



CHANGEMENTS CONCEPTUELS ET COMPÉTENCES TRANSVERSALES EN SCIENCES ET EN PHILOSOPHIE

Michel BÉLANGER, Daniel ROUSSIN et Céline VARIN, adjoints de recherche pour le groupe Compétence Logique, Inférence et Cognition (CLIC), Département de philosophie – Université du Québec à Montréal

INTRODUCTION

Depuis le milieu des années 1970, de nombreuses recherches en didactique des sciences ont permis de mettre à jour l'existence de « conceptions » chez les élèves. Ces conceptions leur permettent d'expliquer et de prédire avec un certain succès de nombreux phénomènes physiques, mais elles peuvent en contrepartie compromettre l'efficacité des activités faites en classe. Plusieurs chercheurs ont tenté de comprendre la nature et l'évolution de ces conceptions, et d'identifier les stratégies d'enseignement appropriées. Étant donné l'utilité de cette approche, il est à première vue surprenant que, dans les réflexions faites sur l'apprentissage et l'enseignement de la philosophie, ce soit plutôt la notion de compétence qui est employée pour décrire l'apprentissage et les objectifs visés.

Contrairement à la didactique des sciences, des mathématiques ou du français, la didactique de la philosophie n'existe pas de manière institutionnalisée. De plus, la plupart des réflexions faites à l'endroit de l'apprentissage et de l'enseignement de la philosophie sont faites de manière aprioriste, c'est-à-dire sans faire intervenir des recherches empiriques.

Dans un souci de développement de la didactique de la philosophie, nous avons tenté de combler l'écart conceptuel entre conceptions et compétences en recourant à des recherches faites en psychologie. Il nous est apparu que ce qui est appelé les « conceptions épistémologiques » pourrait fortement contraindre le développement des compétences devant être acquises dans les cours de philosophie au niveau collégial. Nous pensons que recourir ainsi aux recherches empiriques afin de mieux comprendre la nature des objectifs d'apprentissage fixés au collégial constitue un exemple intéressant (mais encore partiel) de réflexion en didactique de la philosophie.

1. UNE DIDACTIQUE DE LA PHILOSOPHIE ?

1.1 Une présentation de l'état actuel de la didactique de la philosophie

Contrairement à la pédagogie qui est l'étude des phénomènes d'apprentissage et de l'enseignement de manière générale, les didactiques font référence aux contenus spécifiques. Une didactique peut se présenter selon trois registres (Astolfi, Darot, Ginsburger-Vogel et Toussaint, 1997, p. 70-71) :

- un registre métadisciplinaire : soit une réflexion sur les contenus d'enseignement.
- un registre psychologique : soit des recherches sur les conditions d'appropriation des savoirs.
- un registre praxéologique : soit des recherches sur l'intervention didactique.

Dans le cas de la philosophie collégiale, le registre métadisciplinaire prendra la forme d'une réflexion que l'on pourrait appeler « métaphilosophique », c'est-à-dire une réflexion qui tâchera de répondre à la question « Qu'est-ce que la philosophie au collégial ? ». Au niveau du registre psychologique, la réflexion portera sur les processus cognitifs mis en branle par l'étudiant dans son apprentissage du savoir que l'on souhaite lui voir acquérir. Enfin, en ce qui concerne le registre praxéologique, il s'agira entre autres de développer et d'évaluer les pratiques de



l'enseignement philosophique, en plus d'étudier les caractéristiques et la formation des professeurs eux-mêmes.

Un éventail de conceptions métaphilosophiques de l'enseignement collégial

D'après Tozzi (2004), il existe, en France, trois familles de conceptions métaphilosophiques, c'est-à-dire trois façons de percevoir la philosophie scolaire.

- Doctrinale: l'important est de transmettre les doctrines des grands auteurs.
- Historique: la philosophie est l'enseignement de l'histoire des idées et doctrines des auteurs comme patrimoine culturel d'une civilisation.
- Praxéologique: la philosophie est une réflexion sur et pour l'action, sur la façon d'être, de vivre ou de mourir.

Ces trois conceptions métaphilosophiques négligent cependant le pôle psychologique. Tozzi s'inscrit dans un quatrième paradigme qu'il nomme «problématisant» et dans le cadre duquel il accorde beaucoup d'importance aux aspects psychologiques de l'apprentissage. Mais cette réflexion sur les processus d'apprentissage n'est ni dans les discours majoritaires ni au cœur des recherches. En effet, on ne répond nulle part, selon Tozzi, à la question de savoir quelle est la spécificité cognitive du «philosopher»?

