qu'il perdure. En éducation, la contradiction est insoluble: nous voulons à la fois que nos élèves soient de bons élèves, fassent de bonnes dissertations, mais nous voulons aussi qu'ils nous échappent, qu'ils ne reproduisent pas ce que nous sommes. La simple reproduction, par nos élèves, de ce que nous sommes serait un échec. Nous sommes dans la contradiction. Et ce que fait Mary Shelley avec Frankenstein c'est de dénoncer au fond ce qui serait une évacuation complète de la *praxis* au profit de la seule *poiésis*. La *poiésis*, si je me souviens bien du texte d'Aristote, c'est lorsque j'ai en tête, avant le début de mon action, la représentation exacte de ce qu'en sera la fin. Et la fin en tant que but est la même chose que la fin en tant qu'achèvement. Donc le but est l'achèvement. Quand je fabrique un verre ou un pot, j'ai la représentation antérieure du verre ou du pot et cette représentation est le but. Quand le pot est fait, j'ai atteint mon but et je suis allé au bout de mon action. Alors que la *praxis*, chez Aristote, expliquée par la métaphore de la vue, est une action qui ne porte pas dans son départ ce qui serait la représentation de son achèvement. Voir n'est pas définir à l'avance ce que l'on verra. C'est une action sans fin, ou dont la fin n'est pas de ne plus voir. Or je crois que précisément l'éducation est de cet ordre. Elle ne peut porter la représentation complète de son achèvement. La représentation complète de l'achèvement de l'éducation exigerait que l'on sache toujours déjà ce que sera l'autre. Mais on aurait alors une fabrication.

La position selon laquelle l'éducation comporte à la fois une part de *poiésis* (que Kant appellerait l'éducation négative) et une part de *praxis* (que Kant appellerait l'éducation positive) est légitime. Ce qui me paraît dangereux, ce n'est pas la position kantienne (quoique je trouve les textes de Kant sur l'éducation un peu décevants - je préférerais pour ma part qu'on redécouvre et qu'on relise la *Critique de la faculté de juger* plutôt que ses écrits pédagogiques), c'est le dressage qui s'y trouve affirmé, l'éducation négative. Kant dit très clairement que les enfants ne vont pas d'abord à l'école pour apprendre

quelque chose, mais pour rester sept heures par jour assis sur une chaise, parce qu'il faut dresser l'animal dans l'homme. Pour que la raison soit capable de s'exposer à une autre raison qui s'expose. Ce serait la partie *poiésis*. Seulement Kant ne s'arrête pas là et signifie que le dressage est nécessaire, pour que la raison émerge. Il y aurait chez Kant une sorte de résolution de la contradiction par le fait d'associer éducation négative et positive. Bien que cela paraisse très immodeste à affirmer, je ne suis pas convaincu par les textes kantien sur l'éducation.

On ne peut certes ignorer la *poiésis*. Toute éducation est en quelque sorte une domestication. Quand j'accueille quelqu'un dans ma *domus*, il doit apprendre un certain nombre de rites (à quelle heure on se lève, à quelle heure on se couche, qu'est-ce qu'on mange). Mais cette domestication ne totalise pas l'éducation. La *poiésis* doit toujours être travaillée de l'intérieur par la *praxis*. Je me refuse à me représenter à l'avance ce que l'autre sera. Parce que se représenter à l'avance ce que l'autre sera et vouloir le faire être tel serait rabattre complètement la *praxis* sur la *poiésis*.

La technique ou les techniques. Au-delà de la dissertation. Ou l'alternative de la diversité des genres philosophiques.

Question: - *En tant qu'éducateur, n'est-on pas condamné à n'agir que sur les conditions d'émergence, et donc à faire "comme si" l'éducation était une fabrication tout en sachant que ce n'en est pas une? Où s'arrête notre rôle? N'est-il pas alors seulement un agir sur les conditions? Comment peut-on alors évaluer autre chose que ces conditions?*

Philippe Meirieu - Je crois que nous n'avons jamais fini d'agir sur les conditions. Dire qu'on ne peut pas agir sur les causes, qu'on ne peut agir que sur les conditions, ce n'est en aucun cas une condamnation au fatalisme. Et encore moins au défaitisme. C'est simplement reconnaître qu'on n'a jamais accumulé assez de conditions favorables. Bien que les conditions soient toujours à reconstruire, pour autant, la somme de ces conditions ne produit pas la décision.

