La nécessaire praxis de la pensée et du dialogue critiques en classe

Praxis of critical dialogue and thinking in the classroom

Marie-France Daniel

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/5380>

DOI : 10.4000/ree.5380

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 2016

Référence électronique

Marie-France Daniel, « La nécessaire praxis de la pensée et du dialogue critiques en classe », *Recherches en éducation* [En ligne], 24 | 2016, mis en ligne le 01 janvier 2016, consulté le 21 septembre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/5380> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.5380>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

La nécessaire praxis de la pensée et du dialogue critiques en classe

Marie-France Daniel¹

Résumé

Dans ce texte, je m'appuierai sur les thèses des philosophes pragmatistes de l'éducation, ainsi que sur des résultats de recherche empiriques pour présenter la notion de pensée critique et je soulèverai des questionnements issus de la littérature scientifique : la pensée critique est-elle un produit ou un processus ? Son développement suppose-t-il des apprentissages réversibles ou non ? Quels sont les obstacles au développement d'une telle pensée ? Etc. Finalement, je présenterai des distinctions entre des éléments associés aux compétences discursives, notamment la narration, la conversation, la discussion, le dialogue simple et critique.

En sciences de l'éducation, on note l'absence de paradigme épistémologique qui unifie et oriente la recherche ; il n'existe pas un ensemble de théories et de normes reconnu par le domaine qui unit les chercheurs. Par ailleurs, il arrive parfois que des travaux de recherche – théoriques ou empiriques – créent des fissures dans les croyances des chercheurs et des décideurs, et ainsi contribuent à l'évolution épistémologique des systèmes éducatifs et des sociétés dans lesquelles ces systèmes s'inscrivent. Au XX^e siècle, entre autres, les travaux des philosophes pragmatistes John Dewey et Matthew Lipman ont joué ce rôle, en ce qu'ils ont contribué à enrichir la signification de l'éducation – Dewey, en démocratisant la notion de pensée réfléchie et Lipman, en rendant la philosophie accessible aux enfants par le biais du dialogue entre pairs. Des notions telles que « pensée critique » et « dialogue entre pairs » ont émergé de leurs thèses et font désormais partie d'une majorité de programmes de formation à travers le monde.

Ces deux notions (pensée critique et dialogue entre pairs) sont essentielles à stimuler chez les élèves afin de contrer les valeurs inhérentes à l'individualisme radical qui ne cessent de croître dans les sociétés industrialisées occidentales. L'individualisme radical se définit notamment par « un repliement sur soi, qui aplatit et rétrécit nos vies, qui en appauvrit le sens et nous éloigne du souci des autres et de la société » (Taylor, 1992, p.15). Le pouvoir grandissant de consommation et de réalisation des désirs personnels a donné de la force à la notion de droits individuels tout en affaiblissant celle de responsabilités sociales (Marceau, 2010 ; Taylor, 1992). Dès lors que la première l'emporte sur la seconde, cela suppose que l'engagement actif des individus dans la vie des autres et dans la vie politique s'effrite ; que les préoccupations de l'individu sont influencées par une épistémologie égocentrique (« je », « moi », « mes ») plutôt que tournées vers des principes sociaux et des problèmes communs (« nous », « nos ») ; que l'importance de la raison instrumentale prime dans les choix sociaux, laquelle favorise le rendement économique et la performance individuelle plutôt que la qualité de la visée commune.

Au contraire de l'individualisme radical, l'engagement présuppose que les individus s'intéressent à ce que l'autre pense, dit ou fait ; qu'ils osent questionner, s'opposer, argumenter, négocier en vue de l'amélioration de la perspective de l'autre et de la culture commune. En d'autres termes, l'engagement sous-tend que chacun s'inquiète de l'autre et se sente concerné par les valeurs et

¹ Professeure titulaire et chercheure, Université de Montréal.

projets communs, mais aussi par les divergences, les contradictions des uns et des autres, les rejets... afin de les résorber (voir Galichet, 2012). L'engagement, qui implique la reconnaissance de l'autre et des autres, est une valeur qui s'acquiert dans le cadre d'une éducation responsable. L'éducation que j'appelle « responsable » trouve ses fondements dans la philosophie de l'éducation pragmatiste (voir, entre autres, Dewey, 1983 ; Lipman, 2003). Elle vise à équilibrer la transmission d'un héritage public et la co-construction d'une culture commune. C'est une éducation qui prône la communication entre pairs, qui place l'expérience des élèves au cœur du processus éducatif et qui transforme la classe en une communauté de recherche. C'est celle qui a à cœur d'apprendre aux enfants à penser de façon critique, c'est-à-dire à trouver eux-mêmes des idées et à les mettre à l'épreuve dans l'action, celle qui crée une diversification des relations et une variation des actions afin de susciter des rajustements continuels plutôt que de s'ancrer dans des habitudes et des routines. C'est une éducation qui considère les élèves comme des agents de progrès actifs, capables de réfléchir, de questionner, d'évaluer ; comme des agents engagés, capables d'inscrire leur subjectivité dans une intersubjectivité orientée vers la reconnaissance de l'autre et l'amélioration de la démocratie. Le développement du dialogue critique et d'une pensée évaluative ou critique se situe au cœur d'une éducation responsable.