Deux causes de l'absence de la didactique de la philosophie en tant que discipline

Il n'y a pas ce que l'on pourrait appeler une «didactique de la philosophie» institutionnalisée au Québec, c'est-à-dire un corps bien établi de chercheurs-formateurs en milieu universitaire se consacrant à ce domaine d'études. Pour tenter d'expliquer cette situation, nous proposons deux causes principales inspirées de celles qu'évoque Tozzi (1992) pour expliquer l'absence d'une réflexion sur l'apprentissage de la philosophie en France.

Une première cause serait externe. Ce qui motive la recherche didactique est une volonté de comprendre le processus éducatif afin d'améliorer les pratiques d'enseignement. De plus, ce qui permet à cette recherche d'être utile, c'est qu'elle peut avoir un impact réel sur les pratiques par l'intermédiaire de la formation des enseignants. Or, il n'y avait pas de formation à l'enseignement de la philosophie, aux niveaux collégial et universitaire. Depuis le début des années 1990, certaines universités francophones du Québec en offrent une, minimale, mais elle n'est pas obligatoire. Ainsi, puisqu'il n'existe pas d'utilité directe à la didactique de la philosophie, cette dernière a peu de raison d'être.

Une deuxième cause serait interne. Les arguments de ceux qui s'opposent à une didactisation de la philosophie se ramènent à des conceptions et des prises de position quant aux rapports qu'entretiennent philosophie et pédagogie. Par exemple, J. Muglioni (cité par Tozzi 2004) considère que «la philosophie est sa propre pédagogie». Cette attitude vient d'une méfiance séculaire de la philosophie envers, à la fois les sciences humaines en général qui ont rétréci son champ, mais aussi une réticence envers la pédagogie et les sciences de l'éducation qui pourraient subordonner la philosophie à une certaine pédagogie et à ses dérives. De plus, la tradition individualiste et critique des professeurs de philosophie ne valorise pas la pédagogie qui pourrait réduire le choix de la méthode à utiliser.



1.2 Définition des objectifs de l'enseignement de la philosophie : deux perspectives

Bien évidemment, les didacticiens d'une discipline n'ont pas à exister pour que soit construit un curriculum disciplinaire fixant les objectifs de formation. Dans cette section, nous présenterons de manière plus détaillée les objectifs de l'enseignement de la philosophie, d'une part, au collégial selon le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et, d'autre part, à la fin du lycée selon Michel Tozzi.

Les objectifs selon le MELS

En s'appuyant sur les récentes études faites en sciences de l'éducation, le MELS a opté pour une formulation des programmes d'enseignement en termes d'acquisition de compétences plutôt que d'objectifs. De manière générale, une compétence est, selon le MELS (2003, p. 13), un «savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources». Sur son site, le MELS définit les objectifs de formation générale en philosophie selon trois composantes :

- plan théorique (les savoirs) : entre autres, concepts clés, principes, théories, outils conceptuels et théoriques, règles de base du discours et de l'argumentation ;
- plan des habilités (les savoir-faire) : entre autres, questionner, conceptualiser, analyser, synthétiser, raisonner, argumenter, juger, formuler des jugements critiques en tenant compte de principes généralisables ;
- plan des attitudes (les savoir-être) : entre autres, valoriser la raison et le dialogue pour analyser toute question, reconnaître la nécessité de la réflexion critique.

Le contenu de ces trois plans fait partie des compétences spécifiques à la formation générale en philosophie.

Les objectifs d'apprentissage selon Tozzi

Tozzi (1992, 2004, 2005) conçoit l'objet de l'enseignement de la philosophie comme une démarche de pensée rationnelle faisant intervenir trois processus :

- la *conceptualisation*, consistant à passer d'une représentation vague d'un mot à son explicitation. Conceptualiser nous permet de préciser et de distinguer les différents sens possibles des mots que nous utilisons afin de parvenir à mieux comprendre les situations abordées. Pour effectuer cette conceptualisation, il est possible d'employer, par exemple, l'étymologie du mot, l'analyse de son extension et de sa compréhension, ou encore de recourir à des réseaux conceptuels ;
- la *problématisation*, consistant à questionner les fondements d'une assertion ou encore à rendre explicite des contradictions ou des ambiguïtés ;
- l'*argumentation*, consistant à construire un problème ou encore à confirmer ou infirmer une thèse. L'argumentation philosophique met en œuvre certains critères de cohérence et de pertinence.