Si l'on revient à l'évaluation, la dissertation, le texte de 750 mots, le danger, semble-t-il, c'est de s'enfermer dans un exercice sur lequel on pourrait, d'une manière formelle, espérer obtenir du 100 % de réussite sur des critères formels, en oubliant qu'il ne s'agit que d'un formalisme et que ce qui est important en réalité c'est précisément ce que je ne peux pas évaluer. Les techniques maîtrisées ne suffisent pas. Notre rôle d'éducateurs est pourtant d'agir sur ces conditions-là. On ne peut faire que cela. Si l'on montre les gammes à un jeune musicien et qu'il ne fait pas de gammes il ne

deviendra jamais un bon musicien; si l'on ne montre pas de recettes de cuisine à un jeune cuisinier il n'apprendra jamais à faire la cuisine, et ainsi de suite. Et quand vous dites qu'un bon cuisinier, musicien ne se réduit pas aux techniques qu'il a apprises, je souscris. Mais on ne peut faire que cela, apprendre des techniques, et quand on réussit, l'élève peut alors nous échapper.

Je voudrais, en tant que pédagogue, souligner un autre problème: la réduction du philosophe à un seul type de technique. L'histoire de la philosophie ne montre-t-elle pas que philosopher n'est pas exclusivement la rédaction de dissertations? Il me semble que la fixation excessive sur un certain type de technique (ici la dissertation) aboutit à une banale intégration, par les élèves, du formalisme scolaire au détriment d'une réelle inscription dans la démarche fondatrice. Il y a des élèves capables de faire d'excellentes dissertations de philosophie, parfaitement conformes à toutes les typologies et à tous les critères qu'on peut établir, et où il n'y ait pas un pouce de philosophie, c'est à dire qui ne témoigne en rien d'une démarche personnelle de pensée libre et de pensée critique. L'école a développé chez les élèves une capacité prodigieuse de divination: trop souvent, l'élève passe beaucoup plus de temps, non pas à comprendre ce qu'on lui demande, mais à interpréter les attentes de l'enseignant pour s'y conformer; à se dire non pas "que dois-je comprendre", mais "que dois-je faire pour être bien noté". L'école est un univers très artificiel. Elle est le seul endroit, avec les jeux télévisés, où ce sont ceux qui connaissent les réponses qui posent les questions, ce qui est complètement artificiel et même totalement stupide quand on y réfléchit. Si j'ai demandé mon chemin tout à l'heure ce n'était pas pour vérifier si les gens de Québec connaissaient la géographie. C'était pour savoir où aller. Quand on pose une question à un élève, c'est celui qui pose la question qui connaît la réponse et celui qui connaît la réponse sait qu'il ne faut pas qu'il la donne textuellement parce que s'il la donnait trop bien, il délégitimerait celui qui la lui pose.

Je suggère toujours de proposer différents types d'écriture parmi lesquels la dissertation n'est qu'un écrit possible. Je me suis aperçu par exemple que le dialogue de type platonicien était une chose dans laquelle les élèves réussissaient tout aussi bien et parfois beaucoup mieux que dans la dissertation traditionnelle. Le mode épistolaire, entre Descartes et Mersenne, par exemple, était quelque chose de tout à fait fabuleux. En tant que professeur de philosophie, j'ai utilisé le mode épistolaire. Je faisais circuler du courrier philosophique comme les lettres de Descartes. Je demandais à mes élèves d'expliquer leur point de vue sur des questions précises, d'envoyer le courrier à quelqu'un qui n'était pas d'accord avec eux, quelqu'un qui devait répondre, etc. Ces courriers étaient ensuite réunis et publiés, avec l'accord de leurs auteurs, comme une contribution au débat sur une question particulière avec possibilité bien sûr de citer des

