

## Canada-Québec : Regard sur un projet expérimental de Coenseignement en philosophie au Cégep

**Jean-Philippe Dell'Aniello**, coenseignant en philosophie au Cégep de Saint-Jean-sur-Richelieu.

**Jonathan Naud**, coenseignant en philosophie au Cégep de Saint-Jean-sur-Richelieu.

**Frédéric Legris**, coenseignant en philosophie au Cégep de Saint-Jean-sur-Richelieu.

### Introduction

Ce texte a été rédigé à trois. C'est un travail de collaboration entre amis qui partagent une passion pour la philosophie et son enseignement. Nous avons une volonté commune de remettre le monde en question, de chercher une compréhension rationnelle du fondement des choses et un plaisir à discuter et à jouer avec les concepts et avec les idées. Nous voulions travailler étroitement ensemble pour vivre une expérience particulière qui nous permettrait de nous épanouir dans notre enseignement. Nous voulions aussi faire vivre des cours plus stimulants à nos étudiantes et à nos étudiants. C'est cela qui nous a menés à développer une méthode d'enseignement un peu particulière : le **coenseignement**. Comme nous le montrerons dans les pages qui suivent, cette méthode allait se développer en harmonie avec la conception même que nous avons d'une pratique philosophique. Il sera ici question du processus par lequel nous en sommes venus à constater une obligation de changer notre paradigme d'enseignement et comment la problématisation et une approche particulière de la lecture des textes ont mené à un changement de notre pratique. Par la suite, nous décrirons de manière un peu plus formelle ce que nous entendons par coenseignement et mettrons l'accent sur ce que nous considérons comme les avantages de cette pratique. Enfin, nous mentionnerons quelques écueils de cette approche, ainsi que certaines contraintes qui ont dû être prises en considération.

### 1) La genèse. Commencer l'enseignement dans le réseau québécois

Le système d'éducation québécois a ceci de particulier qu'il demande aux étudiantes et aux étudiants des cycles supérieurs un passage par le réseau collégial. Les objectifs des cégeps (collèges d'enseignement général et professionnel) sont multiples. À la base, ils visaient une certaine démocratisation de l'éducation en rendant les études supérieures accessibles partout au Québec. Si le réseau collégial visait aussi à répondre aux besoins d'une main-d'oeuvre de plus en plus spécialisée, il proposait et propose encore de le faire en considérant le développement de la personne humaine, en plus de s'attarder à sa formation comme membre éclairé d'une société, comme citoyen à part entière. L'une des particularités de ce réseau est qu'il inscrit ces objectifs dans un contexte de mixité sociale. Ainsi, les étudiantes et les étudiants de programmes techniques sont appelés à en côtoyer d'autres qui visent des études universitaires. Cette fréquentation ne se limite pas à la présence au sein d'un même bâtiment, mais s'impose dans le cadre d'une formation générale commune et obligatoire.

L'idéal lors de la création des cégeps est de faire cohabiter les univers scientifiques et techniques dans un cadre humaniste. La personne humaine est ainsi appelée à se développer dans ses dimensions intellectuelle, sociale, communautaire et citoyenne. Les cours de philosophie demeurent, malgré les attaques régulières dont ils font l'objet, au coeur de cette formation. Trois cours de philosophie sont obligatoires pour l'ensemble des étudiantes et des étudiants du réseau, soit : Philosophie et rationalité (60 heures), L'être humain (45 heures) et Éthique et politique (45 heures).

À leur arrivée dans le réseau, les étudiantes et les étudiants ont autour de 17 ans et proviennent majoritairement d'écoles secondaires aux niveaux et exigences variables. Dès les premiers cours, ces étudiantes et ces étudiants en viennent à demander ce qui doit être appris pour réussir, ce qu'il faudra dire pour obtenir la note de passage. Cette manière de voir les choses n'est pas nécessairement découragée lors des cours de philosophie. Étant un domaine d'étude riche en tradition, l'enseignement de la philosophie repose naturellement sur l'histoire des idées. Les enseignantes et les enseignants de cette discipline la présentent donc souvent comme un ensemble de connaissances qui doivent être maîtrisées. Les cours peuvent ainsi prendre la forme d'une liste de concepts et de théories à retenir.