Dans cet article, je prendrai position en abordant les notions de pensée critique et de dialogue critique. Je tenterai de faire ressortir comment leur développement fait partie intégrante d'une éducation responsable.

1. Pensée critique

Le concept de « pensée critique » (PC) a vu le jour aux États-Unis au début des années 1960 grâce aux travaux des philosophes Robert Ennis, Matthew Lipman, Richard Paul, Harvey Siegel. Il est inspiré de la notion de « pensée réfléchie » mise de l'avant par Dewey et des pragmatistes du tout début du XX^e siècle, qui considéraient qu'il n'existe pas de connaissance universelle ou, en d'autres termes, que l'idée « vraie » est celle qui sort victorieuse des épreuves de vérification. Aujourd'hui, les compétences reliées à une PC se retrouvent dans une majorité de programmes de formation puisque son utilité sociale et scientifique est désormais reconnue. Néanmoins, ces compétences ne dépassent pas souvent la visée théorique car d'aucuns confondent une PC constructive (telle que définie par les philosophes fondateurs) avec une PC dénigrante.

Une PC constructive est un acte réfléchi et logique qui vise à évaluer les principes et les faits avant de porter un jugement d'appréciation sur ces principes et faits (Ennis, 1985, 1993 ; Lipman, 1988, 1995 ; Paul, 1993 ; Siegel, 1988). À l'inverse, critiquer, au sens négatif du terme, est un réflexe instinctif constitué d'un jugement gratuit, caractérisé par un rejet des prémisses et des faits sans examen préalable de ces prémisses et faits.

Selon plusieurs, la PC est constructive en ce qu'elle sous-tend et mobilise un esprit créatif, une volonté d'innover et d'avancer (Ennis, 1985, 1993 ; Lipman, 1988, 1995). Différemment, une critique négative, par son rejet instinctif, sous-tend une peur de la nouveauté et du changement. Quelques philosophes soutiennent qu'une PC constructive exprime une responsabilité envers soi, les autres et la société (Paul, 1993, 2005) et qu'elle se manifeste dans un dialogue avec des « autrui » différents (Lipman, 1988, 1995, 2003). Au contraire, une PC négative se réclame essentiellement de son droit d'expression indépendamment des conséquences ; elle s'inscrit dans un enfermement sur soi et ses propres perspectives.

Finalement, une PC constructive est aussi retour réflexif sur soi ; elle s'ouvre à l'autocorrection en vue d'une amélioration (Lipman, 1988, 1995, 2003), tandis qu'une PC négative s'attarde essentiellement sur les failles de l'autre.

Ces éléments définitoires d'une PC constructive reflètent l'ensemble des thèses des philosophes fondateurs du concept, chacun posant un éclairage particulier sur la PC et faisant ainsi ressortir les modes de pensée (logique, créatif, responsable, métacognitif) qui en constituent l'essence. Néanmoins une majorité d'études empiriques états-uniennes, conduites depuis les années 1980 auprès des adolescents et des jeunes adultes, est assez réductrice en ce qu'elle limite la PC au seul mode logique et plus précisément à l'application des règles de la logique formelle (Kwack, 2007) (c'est-à-dire justification, argumentation, conceptualisation). Par ailleurs, nos recherches ont fait émerger des verbatim d'échanges entre des élèves de la maternelle et du primaire qu'une « PC dialogique »² (PCD), lorsqu'elle est aboutie, se manifeste par le biais des quatre modes de pensée sous-jacents aux définitions initiales de ce concept. Les analyses subséquentes nous ont montré que ces modes sont indispensables à la mobilisation d'une PCD chez les élèves puisque la pensée logique suppose la capacité d'être cohérent et articulé ; la pensée créative renvoie à la capacité de créer des relations nouvelles et de poser des questions inattendues qui vont susciter la réflexion ; la pensée responsable suppose un équilibre entre le droit de s'exprimer et la responsabilité de le faire dans le respect de l'autre et avec le souci de l'amélioration de l'expérience ; finalement la pensée métacognitive réfère à la capacité de délibération intérieure et de rétrospection en vue d'une amélioration (Daniel, 2007 ; Daniel & Gagnon, 2012).

■ ***Produit ou processus***

Plusieurs chercheurs et praticiens définissent la PC comme un produit fini qui s'acquiert par l'apprentissage d'une technique de résolution de problème dont la solution se trouve dans une réponse ou un produit unique et attendu. Parallèlement, des épistémologues, influencés par le processus d'enquête scientifique mis de l'avant par Dewey, ont montré que la PC est plutôt un processus ; ils ont corrélé la PC (par ailleurs essentiellement associée au mode logique) à l'épistémologie personnelle afin de faire ressortir le processus de complexification du rapport qu'entretient une personne aux connaissances qu'elle acquiert à l'école. Parmi les modèles les plus cités, nommons celui de Patricia King et Karen Kitchener, qui illustre une trajectoire partant d'une pensée pré-réfléchie, alors que la connaissance est certaine, et atteignant une pensée réfléchie, alors que la connaissance est considérée comme une construction individuelle et sociale et issue d'un processus d'évaluation (King & Kitchener, 2001). Nommons aussi le modèle de Deanna Kuhn, dont le point de départ se trouve dans une pensée réaliste, alors que les connaissances sont des copies de la réalité, et le point d'arrivée dans une pensée évaluative, alors que les énoncés sont des jugements qui peuvent être évalués et comparés par le biais de critères, d'arguments ou de faits (Kuhn, 1999).