Pour Tozzi, philosopher, c'est articuler de façon étroite ces trois processus de pensée, que nous assimilons en fait à des compétences au même titre que celles proposées par le MELS, car chacun d'eux exige «un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources». Par conséquent, Tozzi et le MELS parlent en termes d'acquisition de compétences pour définir l'apprentissage de la philosophie, que ce soit à la fin du lycée ou du



collégial. Sur le plan didactique, leurs réflexions sur la nature du savoir nous indiquent qu'il faut tenir compte des processus psychologiques de l'apprenant. Pour ce faire, nous devons nous référer aux diverses recherches en sciences de l'éducation sur les processus d'acquisition de la connaissance.

1.3 Le développement de la didactique de la philosophie

Il nous semble que les réflexions portant sur la philosophie au collégial ont surtout été axées sur la nature de la discipline, c'est-à-dire sur ce qu'est ou doit être la philosophie au collégial. Les questions portant sur les processus d'apprentissage, sur la formation des professeurs, sur les séquences d'enseignement nous apparaissent, règle générale, avoir été laissées en plan. S'attendre à ce qu'un tel agenda de recherche soit mené à bien par la seule initiative des professeurs nous apparaît irréaliste. Certes, leurs contributions sont pertinentes et intéressantes, mais la réalisation de cet agenda requiert une spécialisation élevée et beaucoup de temps. C'est à un corps de chercheurs spécialisés, des didacticiens de la philosophie, que devrait incomber la majeure partie de cette tâche de recherche.

Pour amener plus loin notre réflexion sur le registre psychologique d'une didactique de la philosophie et bien montrer la pertinence de cette didactique pour l'enseignement de la philosophie, nous avons porté notre attention sur un domaine de la philosophie, à savoir la théorie de la connaissance (ou épistémologie), mais vu à travers les conceptions épistémologiques de l'apprenant.

2. COMPÉTENCES/CONCEPTIONS/CONTENU: QUELS LIENS ?

2.1 Changement conceptuel ou compétence ?

En didactique des sciences, une facette importante de l'apprentissage est souvent décrite en termes de changements conceptuels. Par exemple, en physique, il est documenté que les élèves ont des conceptions naïves en mécanique, s'apparentant grandement aux théories médiévales. Beaucoup de recherches ont étudié la nature de ces conceptions, leur évolution, en plus de proposer des séquences d'enseignement pour les dépasser.

Notre réflexe initial a été de tenter de transférer la notion de changement conceptuel: est-il possible de concevoir l'apprentissage dans les cours de philosophie au collégial comme étant un ensemble de changements conceptuels, par exemple en épistémologie, en éthique, en métaphysique, en anthropologie philosophique, etc.? Mais le transfert de la notion de changement conceptuel nous est rapidement apparu problématique, puisque la philosophie au collégial est définie, à la fois par le MELS et par Tozzi, en termes de compétences à acquérir. La question se pose donc immédiatement: dans l'éducation philosophique au collégial, la perspective du changement conceptuel est-elle compatible avec celle des compétences, et si oui comment? Pour y répondre, il est nécessaire de s'informer auprès des recherches existantes. Il nous est apparu que certaines recherches en psychologie avaient beaucoup à nous dire à la fois sur les conceptions personnelles qu'ont les étudiants à propos de la nature de la connaissance («épistémologique générale»), et sur les trois compétences que nous avons retenues précédemment (conceptualiser, problématiser, argumenter). Il ressort qu'il existe d'importants liens entre ces deux aspects de la cognition.



2.2 Les recherches sur les conceptions épistémologiques

Depuis une quinzaine d'années, un programme de recherche s'est affirmé en psychologie cognitive, s'intéressant aux conceptions épistémologiques, c'est-à-dire aux conceptions implicites qu'ont les individus au sujet de la connaissance (sa nature, sa production, sa valeur, etc.).

Évidemment, plusieurs modèles ont été développés pour décrire la nature de ces conceptions. Mais Hofer et Pintrich, dans leur synthèse de ce champ de recherche, concluent que les conceptions épistémologiques sont généralement conçues sous forme de théories personnelles, pouvant être subdivisées en quatre dimensions.