Pourtant, depuis bientôt une vingtaine d'années, le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) a entrepris un changement de paradigme. À l'approche classique visant la transmission de connaissances spécifiques, s'est substitué un enseignement visant l'acquisition de compétences. La philosophie doit ainsi développer chez les étudiantes et les étudiants des compétences pour traiter, discuter et juger de questions diverses. Elle doit contribuer à en faire des citoyennes et des citoyens autonomes dotés d'esprit critique et de capacités argumentatives.

## Le choc !

Comme jeunes enseignants, nous avons imité nos pairs et avons abordé notre nouveau métier en résumant en classe les textes que nous faisons lire à nos étudiantes et à nos étudiants. Nos cours se présentaient sous une forme magistrale où l'interprétation d'un auteur à l'étude était mise en l'avant. Les évaluations visaient alors à vérifier ce que les étudiantes et les étudiants avaient retenu, ce qu'elles et qu'ils étaient en mesure de nous répéter. Tout allait bien, ils réussissaient à mémoriser la pensée des auteurs à l'étude, à réciter Descartes ou Rousseau lors d'un examen ou à répondre à une question travaillée préalablement en classe. Nous leur apprenions les questions et les réponses et cela fonctionnait bien. Ils réussissaient aussi assez bien à acquérir des compétences formatées comme de déterminer le type de sophisme utilisé dans tel ou tel raisonnement fallacieux. Les choses se sont corsées lorsque nous avons voulu sortir de ce cadre et leur avons demandé de penser par eux-mêmes... Nous avons vécu un certain choc.

Lorsque nous avons tâché d'être moins directifs dans nos consignes, lorsque nous avons souhaité prioriser la réflexion à la transmission de connaissances, ils n'étaient plus aussi doués. Force était de constater que les compétences philosophiques ne sont pas aisément partagées ou du moins que notre approche de l'enseignement était relativement inadéquate à cet objectif.

Après réflexion et discussion, cela nous est apparu comme une évidence. Le système d'éducation aborde les problèmes comme des questions pour lesquelles la bonne réponse existe. La tâche de l'enseignante et de l'enseignant peut alors être vue comme la simple présentation de cette bonne réponse. La seule interprétation possible est alors celle qui est enseignée. Cela devient un dogme que nous imposons parfois malgré nous et qui ne peut être dépassé. C'est effrayant de se rendre compte que ce qui est fait a parfois comme conséquence de ne pas développer chez les étudiantes et les étudiants la capacité de manipuler les concepts et les idées, de penser par eux-mêmes. Il fallait se rendre à l'évidence que, malgré notre bonne volonté, nous réussissions mieux à leur apprendre à réciter la pensée d'auteurs qu'à penser par eux-mêmes et que cela ne reflétait pas du tout notre conception de la philosophie. Il fallait nécessairement changer ce paradigme éducatif.

## La recherche d'une pensée autonome par la problématisation

Ce constat nous a confronté à la nécessité de mettre en doute les fondements de nos pratiques et des liens avec la nature de la discipline que nous enseignons, la philosophie. Qu'est-ce qui caractérise la philosophie ? Le problème est celui qui remonte à l'Antiquité grecque et qui a été plus récemment soulevé par Pierre Hadot : la philosophie est-elle un discours à connaître ou une activité à pratiquer ? Est-ce l'ensemble des références à des théories de penseurs célèbres qui parsèment les paragraphes ? N'est-ce pas plutôt le travail de remise en questions de nos croyances et de nos certitudes ? Michel Foucault d'ailleurs écrivait dans *L'Usage des plaisirs* (Paris, Gallimard, 2001, p. 16.) : "Mais qu'est-ce donc que la philosophie aujourd'hui je veux dire l'activité philosophique si elle n'est pas le travail critique de la pensée sur elle-même ? Et si elle ne consiste pas, au lieu de légitimer ce qu'on sait déjà, à entreprendre de savoir comment et jusqu'où il serait possible de penser autrement." Si cette conception de la philosophie n'est pas erronée, il nous fallait revoir notre approche et nos visées, nous éloigner un peu de l'histoire des idées pour nous rapprocher davantage de certaines compétences réflexives de la philosophie comme la problématisation.

