Doute et autocorrection dans une communauté de recherche philosophique

Philosophy in the Classroom: doubt and self-correction

Anda Fournel

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/5448>

DOI : 10.4000/ree.5448

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 2016

Référence électronique

Anda Fournel, « Doubte et autocorrection dans une communauté de recherche philosophique », *Recherches en éducation* [En ligne], 24 | 2016, mis en ligne le 01 janvier 2016, consulté le 16 juin 2021.
URL : <http://journals.openedition.org/ree/5448> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.5448>

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.

Doute et autocorrection dans une communauté de recherche philosophique

Anda Fournel¹

Résumé

La classe peut se transformer, tel que préconisait le philosophe de l'éducation Matthew Lipman (2006), en une « communauté de recherche philosophique » (CRP), comme cadre pour des expériences dialogiques et interactionnelles. Raisonner collectivement peut déstabiliser la rationalité individuelle et favoriser ainsi l'apparition du doute. Le but de cette étude est d'interroger la place du doute en tant qu'état mental : jouerait-il un rôle dans la progression/l'amélioration de la pensée, dont une des formes visibles serait l'autocorrection ? Nous avons regardé, dans une approche quantitative, si le dispositif de CRP peut favoriser la mise en œuvre de l'autocorrection, comment les élèves évaluent celle-ci et que font-ils en réalité quand ils s'autocorrigent.

La philosophie pour les enfants est une pratique qui met en scène des enfants qui interagissent et réfléchissent ensemble. Jugée comme un modèle éducatif alternatif, elle pose au centre de ses préoccupations les actes de penser, questionner, juger, collaborer, dialoguer, enquêter et s'autocorriger (Sharp, 2004). Sa démarche s'appuie sur deux postulats principaux : la pensée est éduicable – on peut apprendre à mieux raisonner et faire de meilleurs jugements (Lipman, 2006, p.262-263), et la pensée est perfectible – elle peut constamment progresser et s'améliorer.

Postuler que ce que l'on souhaite éduquer est éduicable, d'après Philippe Meirieu (*Petit dictionnaire de pédagogie*, s.d.), implique de donner à l'éduqué « la possibilité d'un changement, d'une réussite, d'une rédemption dont nous savons bien, dans le registre de l'humain, qu'ils peuvent toujours advenir ». Nous pensons que l'éducabilité rejoint ainsi le principe de perfectibilité : la pensée doit être supposée perfectible pour qu'elle puisse progresser. Il résulte d'abord de ces constats un optimisme encourageant et une responsabilité nouvelle. Pour les praticiens de la philosophie pour les enfants cela va de pair, comme le souligne Michel Sasseville (2013), avec l'acceptation d'une véritable révolution copernicienne dans la relation enseignant-élève. Une seconde implication concerne la manière dont l'objet de l'apprentissage est envisagé. Dans la perspective de sa perfectibilité, la pensée ne peut plus être considérée comme une entité figée, unidimensionnelle et constituée une fois pour toutes. Bien au contraire, elle apparaît comme multidimensionnelle, en constant mouvement et amélioration. Nous considérons donc la pensée comme processus et nous intéressons à ses progrès, hésitations et incertitudes.

Notre objectif est de mettre en évidence le rôle du doute et de l'autocorrection dans la progression de la pensée des élèves qui pratiquent la philosophie en « communauté de recherche philosophique » (dorénavant CRP). Il s'agit d'un dispositif éducatif créé et développé par Matthew Lipman et ses collaborateurs. La notion de « communauté de recherche » trouve ses origines chez Charles Sanders Pierce (1877) et John Dewey (1967), initiateurs du pragmatisme, qui ont interrogé la place de la pensée collaborative dans la démarche d'une enquête scientifique et éducative. Chez Matthew Lipman (2006, p.99), elle acquiert une signification éducative profonde, en tant que « communauté ouverte à une coopération chaleureuse concourant à installer une atmosphère propice à l'étude ». Pour une analyse détaillée de la genèse de cette notion, nous renvoyons le lecteur à l'article très complet de Marie Agostini (2007). La CRP se pratique aujourd'hui à la fois dans un cadre scolaire et extrascolaire, dans plus de soixante pays, dont le Canada, le Mexique, les États-Unis, l'Australie, le Japon, la République tchèque, la Suisse, la Belgique, la France, etc.

¹ Anda Fournel, doctorante en sciences du langage à l'Université Stendhal de Grenoble, bénéficiaire d'une allocation doctorale de recherche de la Région Rhône-Alpes.