D'autres études, menées auprès d'élèves de quatre à douze ans qui participaient hebdomadairement à des séances de Philosophie pour enfants (PPE), ont fait ressortir que la complexification des modes de pensée (logique, créatif, responsable, métacognitif) advient selon un processus, lequel reflète la complexification des représentations que les jeunes se font du monde qui les entoure. Par exemple, les représentations des élèves se situent dans des perspectives associées à l'égoïsme lorsqu'elles sont concrètes et issues de la seule expérience personnelle ; elles se situent dans des perspectives associées au relativisme

² Dans le contexte de la Philosophie pour enfants (PPE) duquel ces résultats de recherche ont émergé, la PC constructive est dite « dialogique » car elle émerge des interactions entre élèves.

lorsqu'elles sont ouvertes à la diversité et convergent vers des relations plurielles ; elles se situent dans les perspectives associées à l'intersubjectivité lorsqu'elles sont abstraites et décentrées, qu'elles se co-construisent au moyen du dialogue critique et qu'elles visent un bien commun (Daniel & Gagnon, 2011).

■ **Complexification**

D'aucuns soutiennent, dans une optique néo-piagétienne, que le développement d'une PC est un processus qui advient de manière linéaire, par stades irréversibles. Nos travaux indiquent que le développement d'une telle pensée est un processus ouvert qui se complexifie comme un « échafaudage », c'est-à-dire comme une zone proximale de développement qui s'étire et se retire ; qui tente un saut vers l'inconnu et revient prendre pied dans le connu ; qui intègre graduellement les représentations associées au « nous » et au « ils » mais sans délaisser le confort du « je » ; bref, un processus dans lequel les représentations que les jeunes se font du monde se complexifient et évoluent au fil de l'âge³ et du nombre d'années de praxis dialogique, mais de manière provisoire jusqu'à ce que les représentations soient transformées et que la transformation soit intégrée. Autrement dit, nos analyses des échanges des élèves ont indiqué que, tout en cheminant vers l'intersubjectivité de manière assez constante, les représentations des groupes d'élèves âgés de quatre à douze ans font des allers-retours entre les perspectives épistémologiques simples et plus complexes. Par exemple, des interventions d'enfants de cinq ans peuvent dépasser l'égoïsme et le prérelativisme qui les caractérisent pour accéder au relativisme, s'ils sont familiers avec le thème discuté et s'ils sont stimulés par les pairs et l'enseignant. Et des interventions d'élèves de douze ans, qui se situent la plupart du temps dans une perspective associée au relativisme peuvent, alors qu'ils abordent pour la première fois un concept abstrait, revenir aux perspectives associées à l'égoïsme (Daniel & Gagnon, 2011, 2012). Selon Dewey, cette interaction entre les composantes d'un continuum constitue l'essence même de la pensée et de son apprentissage vers le « bien-penser » (Dewey, 1960).

■ **Obstacle à sa mobilisation**

Dans la littérature scientifique, les références à une PC chez les enfants sont quasi inexistantes ; les études se concentrent surtout chez les jeunes adultes et les résultats indiquent que la PC est peu mobilisée chez ces derniers. Parmi les éléments susceptibles de nuire à sa mobilisation, nous en proposons quatre (qui ne sont pas présentés de manière hiérarchique), à savoir la famille, l'école, l'affectif et la praxis philosophique.

• *La famille*

Tel que mentionné précédemment, certains (incluant des parents d'élèves) considèrent la PC comme un acte négatif, voire dénigrant. D'une part, elle suscite des remises en questions qui ne sont pas toujours souhaitées et elle fissure des croyances, ce qui crée de l'insécurité. D'autre part, elle ne s'exprime pas toujours de manière constructive ou dialogique, l'instinct devançant la réflexion, la satisfaction de l'égo primant sur le souci de l'autre. Pour devenir dialogique et ainsi contribuer à l'amélioration des principes, faits ou actions, la PC doit être éduquée, c'est-à-dire qu'elle doit être inscrite dans une praxis qui promeut l'articulation cohérente des propos, l'engagement actif dans le questionnement en vue de l'enrichissement des idées et la

³ À noter que l'âge est un facteur qui influence le processus de développement d'une PCD chez des élèves du préscolaire et du primaire (Daniel & Gagnon, 2012), mais que, selon des études états-uniennes, ce facteur ne semble pas influencer le développement d'une PC des adolescents et des jeunes adultes (Berland & McNeill, 2010 ; Kuhn, 2007, 2009 ; Kuhn & Pease, 2006, 2008). Soulignons que ces études états-uniennes sur la PC ont été conduites à l'aide d'entrevues et de tests individuels qui mesuraient les seules habiletés de pensée logique.

rétrospection. La famille ne possède pas nécessairement les outils ou les méthodes pour encadrer et guider la praxis dialogique, de sorte qu'elle l'ignore ou la relègue à l'institution scolaire.