Selon nous, la problématisation c'est d'abord l'activité par laquelle un esprit passe de l'état de croyance à l'état de questionnement réflexif sur ses croyances. Pour y arriver, il faut interroger les fondements de nos croyances, leurs présupposés et leurs conséquences. Problématiser, c'est donc découvrir un ensemble de problèmes (c'est-à-dire la problématique) derrière un point de départ (une image, un concept, une affirmation ou même une question) qui semble d'abord évident, qui semble aller de soi (cf. l'ouvrage de Michel Tozzi *Penser par soi-même*, Chronique sociale, 1995).

À notre enseignement initial, qui reposait sur la présentation d'un philosophe, il importait alors d'ajouter une compétence de travail réflexif. Nous souhaitions amener les étudiantes et les étudiants à problématiser et, par la même occasion, à s'inscrire dans la réflexion et à se l'approprier. Le défi qui se présentait à nous était de trouver un moyen de transmettre malgré tout une certaine culture philosophique. Plus spécifiquement, il nous fallait réfléchir à un enseignement pouvant amener nos élèves non pas à connaître et reconnaître certaines positions philosophiques, mais à penser avec elles, à partir d'elles. Pour penser par soi-même et être autonome, il importe de s'interroger sur ce qui semble évident afin de se réapproprier nos choix et positions.

## Un changement de nos pratiques

Ayant recentré notre attention sur l'importance de la compétence réflexive de nos étudiantes et de nos étudiants, la question demeurait pourtant entière : comment les amener à s'investir véritablement dans une réflexion philosophique ? Un premier changement possible concernait à nos yeux l'utilisation des textes. Il faut bien sûr encourager et stimuler la lecture individuelle de textes philosophiques, mais force est de constater que ce n'est pas suffisant pour atteindre notre objectif. Combien de fois avons-nous discuté avec une étudiante ou un étudiant qui semblait avoir bien compris le texte qu'elle ou il avait lu, mais qui ne l'avait pas questionné et qui n'en avait pas vu la valeur et la pertinence pour elle-même ou lui-même aujourd'hui ? Il fallait donc passer d'une approche par mimétisme (l'étudiante ou l'étudiant doit chercher à imiter la compréhension d'un texte proposé par l'enseignante ou l'enseignant) à une approche problématisante qui vise la pensée réflexive et autonome.

De plus, force est d'admettre que les difficultés de compréhension constatées chez nos étudiantes et nos étudiants ne reposent pas toujours sur la complexité des textes à l'étude. La manière d'aborder un texte, qu'il soit philosophique ou non, est d'emblée problématique. Dans la mesure où plusieurs sont désemparés devant un texte, nous avons choisi d'insister sur l'expérience vécue au moment de la lecture en recherchant sa traduction dans un métalangage. Notre pari est que le développement d'une attitude active devant un texte est un moyen d'améliorer le niveau de lecture des étudiantes et des étudiants, mais aussi de les amener à s'investir.

Par conséquent, ce que nous demandons dans nos exercices, ce n'est pas d'abord "Que dit ce texte ?", mais plutôt "Quelles questions as-tu en lien avec ce texte ?", "Y a-t-il des passages qui te semblent à clarifier ou à justifier davantage ? Lesquels ?" Par ces questions, la lectrice ou le lecteur ne cherche plus les éléments justifiant telle ou telle interprétation transmise en classe. Elle ou il doit plutôt se prendre comme point de référence, comme base d'interprétation. Cette approche permet de fournir une interprétation possible du texte et de la justifier, mais surtout elle permet à toute personne d'avoir quelque chose à dire, de se mettre en jeu. En d'autres termes, les étudiantes et les étudiants sont appelés à s'investir dans leur cours par une réflexion réelle : non seulement il faut comprendre le texte, mais il faut aussi penser à partir de lui, poursuivre personnellement la réflexion qu'il a déclenchée. Dès lors, l'apprentissage ne repose plus sur leur capacité mimétique, mais sur l'exercice d'une pensée problématisante.