Notre recherche s'amorce autour de deux hypothèses :

- en contexte de résolution d'un problème, les élèves qui interagissent et réfléchissent en communauté obtiendraient des résultats et engageraient des processus différents, par rapport aux élèves qui réfléchissent tout seuls, privés d'échanges ;
- si cette première hypothèse est vérifiée, alors les différences au niveau des résultats et des processus permettraient d'expliquer une amélioration de la pensée plus saillante chez les élèves qui réfléchissent en CRP.

Dans le présent article, nous nous intéressons uniquement aux résultats. En effet l'analyse quantitative que nous proposons ici n'est qu'un volet d'un travail plus large qui porte sur les processus (observables dans les échanges entre participants) impliquant l'acte de douter et l'activité métacognitive d'autocorrection.

Nous présumons ainsi que la pratique de la CRP favoriserait l'émergence des doutes et des attitudes d'autocorrection. Dans la première partie de l'article, nous développons la problématique du doute et la place de l'autocorrection dans la pratique de la philosophie pour les enfants. Dans la deuxième partie, nous exposons notre étude sur l'autocorrection accompagnée de quelques résultats quantitatifs.

Une des applications possibles de notre recherche, à l'école, serait d'inciter les enfants à utiliser le doute dans leur apprentissage. Matthew Lipman (2006, p.34) préconisait déjà d'encourager délibérément la création d'un espace pour les doutes et les problèmes : « *Il faudrait prévoir un espace disponible pour ce qui peut faire l'objet de doutes ou de problèmes. On pourrait ainsi capter l'attention nécessairement relâchée des élèves* ». Alors que l'exercice du doute soit du point de vue philosophique essentiel, il peut cependant ne pas être source de progrès chez l'enfant, bien au contraire. Des enfants ou adolescents en échec scolaire, observait Serge Boimare (2008) de son expérience d'enseignant et de psychopédagogue, peuvent même vouloir échapper au doute, à ce « temps de suspension » nécessaire à la construction et la recherche. Déstabilisant et difficile à affronter, le doute activerait chez eux phobie et blocage intellectuels. Il serait par conséquent important d'envisager les limites de sa préconisation et la possibilité d'aller au-delà avec une approche cette fois qualitative.

1. Les mouvements de la pensée dans le modèle de M. Lipman

Notre étude s'appuie principalement sur le cadre théorique fourni par la philosophie de l'éducation de Matthew Lipman. Celui-ci a une approche pragmatiste de l'enseignement de la pensée, influencée par John Dewey (1997) et William James (1981) et bâtie sur son expérience de pédagogue. C'est pourquoi il considère indispensable de réfléchir sur la pensée et plus particulièrement sur les démarches spécifiquement philosophiques. Dans la mesure où philosopher peut être conçu comme un métier, suggère-t-il, « *peut-être que ce que l'on peut faire de mieux, c'est de mettre les élèves dans des situations qui les invitent à avoir un comportement philosophique* » (Lipman, 2006, p.150). Matthew Lipman compare l'activité philosophique à la danse : tout comme un danseur décompose sa performance en des mouvements complexes puis simples, le philosophe utilise des mouvements caractéristiques de la pensée qui s'organisent selon un ordre de complexité. Il y aurait d'abord les mouvements simples, tels les concepts, ensuite les réalisations de ces mouvements appelées aussi « actes mentaux » (comme *découvrir, inférer, apprendre, réaliser, décider*) qui sont accompagnés d'états mentaux ou attitudes décrivant comment se comporte le sujet (*penser, imaginer, supposer, douter, etc.*). Enfin, les actes et les états mentaux peuvent se transformer en « habiletés de pensée » selon que les mouvements de base sont plus ou moins bien effectués. On peut donc comprendre les « habiletés de pensée » comme des compétences philosophiques, par exemple, pour un élève, savoir *inférer, douter, etc.* « *au bon moment et au bon endroit dans des discussions* » (Lipman,

2006, p.149). Il est clair que pour Matthew Lipman l'usage même de la CRP est la meilleure méthode pour développer ces habiletés.