- *L'école*

Plusieurs estiment qu'une PC risque de ne jamais advenir puisque l'institution scolaire, de son côté, étouffe très tôt et très longtemps le questionnement des élèves en inculquant (implicitement ou explicitement) à ces derniers que les savoirs sont des vérités à mémoriser (les connaissances transmises sont des vérités immuables et les scientifiques sont des Autorités dont il ne faut pas douter des résultats) plutôt que des constructions sociales à interroger.

Et effectivement, des résultats de recherches menées aux États-Unis auprès des étudiants universitaires démontrent que la pensée d'une majorité d'entre eux demeure réfléchie, mais non critique (à l'exception faite des doctorants) (Berland & McNeill, 2010 ; Flores *et al.*, 2012 ; King & Kitchener, 2001 ; Kuhn, 2007, 2009). Ces résultats ne signifient pas que les étudiants ne disposent pas des structures intellectuelles nécessaires pour penser de manière complexe, mais qu'ils n'ont pas été stimulés dans ce sens durant leur scolarité (Bataineh & Zghoul, 2006 ; Berland & McNeill, 2010 ; Kuhn, 2009) ; en d'autres termes, le savoir enseigné n'a pas été situé dans une perspective problématisante.

De fait, bien que les programmes de formation d'une majorité de pays industrialisés occidentaux présentent des objectifs associés au développement d'une PC, dans la majorité de ces programmes, la transmission/mémorisation des connaissances est omniprésente et elle constitue le critère qui détermine la réussite/l'échec des élèves, tandis que le développement d'une PC est présenté comme une compétence transversale qui n'est pas soumise à l'évaluation (autrement dit : qui n'est pas importante à stimuler pour la formation des élèves). Or, quand l'école devient bancaire et ambitionne l'accumulation d'informations, il reste peu de temps pour la réflexion sur ces informations. Un système d'éducation qui craint le doute et le questionnement des élèves est susceptible de former des citoyens consommateurs de croyances et de certitudes ; des citoyens non critiques, conformes et peu engagés socialement.

- *Le plan affectif*

Parmi les autres freins à la mobilisation constante d'une PC, nommons ce que Paul appelle les « habiletés morales » (Paul, 1993), que Facione appelle les « prédispositions » ou les « attitudes intellectuelles » (Facione, 2011 ; Facione *et al.*, 1999), que Dewey appelle les « émotions » (1960, 1983). Ces composantes que nous regroupons sous le vocable « plan affectif » sont nouées aux habiletés de pensée. Par exemple, le questionnement est indissociable du doute ; l'autocorrection est indissociable de l'ouverture d'esprit et d'une certaine humilité intellectuelle.

D'une part, la complémentarité qui existe entre les plans affectif et cognitif est essentielle pour stimuler le processus de PC. Pensons notamment à la motivation intrinsèque à résoudre une problématique, sans laquelle la pensée ne peut s'engager dans le processus de réflexion critique (Dewey, 1960 ; Lipman, 2003). D'autre part, il est possible de comprendre le plan affectif comme un frein à la mobilisation constante d'une PC. D'abord parce que ses éléments constitutifs (c'est-à-dire motivation intrinsèque, curiosité intellectuelle, rigueur intellectuelle, persévérance, ouverture d'esprit, etc.) ne sont pas transmissibles comme le sont, par exemple, les règles de la logique formelle ; ils sont associés à des dimensions plus fluides de la personne. Et, ensuite, parce que les éléments constitutifs du plan affectif sont régulièrement mis en balance avec

d'autres tendances humaines comme la peur du risque, la peur de l'inconnu et de la confrontation, comme le désir de se protéger et de conserver ses croyances, comme le besoin de sécurité et d'autoprotection, etc., ce qui fait en sorte que la PC ne se mobilise pas sur commande ; elle ne relève pas d'un automatisme cognitif et elle n'est pas permanente. En somme, les composantes affectives qui caractérisent la PC constituent autant de stimulations que de freins à sa mobilisation.

- *La praxis*

Le cadre particulier de l'approche philosophique conçue par Lipman est propice au développement d'une PCD, cependant il est exigeant. D'abord, en ce qu'il situe la PC dans un contexte social, celui de la communauté de recherche ; il ancre la PC dans une interaction dialogique avec les pairs.

En outre, parce que les ateliers de philosophie inscrivent graduellement les élèves dans une praxis qui, par définition, est responsable. En effet, dans ces ateliers, la PC, loin d'être une mécanique argumentative présentée en solo devant la classe en vue d'une évaluation par l'enseignant, exige une vigilance attentive qui suppose (et développe) des compétences relationnelles de trois ordres : une relation à soi, une sensibilité à l'autre, et un engagement social – que nous pouvons respectivement associer aux perspectives épistémologiques de l'égoïsme (le moi), du relativisme (l'autre) et de l'intersubjectivité (le social) – la seconde compétence (la sensibilité à l'autre) étant plus exigeante que la première, et la troisième (l'engagement social) plus exigeante que la seconde. Ainsi, dans le cadre de la communauté de recherche, penser ne consiste pas seulement à dire et à énoncer, mais c'est un acte complexe qui consiste à faire, c'est-à-dire trouver des idées pour comprendre ou résoudre des questions issues de l'expérience personnelle et sociale⁴.