Bien évidemment, cette manière de faire pose son lot de problèmes. En effet, ce changement de paradigme représente un défi important pour les étudiantes et les étudiants. Cette façon de faire ne correspond pas à leurs habitudes, ce qui contribue à une certaine insécurité. Beaucoup préfèrent se faire dire ce qu'il faut faire plutôt que d'avoir à faire face à une liberté et à une autonomie réelle. De plus, soulignons ici que l'approche par la problématisation ne se limite pas à la lecture de texte. Elle constitue également une compétence que notre cours cherche à développer pour elle-même. En ce sens, l'introduction de la problématisation a impliqué pour nous une restructuration importante de

notre cours et de nos approches. En aucun cas la portée de ce changement n'a été limitée à un aspect cosmétique ou à la simple lecture des textes.

## Entre nous

Comme enseignant, ce changement de paradigme a aussi eu des répercussions dans notre pratique. Dans un premier temps, il a fallu concevoir des exercices et des manières de faire en lien avec ce que nous demandions désormais. Ainsi, le fait d'axer le travail de lecture sur une compréhension du texte passant par une problématisation personnelle impose des difficultés évidentes quant à la mise en commun de cette multiplicité de points de vue. Notre travail ne pouvait mener à une uniformité ou à un discours univoque. Il fallait montrer la richesse des interprétations possibles et des problèmes soulevés, sans entrer dans un relativisme malsain.

L'un des moyens que nous avons alors mis en oeuvre consistait à imposer le changement de paradigme à nos propres habitudes. Ce travail s'est fait tout naturellement lors de discussions avec des collègues. Nous en sommes alors venus à constater que malgré des objectifs et des visées similaires, nos interprétations, conceptions et types de présentation pouvaient diverger. L'invitation a donc été lancée à ces mêmes collègues pour qu'elles et ils viennent en classe présenter ou débattre d'un sujet particulier. L'objectif était alors de sensibiliser les étudiantes et les étudiants à d'autres types de présentation. En agissant ainsi, nous pouvions également souligner que même leurs enseignants peuvent avoir des points de vue divergents. Ce fait est évident à la lecture de plusieurs philosophes, mais le fait de constater une multitude de points de vue argumentés permet sans contredit d'enrichir la réflexion. En quelque sorte, nous valorisons ainsi la multiplicité des points de référence au détriment d'une pensée en apparence univoque.

Rapidement, nous avons cherché à pousser cette expérience plus loin. En effet, inviter une ou un collègue en classe se fait généralement dans un cadre prédéfini. Cette expérience donne évidemment lieu à des échanges et des interactions d'intérêts, mais reste relativement prédéterminée. Nous avons alors pensé recevoir des invités sans toutefois préparer spécifiquement la rencontre. Pour le dire autrement, nous souhaitons recevoir des collègues sans modifier ce que nous avions de prévu à l'horaire. La différence reposant alors sur la possibilité explicite pour nos invités d'intervenir aux moments qu'elles ou qu'ils pouvaient juger opportuns. En agissant de la sorte, nos collègues et nous-mêmes pouvions être interpellés à tout moment afin de préciser, réagir, nuancer ou recadrer ce qui se déroulait.

Sans entrer ici dans les détails, notons simplement deux aspects essentiels de ces expériences qui sont au coeur même de notre coenseignement. D'abord, travailler en équipe comme nous commençons à le faire exige un minimum de confiance envers nos collègues. En effet, si nous pouvions interpellier ces derniers à tout moment, il faut également concevoir que cela n'est pas possible si cela est fait dans le but d'embarrasser ou de démontrer une ignorance. Ensuite, être placé devant une interprétation et une attitude différente de la sienne exige une capacité de se remettre en question et de concevoir que son interprétation n'est pas nécessairement la bonne. En d'autres mots,

cet exercice exige de celles et ceux qui l'acceptent de reprendre à leur compte la remise en question propre à la problématisation.