Ce qu'est la connaissance :

- La certitude associée à la connaissance.
- La simplicité associée à la connaissance.

Ce qu'est connaître :

- La source de la connaissance.
- La justification pour connaître.

Les caractéristiques des conceptions épistémologiques

Tous les modèles s'entendent, jusqu'à un certain point, pour dire que ces conceptions évoluent dans le temps, et ce, vers une perspective plus sophistiquée. Il est typique dans ces recherches de décrire l'évolution des conceptions par la succession de trois stades : absolutisme (ou objectivisme, stade pré-réflexif, etc.), multiplisme (ou subjectivisme, relativisme, stade quasi réflexif, etc.), évaluativisme (ou stade de coordination entre objectivité et subjectivité, rationalisme critique, stade réflexif, etc.). Le tableau 1 décrit l'état des conceptions épistémologiques à chacun de ces trois stades, en employant les quatre dimensions proposées par Hofer et Pintrich.

TABLEAU 1

Résumé des conceptions épistémologiques pour les trois grands stades de développement

	ABSOLUTISME	MULTIPLISME	ÉVALUATIVISME
OU'EST-CE QUE LA CONNAISSANCE ?	<p>Simplicité</p> <ul style="list-style-type: none"> - Connaissance = accumulation d'assertions factuelles (et objectives). <p>Certitude</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les experts ont des connaissances certaines. - La certitude est intersubjective et fixe. 	<p>Simplicité</p> <ul style="list-style-type: none"> - Connaissance = idées, émotions, opinion (subjectif). - La connaissance n'est pas distincte de l'individu lui-même. <p>Certitude</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'individu est (au moins) aussi bien placé que l'expert. - La certitude est subjective et fixe. 	<p>Simplicité</p> <ul style="list-style-type: none"> - Connaissance = ensemble de concepts hautement connectés. - La connaissance résulte d'une abstraction par rapport au contexte. <p>Certitude</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il n'y a pas de connaissance certaine. - L'expert a davantage de ressources pour évaluer les meilleures théories.
OU'EST-CE QUE CONNAÎTRE ?	<p>Origine</p> <ul style="list-style-type: none"> - La connaissance provient de l'observation - La connaissance provient des experts (autorité extérieure). <p>Justification</p> <ul style="list-style-type: none"> - Par l'observation et l'intuition (les choses sont comme elles sont). - Par autorité. 	<p>Origine</p> <ul style="list-style-type: none"> - La connaissance provient du vécu personnel et lui demeure inextricablement liée. <p>Justification</p> <ul style="list-style-type: none"> - Par le caractère indubitable du vécu personnel. - Chacun a le droit d'avoir ses propres idées. 	<p>Origine</p> <ul style="list-style-type: none"> - La connaissance est une construction intersubjective, qui reconnaît une certaine autorité à l'expertise. <p>Justification</p> <ul style="list-style-type: none"> - Par un processus d'investigation et d'évaluation.



La question des mécanismes permettant l'évolution des conceptions épistémologiques à travers ces stades n'a pas reçu beaucoup d'attention jusqu'à maintenant. Mais plusieurs modèles font intervenir la notion de déséquilibre, laquelle serait provoquée par un conflit cognitif ou sociocognitif. Hofer (2000) rapporte que les mêmes étudiants ont des conceptions épistémologiques partiellement différentes à propos de la psychologie et des sciences naturelles. Cette chercheuse conclut à l'existence d'un ensemble de conceptions épistémologiques générales, auquel viennent se rajouter des conceptions spécifiques aux domaines considérés. Selon Hofer, cette reconnaissance des différences disciplinaires peut être envisagée comme une sophistication en soi.

Les effets des conceptions épistémologiques

Les conceptions épistémologiques ne sont pas sans conséquences sur la cognition. En fait, les conceptions épistémologiques influencent les autres domaines de la cognition. Il est par conséquent important d'adopter une perspective systémique de la cognition (Schommer-Aikins, 2004), à la fois dans la description de son fonctionnement et dans celle de ses mécanismes d'évolution.

Premièrement, il existe un haut degré de consensus sur l'existence d'une relation entre les conceptions épistémologiques, la cognition, la motivation et l'apprentissage. Par exemple, l'étudiant qui conçoit la connaissance comme quelque chose de dynamique est plus susceptible de s'engager dans un processus visant à développer ses propres connaissances.