gens. L'enfermement dans une forme, une maîtrise unique est regrettable. Ce que je souhaite c'est que les maîtrises soient larges, qu'elles portent sur des techniques très différenciées. Je ne serais pas le moins du monde gêné de recevoir d'un élève une dissertation à la manière de Spinoza, ou à la manière du *Tractatus theologico-philosophicus*, s'il en était capable. Je trouve dommage que l'académisme dissertatif en soit venu à faire confondre la philosophie et la dissertation. Historiquement, je ne connais pas d'exemple (à part vraiment des bricoles) de philosophes qui aient fait des dissertations pour communiquer leur pensée philosophique. Je trouve étrange que cette technique-là soit la seule promue aujourd'hui.

En outre, soulignons l'importance des textes fondateurs. Dans la rencontre avec ces textes, dans le dialogue que l'on instaure avec eux, s'acquiert une grande partie des techniques, bien plus que dans un formalisme méthodologique qui en serait séparé. Je ne crois pas pour ma part aux cours de méthode. Je ne crois pas que l'on puisse apprendre à apprendre en n'apprenant rien. La rigueur ne s'apprend pas par des cours de rigueur, mais en décortiquant des textes de Descartes ou de Spinoza.

Le manuel en philosophie: outil ou contrainte?

Question: *La rencontre de cet après-midi a fait naître une discussion fort animée sur la nécessité, la légitimité et les dangers de l'usage des manuels dans l'enseignement de la philosophie. Il y a quelques années, au Québec, la question des manuels ne se posait guère, étant donné la rareté de cette denrée. Aujourd'hui, les éditeurs de manuels scolaires nous en proposant un assez large choix, il importe d'y réfléchir. Croyez-vous que les manuels soient indispensables, ou simplement souhaitables, à l'enseignement de la philosophie?*

Philippe Meirieu: Je n'ai jamais utilisé de manuels et je ne souhaite pas en utiliser. Néanmoins, il se peut qu'avec certains élèves, dans certaines classes et dans le contexte particulier de vos collègues, les manuels soient utiles. Personnellement, j'ai toujours considéré les manuels comme une manière d'appauvrir les textes. Cela dit, certains textes complets sont longs et difficiles. Mais ce n'est pas vrai pour tous. C'est vrai que Hegel est rébarbatif pour des élèves, c'est vrai que certains textes de Kant sont très ardu à lire, c'est vrai que Heidegger comporte sa part d'obscurité... Quant à moi, en accord avec Derrida, je préfère utiliser des textes complets qui sont à la frontière du littéraire et du philosophique. À l'instar de Derrida, je crois que la frontière entre le littéraire et le philosophique est une frontière culturelle et non une frontière épistémologique. L'*Émile*, est-ce de la philosophie ou de la littérature? Et les *Pensées* de Pascal? Avec des élèves pour lesquels les textes de philosophie

longs et complexes sont trop difficiles, on peut accéder à la philosophie par des textes traditionnellement associés au registre littéraire, mais qui sont des objets philosophiques par excellence.

Retour sur l'évaluation.

Question: *-Toute évaluation est-elle une imposture? Une évaluation juste est-elle possible en philosophie?*