## II) Qu'est-ce que le coenseignement ?

Avant de donner notre définition du coenseignement, il nous semble important de dire ce qu'il n'est pas pour nous, mais pourrait être pour certains. Les méthodes que nous rejetons ici existent et ont de la valeur, mais elles ne sont pas la voie que nous avons privilégiée pour atteindre nos objectifs. Pour nous, le coenseignement ne peut pas être seulement un partage des séances d'un cours où une enseignante ou un enseignant se charge des cours avec lesquels elle ou il a le plus de facilité. Bien que cela permette d'avoir une experte ou un expert pour chacun des cours et de varier les personnes qui interviennent, cela ne permet pas l'interaction que nous recherchons dans la classe. C'est aussi pour cette raison que nous rejetons des prestations à tour de rôle dans un même cours. Bien que cette façon de procéder puisse apporter un certain dynamisme en classe, cela ne permet pas le discours dialogique que nous voulons entre les enseignantes et les enseignants. À l'extérieur de la classe, ce que nous proposons n'est pas une façon de réduire le travail de moitié. L'idée n'est pas pour nous de nous séparer le travail pour nous permettre de consacrer moins de temps à la planification ou à la correction.

Ce que nous proposons c'est de coplanifier l'ensemble des activités rattachées au cours; de s'entendre sur des priorités, des approches, des manières d'interagir avec un groupe et de trouver des modes d'évaluation et de correction communs. Lorsque nous sommes en classe, nous voulons être deux personnes complémentaires qui ont un échange dialectique empreint d'écoute et interagissent de manière dynamique et constante avec l'ensemble des apprenantes et des apprenants.

### Le coenseignement, une réponse à nos besoins

Le défi principal auquel tente de répondre le coenseignement est d'apprendre aux étudiantes et aux étudiants à penser de manière autonome. Pour ce faire, nous avons déjà abordé l'apport possible d'une approche recourant à la problématisation et celui propre à une utilisation réflexive des textes à l'étude. Ces manières de faire permettent de mettre l'accent sur ce qui vient avant les prises de position ou les réponses à des questions. Elles permettent aussi de consolider des compétences de lecture et mettent en l'avant la richesse des interprétations possibles.

En classe, le coenseignement permet de montrer de manière encore plus explicite la pensée en action. Il met en jeu l'utilisation de nos connaissances, de nos habiletés et la discussion avec les autres pour résoudre des problèmes que nous avons nous-mêmes soulevés ou que les étudiantes et les étudiants mettent en l'avant. Le coenseignement permet de s'intéresser à l'ensemble du processus de réflexion. Il ne focalise pas sur la seule réponse qui en est l'aboutissement.

Sans reprendre dans le détail ce que nous avons dit précédemment, le coenseignement s'harmonise parfaitement avec une lecture active des textes. En effet, en ajoutant une enseignante ou un

enseignant au sein de la discussion, de nouveaux éléments de référence doivent être pris en considération. Cela permet de démontrer la validité de certaines interprétations tout en maintenant l'idée que toutes les interprétations ne se valent pas. Enfin, alors que les étudiantes et les étudiants ont souvent du mal à remettre en question le cours, le fait de voir deux figures d'autorité nuancer des interprétations et soutenir des points de vue variables sur un même texte ne peut qu'être bénéfique. L'idée n'est plus de répéter ce qui est dit. Il s'agit plutôt pour un groupe de construire collectivement une pensée.

Au niveau des valeurs, l'idée est aussi de fournir un modèle d'ouverture à l'autre et d'écoute aux justifications de la pensée d'une autre personne. La possibilité même de voir deux enseignantes ou enseignants se remettre en question, justifier leur position ou réfléchir sur leurs présupposés est susceptible de montrer que développer un jugement philosophique solide implique un travail préalable important, mais aussi l'écoute de l'autre et sa prise en considération. Dans un même sens, des échanges empreints d'ouverture et de respect viennent constituer un modèle à suivre pour les étudiantes et les étudiants.