En somme, le développement graduel des compétences relationnelles des élèves insère la PC qu'ils mobilisent dans une praxis, c'est-à-dire dans une intention de transformation de l'expérience individuelle et sociale et d'émancipation des personnes en augmentant leur autonomie et leur pouvoir d'agir (Dewey, 1960, 1983 ; Freire, 1974, 2006). Ainsi, la praxis supporte non seulement des droits à faire valoir, mais également des responsabilités à assumer. Étant donné la tendance plutôt individualiste de nos sociétés occidentales contemporaines, la praxis d'une PCD peut être freinée par l'exigence des responsabilités sociales et éthiques qu'elle pose.

■ ***Pertinence de stimuler une PCD chez les élèves***

De plus en plus de chercheurs soutiennent que le contexte actuel des sociétés industrialisées exige le développement d'une PC du fait que les idées et les informations circulent abondamment, et sans aucun filtre, notamment par le biais des réseaux sociaux. Les jeunes (et les moins jeunes) n'ont pas de critères pour évaluer la justesse de ces informations (pensons entre autres aux promesses que certains font miroiter aux jeunes s'ils consomment alcool, drogues, sexe) ni pour les prioriser en fonction de leur pertinence (pensons au dilemme entre la consommation de biens matériels et la protection de l'environnement). Fonctionner de manière responsable dans les sociétés contemporaines exige la capacité de questionner les faits, les valeurs, les traditions, les préjugés négatifs pour formuler des choix éclairés ; elle exige la

⁴ Par exemple, dans une cour de récréation, un élève de six ans qui faisait de la PPE depuis quelques mois, voyant une montée de violence verbale chez un groupe d'élèves plus âgés vient se placer près d'eux et leur demande : « Ne pensez-vous pas qu'il serait peut-être temps de philosopher ? » L'enfant avait spontanément corrélié la pensée et l'amélioration de la situation conflictuelle.

capacité d'innover, ainsi que le courage de mettre ses idées en pratique et de les ajuster aux besoins du contexte social dans lequel elles prendront vie.

Et force est de constater que la PC n'est pas innée, comme l'ont démontré les résultats de recherche états-uniens mentionnés plus haut. Il en va de même au Québec, où des analyses récentes des entrevues et journaux de bord ont montré que des étudiants en dernière année d'un programme de formation initiale des maîtres mobilisaient majoritairement une épistémologie relativiste. Autrement dit, les perspectives plus simples l'emportaient sur les plus complexes, l'aspect évaluatif des données étant évacué du processus réflexif (Forges, 2013). Il convient donc de stimuler très tôt chez les jeunes l'habitude d'une PCD, à savoir dès leurs premiers pas à l'école. En effet, même si à quatre et cinq ans les enfants ne mobilisent pas une PC aboutie (intersubjective, abstraite et décentrée), ils sont néanmoins capables de s'engager dans un processus de réflexion critique significatif sur des expériences concrètes (Daniel, Pettier & Auriac, 2011 ; Daniel, Gagnon & Pettier, 2012).

En résumé, la PC est un concept récent, introduit par des philosophes américains au milieu du XX^e siècle, à la suite des travaux du pragmatiste Dewey qui visaient la démocratisation de la pensée et l'optimisation de son utilité sociale. Sa récupération par des chercheurs contemporains a fait en sorte qu'aujourd'hui la PC est la plupart du temps réduite à une application de la pensée logique formelle. Par ailleurs, des recherches exploratoires, conduites auprès de philosophants âgés de quatre à douze ans, montrent qu'une PCD, lorsqu'elle est aboutie, rejoint des éléments définitoires apportés par les philosophes fondateurs, notamment la multimodalité (modes de pensée logique, créatif, responsable et métacognitif) et un développement caractérisé par la récursivité plutôt que par l'irréversibilité. La plupart des études montrent que la PC est peu mobilisée chez les jeunes. Et pour cause puisque, d'un côté, sa stimulation nécessite une compréhension positive de ses conséquences et requiert une réorganisation des programmes de formation ; et puisque d'un autre côté, sa mobilisation va à l'encontre des valeurs associées à l'individualisme qui règne dans nos sociétés occidentales et va également à l'encontre du confort de la certitude qui est recherché par une majorité d'entre nous. Malgré tout, il s'avère essentiel de la stimuler pour aider les jeunes à faire des choix éclairés et cohérents avec leurs objectifs de vie et avec ceux de la société dans laquelle ils s'inscrivent. Comment ? La praxis du dialogue critique en communauté de recherche représente une maïeutique significative pour ce faire (Nussbaum, 2010).