■ **Du doute à l'autocorrection**

• **Le doute**

Matthew Lipman parle du doute à la fois en termes d'outil (attitude sceptique) et de composant de la pensée (état mental). Le doute ou l'embarras, observe-t-il, doivent nécessairement survenir dans la relation enseignant-élèves. Pour qu'il y ait processus authentique, non machinal, de la pensée, l'auteur attire l'attention sur d'éventuels obstacles – « *une aberration, une contradiction, un imprévu, qui nécessiteraient réflexion et approfondissement* » (p.34) – face auxquels les élèves doivent être capables de réagir. Élément d'une pensée critique, le doute est par conséquent envisagé comme une attitude sceptique, qui sert à se défendre contre les certitudes et permet aux élèves de « *décider de ce que ne pas croire* » (p.57). Mais le doute ne reste pas un simple « bouclier » pour une pratique d'autodéfense intellectuelle. S'il « bloque » les préjugées, les idées préétablies et pauvrement justifiées, le doute marque en même temps le début d'une recherche, une ouverture pour de nouvelles options. Cette équivocité se manifeste dans et par le questionnement, et c'est lui qui institutionnalise et légitime le doute (p.103).

Dans un deuxième temps, lors de la description du processus de pensée, le doute est donné comme exemple d'état mental (p.148). Quelqu'un qui est dans un état de doute se trouve, d'après Matthew Lipman, soit dans une condition mentale descriptive – en occurrence dubitative, de nature psychologique (« *Jean doutait* »), soit dans une attitude à l'égard de ses propres croyances (« *Jean doutait de sa victoire dans cette course* »), appelée aussi, dans la philosophie de la logique, « attitude propositionnelle ». L'attitude envers ce qui est dit permet, selon Matthew Lipman, de reconnaître les aspects affectifs et cognitifs sous-jacents du mental. Ces éléments font partie eux aussi de l'apprentissage de la pensée : l'élève saura ainsi les détecter chez les autres (intentions, confiance, conviction, espérance, etc.) et pourra mieux les intérioriser et s'en servir dans sa propre communication. L'exploration des actes et des états mentaux est donc une manière de développer et améliorer sa pensée, à un niveau métacognitif : « *Réfléchir à sa propre réflexion, c'est donc objectiver une démarche mentale au moment où on la fait et qu'on peut dès lors décrire, corriger...* » (p.143).

Matthew Lipman s'est intéressé aux écrits de Charles Sanders Peirce (1877), notamment pour la notion de « communauté de recherche ». Mais au vu des éléments que nous venons de développer, il semble s'en être inspiré aussi pour penser le rapport entre le doute et la recherche. Si dans ses premiers écrits dits anticartésiens (2002), le pragmatiste et logicien américain considère le doute comme simple état psychologique d'inconfort ou de gêne, dans les textes plus tardifs il accorde au doute une acception logique, en tant que prise de conscience de l'incompatibilité entre deux croyances, une suspension de l'action, qui permettraient de fonder la recherche sur des raisons. Le doute devient un principe de la logique de la justification, terme qui correspond à la vision lipmanienne de la recherche : une démarche qui élimine, au fur et à mesure, les raisonnements non pertinents. Il est ainsi la condition même de possibilité de toute recherche.

• **L'autocorrection**

À ce sujet, la référence à la pensée de Charles Sanders Peirce est explicite. Dans le chapitre consacré à l'éducation d'une pensée critique, Matthew Lipman reprend ainsi la vision de son prédécesseur : « *Pour C.S. Peirce, ce qui caractérise le plus la recherche, c'est qu'elle vise à découvrir ses propres faiblesses et à corriger ses propres erreurs. La recherche consiste dès lors à s'autocorriger* » (2006, p.211). C'est du collectif vers l'individuel que le mouvement d'autocorrection se propage, et non pas l'inverse. Autrement dit, l'individu parvient à s'autocorriger dans sa réflexion parce qu'il a déjà intériorisé la méthodologie de la communauté de recherche, qui consiste à réfléchir aux processus et aux procédures des uns et des autres et se corriger mutuellement. D'où la dimension sociale du processus d'autocorrection.

Par conséquent, à un niveau individuel « *la pensée devient consciente d'elle-même, des outils dont elle dispose et des façons adéquates de les utiliser* » (Gagnon, 2011). L'autocorrection renvoie donc à une pensée métacognitive, une pensée qui réfléchit sur son propre cheminement aussi bien que sur son objet, en vue de s'améliorer. La visée de progressivité est importante car la prise de conscience ne vaut pas forcément changement. Les précisions de Marie-France Daniel (2005) nous permettent de mieux comprendre en quoi consiste l'autocorrection et comment elle se distingue de l'autocritique. Alors que la prise de conscience des limites de ses points de vue ou de ses actions relève d'une intervention autocritique, si cette prise de conscience s'accompagne d'un changement de vision ou de pratique, alors l'autocritique conduit à l'autocorrection.