Deuxièmement, les conceptions épistémologiques ont des liens avec différentes stratégies cognitives. D'une part, Kuhn (1991) propose un lien intéressant entre les conceptions épistémologiques et les habiletés argumentatives. Elle a étudié la sophistication de certaines habiletés argumentatives élémentaires chez une gamme variée de sujets: générer une théorie explicative et des alternatives, proposer des preuves, envisager des arguments, évaluer des preuves. Ces habiletés seraient dépendantes des conceptions épistémologiques des individus :

[...]That there is more to engaging in argument successfully than mastery of the argument skills [...]. Individuals must also hold the implicit epistemological theory that treats argument as worthwhile, as a fundamental path to knowing. In other words, people must see the point of argument, if they are to engage in it. (Kuhn, 1991, p. 201)

D'autre part, King et Kitchener (1994) proposent, quant à elles, un lien entre les conceptions épistémologiques des individus et leurs capacités à envisager puis résoudre les problèmes. Des conceptions épistémologiques sophistiquées sont nécessaires à la reconnaissance de l'existence de problèmes complexes (c'est-à-dire des problèmes « ouverts », « mal définis », ne possédant pas de critères évaluatifs simples, à solutions non optimales) de même qu'à leur résolution. Ces types de problèmes sont particulièrement importants dans les situations de la vie de tous les jours.

2.3 Compétence, conception et contenu : proposition sur les liens possibles

Il semble donc exister des liens importants entre les conceptions épistémologiques et les habiletés cognitives complexes, telles que la pensée critique, l'argumentation, la résolution de problèmes, etc., qui sont apparentées aux compétences proposées par Tozzi et le MELS concernant l'apprentissage de la philosophie collégiale. Il est cependant nécessaire de rendre cette relation davantage explicite.



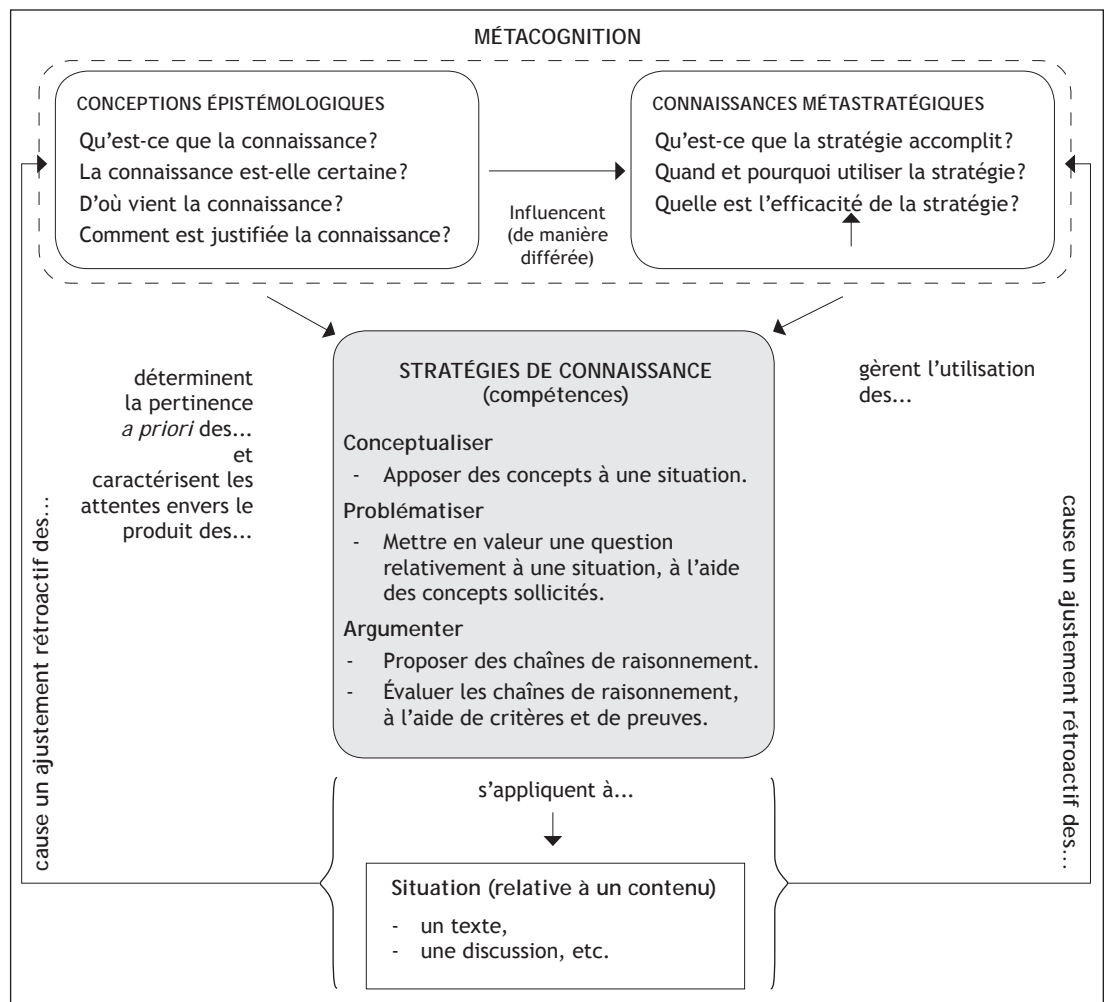
Pour ce faire, nous nous sommes grandement inspirés des idées de Kuhn (2002). La métacognition désigne la cognition qui a pour objet la cognition elle-même. Kuhn distingue deux types de connaissance métacognitive qui reprennent la distinction faite entre connaissance procédurale et déclarative :