2. De la narration au dialogue critique

Dans plusieurs programmes de formation à travers le monde, le développement du dialogue critique chez les élèves s'inscrit dans le cadre des compétences langagières et discursives, lesquelles sont fondamentales en démocratie : « [...] la langue participe à l'éclosion des concepts et des idées, parce qu'elle fait accéder à la connaissance et à la compréhension des choses. [...] Elle est aussi un instrument de libération et de pouvoir parce qu'elle permet d'exprimer une pensée et d'infléchir celle de l'autre. Dans une société démocratique, la prise de parole est un acte de citoyenneté et de participation à la vie collective de même qu'un outil de résolution de conflits. » (MEQ, 2004, p.7)

Néanmoins, l'appellation « compétences langagières et discursives » ou encore « dialogue » sont des labels nébuleux des programmes de formation car trop souvent ils renvoient indistinctement à un mode d'expression ou un autre – par exemple la narration, la conversation, la discussion, le dialogue simple, le dialogue critique. Or, ces modes d'expression ne revêtent

pas les mêmes fonctions, ni les mêmes significations, ni les mêmes exigences et ils n'ont pas les mêmes incidences sur le discours, sur la stimulation de la pensée, sur l'engagement dans l'action. Et pour cause puisque ces modes d'expression se positionnent de manière graduée sur un continuum allant du simple au complexe – la complexité se situant sur plusieurs plans, nommément, le discursif, le cognitif, l'épistémologique et le social/éthique.

La narration est généralement définie comme un exposé simple ou un récit détaillé d'une suite de faits ; elle raconte et se raconte. Je comprends la narration comme un « échange anecdotique » (Daniel & Delsol, 2010) qui exige peu ou pas de prérequis sur les plans cognitif et de la communication (Dictionnaire de l'Académie française, 2009).

Quant à la conversation, elle consiste en un échange d'informations ou en un échange de propos naturels et spontanés entre au moins deux personnes (Dictionnaire de l'Académie française, 2009). À cause de son caractère spontané, la conversation s'apparente à un « échange monologique », à l'intérieur duquel les personnes juxtaposent leurs points de vue, ce qui signifie qu'elles ne se laissent pas influencer par les points de vue d'autrui (Daniel & Delsol, 2010).

La discussion, pour sa part, suppose l'examen d'un fait ou d'une situation en confrontant les opinions et en y opposant des arguments (Dictionnaire de l'Académie française, 2009). De ce fait, elle peut se rapprocher de « l'échange dialogique » (Daniel & Delsol, 2010), mais on ne peut pas l'y associer automatiquement puisque la discussion peut se cristalliser dans des débats ou des « joutes verbales » où il doit y avoir un « vainqueur à tout prix », c'est-à-dire où la compétition l'emporte sur la coopération ou la co-construction des arguments⁵ (voir entre autres, Auriac, 2007 ; Gagnon, 2009 ; Le Cunff, 2009).

Finalement, le dialogue. Il peut être simple ou complexe, c'est-à-dire non critique ou critique (Daniel & Delsol, 2010). Dans tous les cas, il est une concertation ou une négociation entre minimalement deux personnes à la recherche d'un compromis ou d'un accord. Dialoguer est issu de l'étymologie grecque dia-logos signifie « penser à deux » (Dictionnaire de l'Académie française, 2009).

Le dialogue non critique est un type d'échange très valorisé par l'école actuelle, en ce qu'il contient intrinsèquement des valeurs socialement prisées. En effet, dans le dialogue simple, l'on observe une forte prédominance de la sensibilité à l'autre et de l'acceptation de ses différences. Il implique une co-construction des points de vue, mais de manière convergente, de sorte qu'il ne conduit pas à leur questionnement ni à leur évaluation, bref il ne conduit pas à l'enrichissement des perspectives initiales. Aussi, malgré sa nature dialogique, ce type d'échange demeure insuffisant pour aider les jeunes à entrer dans une réflexion critique sur la vie, la société, les traditions, les valeurs éthiques, etc. Or, « si l'on s'en tient à la seule réflexion, il y a risque d'enfermement sur soi, voire de complaisance en soi, à l'abri de l'interpellation de la confrontation » (Bourgeault, 2012, p.113-114) – il y a donc risque de glisser dans l'individualisme radical (Taylor, 1992) ou encore dans un relativisme absolu, lequel sous-tend un laxisme intellectuel et social/éthique alors que toute position est acceptée, même celle qui est inacceptable. Le laxisme, qui est un écueil de tout échange non critique (le dialogue inclus), ancre les jeunes dans une mentalité de passivité et d'indifférence, deux attitudes contraires aux visées d'une éducation responsable.

⁵ Précisons que la discussion, dans son acception positive, est incluse dans certains programmes scolaires, notamment ceux de France. Les élèves y apprennent à argumenter et à débattre à propos d'un thème donné, dans le but d'apprendre à défendre leurs points de vue (entre autres, Dolz & Schneuwly, 1998).

Différemment, le dialogue critique présuppose une recherche d'intercompréhension, laquelle impose aux interlocuteurs de s'assurer qu'ils se comprennent pour co-construire des interprétations communes. Le résultat d'un échange dialogique critique se manifeste dans une transformation des perspectives. Les pragmatistes soutiennent que le dialogue critique s'inscrit dans la délibération, laquelle est un processus en cinq étapes dont le point de départ se situe dans l'incertitude et le questionnement, et le point d'arrivée dans l'application des solutions trouvées aux problèmes réels du quotidien dans une visée de validation. La délibération mobilise une pensée logique, métacognitive et créative ainsi que ce que Dewey (1960) appelle la sensibilité à l'autre. C'est cette multimodalité qui permet la connaissance de soi et l'estime de soi ; l'ouverture à l'autre et l'acceptation de ses différences ; la contextualisation ou la capacité de prioriser, qui se manifeste lorsque l'individu questionne et prend position à partir de l'examen des conséquences des actions personnelles sur le bien-être d'autrui et qu'il est capable de porter un jugement sur des valeurs et des principes éthiques en vue d'un bien commun. Et si la délibération advient par le biais du dialogue critique, c'est le dialogue critique qui fait progresser la délibération (Lipman, 2003).