### L'avantage d'être deux en classe

Nombreux sont les enseignantes et les enseignants qui aiment se déplacer en classe durant les périodes de cours. Si ce procédé a d'autres vertus, il permet aussi d'assurer un certain encadrement, une certaine surveillance quant à ce qui se déroule. En effet, le coenseignement permet d'occuper deux fois plus d'espace. Ainsi, il est possible de "contrôler" à la fois l'avant et l'arrière de la classe. L'idée n'est évidemment pas de maintenir un état de surveillance constante et d'épier chacun dans leurs mouvements. Toutefois, cela permet de ramener plus rapidement à l'ordre celles ou ceux dont la concentration diminue. Dans certains cas, une intervention individualisée peut être faite lorsqu'une personne est trop timide pour poser une question devant toute la classe. Bien évidemment, ces interventions doivent être limitées afin de ne pas nuire à l'ensemble du groupe, mais appliquées avec doigté, elles peuvent souvent résoudre plusieurs petits problèmes.

Le coenseignement permet aussi de jouer deux rôles différents en même temps. C'est un avantage extraordinaire pour l'enseignement. Ce qui vient tout de suite à l'esprit comme avantage c'est de pouvoir "faire discuter deux auteurs" ensemble, chacun des enseignants défendant une pensée différente. Cela peut aussi permettre qu'un des enseignants présente une théorie, alors que l'autre la questionne ou mieux encore demande aux étudiantes et aux étudiants de l'aider à trouver des problèmes dans la théorie. Nous pouvons alors présenter et montrer le dialogue, mais aussi vivre ensemble ce dialogue.

Si les deux enseignants apportent du contenu théorique, soulèvent des problèmes, suscitent la réflexion et la remise en question, ils ne sont pas les seuls à porter le point de la discussion et en fin de compte, de l'apprentissage. Cela permet de responsabiliser les apprenantes et les apprenants et de construire ensemble nos connaissances dans un climat de coopération. Cela implique qu'un même cours vécu par trois groupes différents donnera des résultats assez différents. Les

apprentissages ne seront pas exactement les mêmes, mais le processus restera utile à toutes et à tous. Comme mentionné précédemment, ce dialogue, d'abord entre les enseignants puis avec toute la classe, limite aussi considérablement la possibilité de transmission d'un savoir aux apparences dogmatiques. Le dogme ne peut s'installer lorsque l'information est interprétée à plusieurs et remise régulièrement en question. En somme, cela autorise une discussion réelle entre toutes les personnes d'un groupe.

Cela permet aussi d'avoir deux niveaux de discours par les deux enseignants. Cela est assez difficile lorsque nous sommes seuls d'avoir ce métadiscours qui vient réfléchir sur le discours et bien montrer le processus réflexif. Lorsque nous enseignons seuls, ce métadiscours est parfois possible en ouvrant des parenthèses pour réfléchir ponctuellement et rarement sur ce que nous sommes en train de faire. La possibilité de ce métadiscours est toujours ouverte lorsque deux personnes sont en classe, ce qui est un atout majeur pour la compréhension. L'un peut alors se situer au niveau du discours alors que l'autre peut se situer à celui du métadiscours.

Enfin, et considérant la faible durée d'attention, le coenseignement permet de dynamiser le cours et de motiver en plus de permettre un meilleur encadrement.

### III) Quelques réflexions sur les acteurs et actrices du coenseignement

Les éléments que nous avons présentés dans ce texte mettent en avant les avantages et les atouts du coenseignement. Son développement dans notre pratique s'est fait de manière relativement naturelle, mais force est de constater que plusieurs écueils se sont dressés sur notre route.

Dans un premier temps, il est essentiel pour les coenseignants de bien s'entendre tant au niveau personnel que professionnel. Ce point peut sembler aller de soi, mais la tâche reliée au coenseignement implique souvent plus qu'on ne le croit. Pensons simplement aux questions relatives à la gestion de classe et aux types d'intervention à privilégier. Soulignons également la correction qui, malheureusement, reste le lot de toute enseignante ou de tout enseignant. Ici, il importe de s'entendre sur un examen et des critères communs, mais il est aussi possible que l'on ait à justifier la correction de notre collègue suite à la question d'une étudiante ou d'un étudiant.