- la connaissance métastratégique, qui a pour objet les stratégies de connaissance (des connaissances procédurales), prises individuellement : leur nature, leur emploi, leur efficacité, etc. ;
- La connaissance épistémologique, qui a pour objet les connaissances (déclaratives), prises de manière générale, produites par les stratégies de connaissance. C'est à ce niveau que se situent les conceptions épistémologiques.

Le schéma 1, élaboré à partir des idées de Kuhn, expose un système de relations causales complexe et rétroactif entre les différents niveaux de cognition : situationnel, stratégique, métacognitif. Il met en relation les conceptions épistémologiques, les compétences philosophiques et les contenus d'enseignement, nous permettant ainsi de combler (pour ce volet particulier de la cognition) l'écart que nous avons souligné entre l'approche par conception et l'approche par compétences.

SCHÉMA 1

Quelques-unes des relations entre la métaconnaissance, les stratégies d'acquisition de connaissances (compétences) et les contenus rencontrés dans le cadre d'une situation





S'appuyant grandement sur les travaux de Kuhn et de King et Kitchener, le tableau 2 (voir page suivante) reprend une partie du schéma 1, en exposant de manière plus détaillée les effets des conceptions épistémologiques sur les compétences philosophiques.

2.4 Impact du registre psychologique sur les compétences à développer dans la philosophie collégiale

Ainsi, une définition des objectifs d'apprentissage formulée uniquement en termes de compétences nous apparaît insuffisante, puisqu'elle ne rend pas justice à certains facteurs cognitifs importants, en l'occurrence les conceptions épistémologiques des étudiants. Il nous semble donc essentiel de compléter la liste des objectifs d'apprentissage en spécifiant que l'enseignement collégial en philosophie vise, entre autres, à développer les conceptions épistémologiques des étudiants, les amenant vers des conceptions épistémologiques plus sophistiquées, en d'autres termes, à développer une position évaluativiste. Cela montre bien la nécessité d'aborder la cognition de manière systémique (Schommer-Aikins, 2004).

Pour avoir un modèle du fonctionnement cognitif qui soit utile aux professionnels du milieu de l'enseignement, il ne suffit pas que ce modèle décrive adéquatement l'individu à un moment donné. Il faut également qu'il puisse mettre cet état du système cognitif en perspective, c'est-à-dire qu'il permette de le considérer comme un point dans un processus de développement et de comprendre les déterminants de cette évolution. Ce n'est qu'en ayant une bonne connaissance de ce processus que nous pouvons espérer, d'une part, identifier les forces comme les faiblesses, les potentialités comme les limites de la cognition des étudiants, de manière à fixer des objectifs d'apprentissage appropriés et, d'autre part, savoir à quel niveau, à quel moment et de quelle façon intervenir dans ce processus par des activités en classe. Cela permettrait d'identifier les lacunes et d'envisager de manière plus éclairée des activités éducatives pour les combler (Kuhn, 1999).