En résumé, il convient de distinguer la panoplie de termes qui sont sous-jacents aux labels « compétences langagières et discursives » et « dialogue », qui sont utilisés dans les programmes de formation et de ne pas amalgamer la narration, la conversation, la discussion, le dialogue simple et le dialogue critique. Si c'est le développement chez les jeunes d'une PC dialogique ou constructive qui est visé, en toute cohérence, c'est le dialogue critique qui devrait être valorisé dans les classes. D'une part, un échange critique (qui se manifeste sous forme de questionnement, de nuance, de contre-exemple, de remise en question, etc.) est enclin à créer un déséquilibre cognitif suffisant pour déclencher chez les élèves un processus réflexif susceptible de conduire à la clarification des propositions, à la transformation des représentations, des valeurs, des préjugés négatifs et au choix éclairé, ce qui renvoie aux fondements mêmes de la démocratie. D'autre part, si cet échange critique est de nature dialogique, il présuppose la mise en oeuvre d'un pouvoir horizontal plutôt que vertical ; il renvoie à la notion d'égalité de coexistence ; il sous-tend un contrat avec les pairs soutenant des valeurs comme la coopération et l'entraide plutôt que des valeurs associées à une compétition malsaine (recherche de la victoire à tout prix) et à la critique dénigrante. De ce fait, la praxis du dialogue critique, qui est l'expression concrète d'une PCD, représente une forme de protection contre la domination d'une minorité, contre la discrimination raciale, le sexisme et autres types d'exclusion ; en somme, une avenue pour diminuer l'individualisme et favoriser l'engagement social. Son développement fait partie d'une éducation responsable.

Conclusion

En conclusion, l'école a la mission d'outiller les jeunes générations sur les plans intellectuel, social/éthique et personnel afin que ces dernières soient aptes à relever avec succès les défis que posent les sociétés du XXI^e siècle. À cet égard, l'éducation doit devenir responsable. Elle doit désormais stimuler l'engagement social et l'investigation rigoureuse des problèmes, en communauté de recherche, plutôt que de miser exclusivement sur l'apprentissage individuel des réponses et des solutions. L'éducation sera ainsi un lieu d'émancipation et d'autonomisation pour les jeunes qui comprendront la nécessité pour le bien commun, de faire primer l'intersubjectivité sur les subjectivités. Dans cette optique, le développement d'une PCD chez les élèves apparaît comme un incontournable. La praxis du dialogue philosophique en communauté de recherche est un moyen approprié et adapté au développement d'une PCD.

Bibliographie

- ACADEMIE FRANÇAISE (2009), *Dictionnaire*, « Conversation », « Discussion », « Narration », Paris, Fayard Imprimerie nationale éditions.
- AURIAC E. (2007), *Discuter - argumenter - raisonner à l'école primaire*, Thèse d'habilitation à diriger des recherches doctorales, Université Blaise Pascal et IUFM d'Auvergne, Clermont-Ferrand, France.
- BARNES C.A. (2005), « Critical thinking revisited: its past, present, and future », *New Directions for Community Colleges*, volume 130, p.5 -13.
- BATAINEH R. & ZGHOUL H. (2006), « Jordanian TEFL graduate students' use of critical thinking skills (as measured by the Cornelle critical thinking test, level z) », *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, volume 9, n°1, p.33-50.
- BERLAND L. & MCNEILL K. (2010), « A learning progression for scientific argumentation: understanding student work and designing supportive instructional contexts », *Science Education*, p.765-793.
- BOURGEAULT G. (2012), « Éthique professionnelle et réflexivité : quelle connivence ? », *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?*, M. Tardif, C. Borgès & A. Malo (dir.), Bruxelles, De Boeck, p.107-120.
- DANIEL M.-F. (2007), « L'apprentissage du philosophe et le processus développemental d'une PC dialogique », *Apprendre à philosopher par la discussion. Pourquoi ? Comment ?*, M. Tozzi (dir.), Bruxelles, Éditions De Boeck Université, p.123-137.
- DANIEL M.-F. & DELSOL A. (2010), « Apprendre à dialoguer de manière critique en maternelle. Une étude de cas québécoise », *Psychologie de l'interaction*, Numéro spécial - Les interactions à l'école : où en sommes-nous ?, p.64-97.
- DANIEL M.-F. & GAGNON M. (2011), « A developmental model of dialogical critical thinking in groups of pupils aged 4 to 12 years », *Creative Education*, volume 2, n°5, p.418-428.
- DANIEL M.-F. & GAGNON M. (2012), « Pupils' age and philosophical praxis: Two factors that influence the development of critical thinking in children », *Childhood & Philosophy*, volume 8, n°15, p.105-130.
- DANIEL M.-F., GAGNON M. & PETTIER J.-C. (2012), « The developmental process of dialogical critical thinking in groups of preschool children », *Advances in Early Education and Day Care*, J. Sutterby (dir.), Brownsville, Texas, Emerald books, p.159-181.
- DANIEL M.-F., PETTIER J.-C. & AURIAC E. (2011), « The incidence of philosophy on discursive and language competencies of pupils aged four years », *Creative Education*, volume 2, n°3, p.296-304.
- DEWEY J. (1960), *How we Think. A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*, Lexington, Massachusetts, D.C. Heath and Company.
- DEWEY J. (1983), *Démocratie et éducation. Introduction à la philosophie de l'éducation*, Artigues-près-Bordeaux, Éditions L'Âge d'Homme.
- DOLZ J. & SCHNEUWLY B. (1998), *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*, Paris, Collection Didactique du français, ESF.
- ENNIS R. (1985), « A Logical Basis for Measuring Critical Thinking Skills », *Educational Leadership*, volume 43, n°2, p.44-48.
- ENNIS R. (1993), « Critical thinking assessment », *Theory into Practice*, volume 32, n°3, p.179-186.
- FACIONE P., FACIONE N., GIANCARLO C. & FERGUSON N. (1999), « Le jugement professionnel et la disposition à la PC », *Enseigner et comprendre*, L. Guilbert, J. Boisvert & N. Ferguson (dir.), Québec, Les Presses de l'Université Laval, p.307-327.
- FACIONE P. (2011), « Critical thinking: What it is and why it counts », *Insight assessment*, volume 1, p.1-28.