De plus, notons que le coenseignement implique une capacité à laisser de la place à l'autre. Cela peut sembler évident, mais pour des enseignantes et des enseignants habitués à avoir le plein contrôle sur le déroulement de leur cours, accepter de réduire significativement ses interventions peut devenir plus complexe et angoissant qu'il ne semble. De la même manière, la direction spécifique du cours peut souvent nous échapper. Certaines personnes n'aiment pas laisser les étudiantes et les étudiants poser des questions, car cela peut amener dans des directions imprévues. Malgré toute la préparation possible, le fait d'avoir une autre enseignante ou un autre enseignant avec soi multiplie d'autant ces moments imprévisibles. Bref, pour coenseigner, il faut accepter de laisser de la place à l'autre, faire preuve d'une certaine souplesse et avoir une bonne résistance à l'imprévu.

Pour les étudiantes et les étudiants, la difficulté peut parfois se situer au niveau du mouvement dialogique. En effet, le fait d'avoir deux personnes qui discutent devant eux et qui se déplacent dans la classe peut devenir étourdissant. Si certains sont stimulés par le dialogue, d'autres nous ont mentionné avoir plus de difficulté à suivre ce tourbillon d'idées. Nous pensons pouvoir combler cette difficulté par un meilleur encadrement, mais cette problématique rattachée au coenseignement n'en est pas pour autant moins réelle.

Enfin, et cette embuche n'est malheureusement pas négligeable, le coenseignement ne constitue pas un mode conventionnel d'enseignement. Par conséquent, nos institutions et collègues y opposent naturellement une certaine résistance. Ainsi, des collègues peuvent avoir l'impression que leur pratique est remise en question par ce type de projet, même si ce n'est pas le cas, et ils s'y opposent parfois. Au niveau de l'institution, les locaux sont parfois mal aménagés pour le coenseignement et la manière de financer les cours donnés en fonction d'un nombre déterminé d'étudiantes et d'étudiants n'a souvent pas la flexibilité requise. Bien évidemment, toutes ces difficultés peuvent être surmontées, mais ce genre de projet n'obtient pas toujours l'assentiment et l'enthousiasme qu'on pourrait souhaiter.

## Perspectives pour le coenseignement

Ce que nous avons ici cherché à mettre en lumière, c'est le processus par lequel nous en sommes venus à mettre sur pied notre propre vision du coenseignement. Nous avons également cherché à insister sur les outils que nous avons développés et qui, même dans un contexte différent de celui du coenseignement, nous semblent tout à fait pertinents à l'enseignement de la philosophie. De cette présentation, il nous faut d'abord reconnaître notre étonnement devant le retour réflexif que notre pratique a généré. En effet, construisant notre projet, nous n'avions pas en tête tous ces liens entre notre discipline et notre pratique. Nous mettions des choses en avant davantage car elles nous semblaient vouées au succès que parce qu'elles avaient été soumises au crible de notre raison.

Une seconde conclusion à laquelle nous sommes parvenus concerne l'intérêt que notre expérience peut soulever chez les autres. Ce qui nous semblait d'abord un projet limité à nos trois personnes a déjà été présenté à quelques reprises dans des ateliers et conférences et a toujours soulevé beaucoup d'enthousiasme. Cela souligne l'intérêt qu'ont les enseignantes et les enseignants quant au renouvellement de leur enseignement et quant à l'expérimentation dans leur pratique. De plus, cela a également mis en lumière l'importance de nos personnalités dans les choix pédagogiques. Ce qui nous semblait tout naturel représente parfois un important défi pour plusieurs de nos interlocuteurs. Par chance, il existe de nombreuses approches pédagogiques. Enfin, gardons à l'esprit que les enseignantes et les enseignants doivent selon nous poursuivre leur apprentissage tout au long de leur carrière. C'est aussi pour cette raison que nous continuons à diversifier nos pratiques et nos expériences. Le coenseignement n'est peut-être pas pour tous, mais il mérite d'être envisagé sérieusement comme stratégie pouvant aider les enseignantes et enseignants comme les apprenantes et apprenants en philosophie.