En somme, les recherches en psychologie peuvent nous informer sur les facteurs qui influencent l'utilisation des compétences que nous avons précédemment identifiées (il ne faut donc pas se contenter d'une réflexion aprioriste) et nous informer sur les processus de leur développement. Cet exemple d'ajustement des objectifs d'apprentissage (registre métadisciplinaire: «Qu'est-ce que philosopher au collégial?») à partir des recherches en psychologie du développement cognitif (registre psychologique: «Quelle est la nature de la cognition et de quelle façon se développe-t-elle?») montre bien l'importance et la complémentarité des différents types de réflexion que doivent tenir les didacticiens des différentes disciplines.



TABLEAU 2

L'effet des conceptions épistémologiques sur les attentes envers les différentes compétences (stratégies de connaissance)*

	ABSOLUTISME	MULTIPLISME	ÉVALUATIVISME
CONCEPTUALISER	<p>Faible</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pas de concepts interreliés, seulement des ensembles de faits indépendants - Ce n'est pas l'individu qui a la responsabilité de conceptualiser. 	<p>Intermédiaire</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilisation d'opinions et d'idées potentiellement abstraites (liées au vécu). - Aucune analyse conceptuelle n'est exigée puisque ces idées sont un cumul de vécu. 	<p>Forte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les concepts sont des abstractions (par rapport aux contextes). - Ils ont besoin d'être analysés pour être compris. - Ils sont reliés entre eux (analytiquement et empiriquement). - Les experts ont déjà procédé à une conceptualisation dans leurs études, et les individus peuvent s'y fier dans une certaine mesure.
PROBLÉMATISER	<p>Faible</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il n'y a que des problèmes bien définis : utilisation d'algorithmes basés sur des faits, produisant une réponse unique. - Ce n'est pas l'individu qui a la responsabilité de problématiser. 	<p>Intermédiaire</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconnaissance qu'il existe des problèmes ouverts, ne possédant pas de solution unique ou certaine. - L'individu a toute la responsabilité de la problématisation. - Les solutions à ces problèmes sont subjectives, puisque chacun a droit à ses opinions, à sa propre vérité. Ainsi, il n'y a pas à avoir de coordination entre les individus. 	<p>Forte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconnaissance qu'il existe des problèmes ouverts, ne possédant pas de solution unique ou certaine. - L'individu est responsable de la problématisation. Sa construction de la problématique est informée par (et coordonnée avec) d'autres individus (incluant les experts). - Les solutions devraient idéalement être partagées par les autres individus.
ARGUMENTER	<p>Faible</p> <ul style="list-style-type: none"> - La connaissance est bivalente (V ou F) et est produite par un algorithme certain : il n'y a pas de place à la remise en question dans la mesure où l'algorithme est respecté. - L'évaluation de l'assertion consiste en sa comparaison avec la réalité. - La réconciliation (de théories différentes) se fait par la répétition de l'assertion. - De toute façon, ce sont les experts qui sont responsables de la justification des connaissances. 	<p>Faible</p> <ul style="list-style-type: none"> - La connaissance est le produit du vécu personnel et est justifiée par cela même. - Remettre en question une opinion, c'est remettre en question la personne et son vécu. - Les opinions sont équivalentes, car il n'y a pas de critères intersubjectifs pour évaluer ces opinions (chacun est dans son paradigme). - La pensée critique n'est pas pertinente. - Il y a une indifférence face à la conciliation ; le dialogue n'est pas nécessaire. - Si une réconciliation est tentée, celle-ci emploiera la force et la domination. 	<p>Forte</p> <ul style="list-style-type: none"> - La connaissance est construite par une communauté d'individus. - Il existe des critères permettant d'évaluer les connaissances, celles de l'individu comme celle des autres. - Ces critères permettent la reconnaissance de la validité de la connaissance d'autrui et la modification correspondante de ses propres connaissances. - La pensée critique permet de promouvoir les assertions fondées et d'améliorer la compréhension. - Les standards évaluatifs peuvent différer, faisant en sorte que les divergences peuvent perdurer. - Les experts n'ont pas de connaissances certaines, mais par leurs recherches, les leurs sont plus objectives et plus complètes.

* Les adjectifs « faibles », « intermédiaire » et « forte » indiquent le degré de sophistication des compétences au sein des stades épistémologiques.



CONCLUSION

Poursuite éventuelle du travail

Les réflexions faites dans la section précédente appartiennent essentiellement au registre psychologique de la didactique de la philosophie. Pour être complet d'un point de vue didactique, notre travail devrait se poursuivre dans le registre praxéologique, où les questions traitées concernent directement la pratique des enseignants.