FLORES K., MATKIN G., BURBACH M., QUINN C. & HEATH H. (2012), « Deficient critical thinking skills among college graduates: implications for leadership », *Educational Philosophy and Theory*, volume 44, n°2, p.212-230.

FORGES R. (2013), *Formation initiale des enseignants en enseignement de l'éducation physique et à la santé : Étude des manifestations d'une PC visée, stimulée et manifestée*, Thèse de doctorat, Université de Montréal, Québec, Canada.

FREIRE P. (1974), *Pédagogie des opprimés*, Paris, François Maspero.

FREIRE P. (2006), *Pédagogie de l'autonomie*, Ramonville-Saint-Agne, Éditions Érès.

GAGNON R. (2009), « Quelle progression pour l'argumentation orale en classe de français ? », *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui*, R. Bergeron, G. Plessis-Bélair & L. Lafontaine (dir.), Québec, Presses de l'Université du Québec, p.175-199.

GALICHET F. (2012), « Quelle éducation civique et morale aujourd'hui ? », *BLÉ*, volume 91 n°48, p.10-11.

KING P. & KITCHENER K. (2001), « The reflective judgment model: Twenty years of research on epistemic cognition », *Personal epistemology. The psychology of beliefs about knowledge and knowing*, B. Hofer & P. Pintrich (dir.), New York, Routledge, p.37-63.

KUHN D. (1999), « A developmental model of critical thinking », *Educational Researcher*, volume 28, p.16-25.

KUHN D. (2007), « Reasoning about multiple variables: Control of variables is not the only challenge », *Science Education*, volume 91, p.710-716.

KUHN D. (2009), « Do students need to be taught how to reason? », *Educational Research Review*, volume 4, p.1-6.

KUHN D. & PEASE M. (2006), « Do children and adults learn differently ? », *Journal of Cognition and Development*, p.279-293.

KUHN D. & PEASE M. (2008), « What needs to develop in the development of inquiry skills ? », *Cognition and Instruction*, volume 26, p.512-559.

KWAK D. (2007), « Re-conceptualizing critical thinking for moral education in culturally plural societies », *Educational Philosophy and Theory*, volume 39, p.460-470.

LE CUNFF C. (2009), « Enseigner ce que parler veut dire », *La place des savoirs dans le contexte scolaire d'aujourd'hui*, R. Bergeron, G. Plessis-Bélair & L. Lafontaine (dir.), Québec, Presses de l'Université du Québec, p.199-223.

LIPMAN M. (1988), « Critical thinking - What can it be? », *Educational Leadership*, volume 46, n°1, p.38-43.

LIPMAN M. (1995), « Good thinking », *Inquiry: Critical thinking across disciplines*, volume 15, p.37-41.

LIPMAN M. (2003), *Thinking in education*, Cambridge, MA, Cambridge University Press.

MARCEAU E. (2010), « L'éducation à la citoyenneté à l'école. Une réponse de l'école au problème du vivre-ensemble », *L'éducation à la citoyenneté. Enjeux socioéducatifs et pédagogiques*, F. Jutras (dir.), Québec, Presses de l'Université du Québec, p.77-88.

MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC (2004), *Programme de formation de l'école québécoise, Enseignement secondaire, premier cycle*, Québec, Gouvernement du Québec.

NUSSBAUM M. (2010), *Not for profit. Why democracy needs the humanities*, Princeton, Princeton University Press.

PAUL R. (1993), *Critical Thinking: What every person needs to survive in a rapidly changing world*, Santa Rosa, CA, Foundation for Critical Thinking.

PAUL R. (2005), « The state of critical thinking today », *New Directions for Community Colleges*, volume 130, p.27-38.

SIEGEL H. (1988), *Educating reason: Rationality, critical thinking and education*, New York, London, Routledge.

TAYLOR C. (1992), *Grandeur et misère de la modernité*, Montréal, Bellarmin.