Philippe Meirieu: Une évaluation juste est possible bien que difficile. En tant que professeur à l'université, chaque fois que je suis amené à juger un mémoire ou même une thèse, je me pose la question. La seule manière d'être juste consiste à se donner des règles et à les rendre publiques. Il ne faut pas prendre l'évaluation à la légère. J'ai appelé ça une hygiène professionnelle. L'hygiène c'est important mais ce n'est pas toute la vie. L'hygiène a la fonction de nous débarrasser d'un certain nombre de choses et d'éviter les phénomènes de complicité et de séduction, d'attente. Vous savez comme moi que si l'on dit à des enseignants qu'un tel élève est un bon élève, ils vont le surnoter systématiquement; vous savez que la place dans le paquet de copies a une influence considérable sur la notation. Tout cela nous le savons, les travaux de docimologie nous l'ont montré. Se donner quelques règles élémentaires est indispensable. Effectivement, en tant qu'évaluateur, je publie mes règles. Dans une page, j'estime qu'il doit y avoir de l'argumentation, de l'exemple et de la référencement. S'il n'y en a pas, la page n'est pas équilibrée. Que ce soit un dialogue, une lettre, une dissertation, une démonstration à la Spinoza, je voudrais qu'il y ait les trois parce que je crois qu'être intelligent c'est être capable de tisser ces trois choses. Tisser un discours argumentatif, qui utilise des connecteurs logiques, être capable d'argumenter en rapport avec sa vie et ses principes et être capable de prendre appui sur la culture.

Certes toute évaluation se doit d'être la plus juste possible, mais on doit la considérer comme une approximation. Ce qui est véritablement recherché, ce qui restera dans la tête de l'élève, cela demeure invisible. Vous n'avez pas gardé vos dissertations de classe de philosophie. Moi je n'en ai gardé aucune. En revanche, vous vous êtes imprégnés de certaines choses. Et c'est pourquoi il est important, comme je l'ai dit, de ne pas confondre l'objectif avec la tâche. Les dissertations sont des tâches. Elles ne sont pas l'objectif. Ce sont des tâches qui permettent d'inférer l'existence de certaines compétences d'une manière aléatoire et hypothétique. ♦



SOCIÉTÉ DE PHILOSOPHIE
DU QUÉBEC
Case postale 1370
Place Bonaventure
Montréal (QC) Canada H5A 1H2

Tél. et téléc. : (514) 987-3000 poste 6712
internet : spq@er.uqam.ca

Votre adhésion à la SPQ vient à échéance le :

**FORMULAIRE D'ADHÉSION, DE
RENOUVELLEMENT D'ABONNEMENT ET
DE CHANGEMENT D'ADRESSE**

Adhésion ou renouvellement

Changement d'adresse

Cette adhésion vous donne droit au *Bulletin* de la SPQ et à la revue *Philosophiques* (toutes taxes et frais inclus).
Veuillez compléter LISIBLEMENT. En cas de changement, indiquez seulement vos nouvelles coordonnées.

NOM		PRÉNOM	
ADRESSE POSTALE		CODE POSTAL	
VILLE, PROVINCE		PAYS	
INSTITUTION		FONCTION	
TÉLÉPHONE À LA RÉSIDENCE		TÉLÉPHONE AU TRAVAIL	
TÉLÉCOPIEUR		ADRESSE ÉLECTRONIQUE	

• **STATUT (veuillez cocher la catégorie de membre et la tarification)**

MEMBRE ORDINAIRE

Personne détenant un diplôme ou poursuivant des études en philosophie.

MEMBRE ASSOCIÉ

Personne intéressée aux buts de la Société.

Tarif régulier : 1 an 50\$ 2 ans 90\$ 3 ans 120\$

Tarif étudiant : 1 an 30\$ 2 ans 55\$ 3 ans 75\$

MEMBRE INSTITUTIONNEL : centre de recherche, groupe, société, etc.

Tarif institutionnel : 1 an 80\$ 2 ans 145\$ 3 ans 195\$

Vous recevrez un reçu d'impôt pour le total de votre paiement pour l'année fiscale où le paiement a été fait.

• **MODE DE PAIEMENT (veuillez compléter et inclure votre paiement s'il y a lieu)**

Chèque ou mandat

Argent comptant

Carte de crédit Visa Veuillez indiquer le numéro de la carte, la date d'expiration, la date de transaction et signer.

Numéro de carte de crédit:

Date d'expiration:

Signature :

Date de la transaction:

Paiement annuel pré-autorisé par carte Visa Le paiement sera fait entre le 10 et le 20 décembre de chaque année.

Veuillez adresser ce formulaire a/s du trésorier à l'adresse qui figure ci-dessus.
Tarifs valables jusqu'au premier juillet 1997.