Premièrement, nous pourrions tenter de déterminer quels contenus particuliers devraient être utilisés pour aider le développement des conceptions épistémologiques. Serait-il pertinent et efficace d'aborder de front des théories épistémologiques au niveau collégial? Serait-il primordial de préférer des contenus problématiques que les apprenants connaissent bien, qui sont reliés à la vie quotidienne? Etc.

Ensuite, il serait intéressant de s'interroger sur les stratégies d'enseignement à employer pour favoriser le développement à la fois des conceptions épistémologiques et des compétences philosophiques. Par exemple, quels sont les effets de la lecture ou de l'écriture de textes argumentatifs? Sous quelles conditions les discussions en classe sont-elles efficaces? Devrait-on recourir à des activités faites en petits groupes? Etc.

Mentionnons, pour terminer, que nous pourrions également nous pencher sur les professeurs eux-mêmes et leur formation. Quelles conceptions épistémologiques possèdent-ils eux-mêmes? Quelles stratégies ont-ils spontanément tendance à employer pour conceptualiser une situation, faire ressortir une problématique, argumenter une thèse? Parviennent-ils à intégrer efficacement à leur pratique les stratégies d'enseignement suggérées? Etc. Ces questionnements ouvrent évidemment la porte à l'amélioration de leur formation.

Vers une didactique de la philosophie

Par ce texte, nous espérons avoir réussi à partager notre conviction que l'éventail de questions pouvant être posées à l'endroit de l'apprentissage et l'enseignement de la philosophie est très vaste, et que de multiples ressources provenant de différents champs disciplinaires peuvent être employées pour y répondre.

La philosophie est une entreprise plus d'une fois millénaire, mais sa didactique, à l'instar de celle de bien d'autres disciplines, est bien jeune et bien nécessaire. Depuis quelques décennies, la démocratisation de l'éducation supérieure a fait en sorte que le contact avec la philosophie n'est plus réservé à une élite favorablement disposée à son apprentissage. La philosophie est maintenant enseignée à une population estudiantine qui est à la fois vaste et hétérogène. Cela doit faire naître plusieurs questionnements chez les professionnels de l'enseignement. Quelle est la nature de cette philosophie scolaire que l'on enseigne (qui est nécessairement différente de la philosophie professionnelle)? Quelle est la nature de l'apprentissage de cette philosophie? Quelles sont les difficultés rencontrées par les étudiants? Comment favoriser leur dépassement en classe? Etc. Voilà autant de questions qui définissent le champ de recherche de la didactique de la philosophie.

RÉFÉRENCES

ASTOLFI, J.-P., É. DAROT, Y. GINSBURGER-VOGEL et J. TOUSSAINT, *Mots-clés de la didactique des sciences*, Bruxelles, De Boeck Université, 1997.

HOFER, B. K., « Dimensionality and Disciplinary Differences in Personal Epistemology », *Contemporary Educational Psychology*, vol. 25, n° 4, 2000, p. 378-405.

HOFER, B. K. et P. R. PINTRICH, « The Development of Epistemological Theories: Beliefs about Knowledge and Knowing and their Relation to Learning », *Review of Educational Research*, vol. 67, n° 1, 1997, p. 88-140.



- KING, P. M. et K. S. KITCHENER, *Developing Reflective Judgment*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1994.
- KUHN, D., *The skills of argument*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991.
- KUHN, D., « A Developmental Model of Critical Thinking », *Educational Researcher*, 1999, vol. 28, n° 2, p. 16-25.
- KUHN, D., « What is Scientific Thinking and how does it Develop? » dans U. Goswami (Ed.), *Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development*, Malden, Blackwell Publishing, 2002, p. 371-393.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Programme de Formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*, Québec, Gouvernement du Québec, 2003.
- SCHOMMER-AIKINS, M., « Explaining the Epistemological Belief System: Introducing the Embedded Systemic Model and Coordinated Research Approach », *Educational Psychologist*, vol. 39, n° 1, 2004, p. 19-29.
- TOZZI, M., *Vers une didactique de l'apprentissage du philosophe*, Lyon, Université Lumière, 1992.
- TOZZI, M., « Les paradigmes organisateurs de l'enseignement philosophique », dans Ruffaldi (Ed.), *Dictionnaire international de didactique de la philosophie*, 2004.
- TOZZI, M., « La formation des enseignants de philosophie : un contre-exemple pédagogique? » *Cahiers pédagogiques sur la formation des enseignants*, 2005.