L'autocorrection ainsi définie nous semble soulever un problème. Si l'autocorrection est envisagée sous l'angle du résultat, l'autocorrection est visible, et d'autant plus quand elle est affirmée (un élève pourrait dire : « je m'autocorrige, mon nouveau point de vue est... »). Mais si elle est examinée sous l'angle du processus, qu'est-ce qui nous permet de distinguer l'autocorrection de l'autocritique ou de l'autoévaluation ? Car le changement qui se produit peut ne pas être perceptible (un élève corrige sa perspective dans sa tête, sans l'affirmer ou la montrer).

■ **Doute et autocorrection : perspectives d'analyse**

Nous avons vu que le doute peut apparaître à la fois comme une condition mentale descriptive d'un état psychologique et une attitude du sujet par rapport à ses propres croyances exprimée dans le contexte d'une réflexion individuelle et/ou collective. L'approche de la CRP fait le pari que le doute peut devenir une compétence épistémologique grâce à la réflexion collective. Cette dernière peut créer du conflit cognitif et déstabiliser ainsi des idées non justifiées, des raisonnements non valides. La vigilance portée à son propre raisonnement inscrit le sujet dans la dimension métacognitive de la recherche, s'autocorriger devenant ainsi synonyme de rechercher, progresser, s'améliorer.

C'est cette attitude métacognitive et métadiscursive que nous avons souhaité observer, dans un premier temps à travers une approche quantitative. En envisageant un dispositif qui encourage l'autocorrection, nous avons recueilli des données qui seront présentées et analysées dans ce qui suit.

Par ailleurs, une analyse qualitative des traces du doute et de l'autocorrection dans la co-énonciation, lors des échanges en CRP, nous semble un complément indispensable. Il fera l'objet d'une prochaine communication. Disons simplement que si dans un oral quotidien l'énonciateur a peu de distance par rapport à ses propres opérations de pensée, dans un dialogue de plus en plus philosophique, la relation entre les opérations de pensée et les formes langagières laisse toute la place à la recherche et l'autocorrection. La pensée réside finalement, disait Lev Vygotsky (1985), dans les passages continus entre un « vouloir dire » et le « dit », c'est-à-dire dans un mouvement perpétuel de reprises, reformulations, réélaborations (p.329).

■ **2. Étude empirique**

■ **Contexte et objectifs**

• *Contexte de l'étude*

Dans le cadre de notre travail de master 2 en sciences de l'éducation, nous avons eu l'opportunité de mener une étude dans deux écoles du secondaire, dans la Communauté française de Belgique. Dans ce pays voisin, il existe dans le curriculum scolaire, à titre optionnel, des cours dits « philosophiques », parmi lesquels des cours de religion, de morale laïque ou de philosophie. Ce dernier se pratique le plus souvent sous forme de CRP. Dans les trois classes retenues pour participer à notre étude, les jeunes ont un niveau de pratique de la philosophie qui

varie, certains sont à leurs débuts, d'autres, surtout les plus âgées, ont déjà quelques années d'expérience.

- *Sujets*

Les participants à cette étude sont 68 élèves d'un niveau secondaire (collège et lycée), âgés de 13 à 18 ans. Ils étudient dans deux écoles situées dans deux villes différentes. Les élèves ont participé à l'étude au sein de leur classe que nous décrivons ainsi : les « petits » (13-14 ans), les « moyens » (15-16 ans, pour certains 17 ans) et les « grands » (17-18 ans). Sur l'ensemble de l'effectif, on retrouve une répartition presque égale entre filles (35) et garçons (33).

- *Objectif*

L'objectif initial de cette étude était d'observer des attitudes de doute et d'autocorrection qui pourraient être impulsées par la pratique de la CRP. Avec la mise en place d'un groupe contrôle, nous avons souhaité aller plus loin et regardé si, en contexte de résolution d'un problème, les élèves qui réfléchissent en groupe doutent et s'autocorrigent plus que ceux qui sont privés d'interactions et réfléchissent seuls.

- *Conception, tâche et procédure*

Nous avons choisi une tâche de logique, comportant une réponse correcte, qui a été proposée à l'ensemble d'élèves. Afin de provoquer l'autocorrection au niveau de la réponse donnée, nous l'avons présentée deux fois, donnant ainsi aux élèves la possibilité de revenir sur leur réponse initiale pour la modifier ou, au cas contraire, pour la conserver. Il s'agit bien, dans un premier temps, de provoquer une autocorrection sous l'angle du résultat. La tâche nous a permis, dans un deuxième temps, de regarder plus loin que la performance, c'est-à-dire d'observer comment progressent les élèves entre le moment du test et le moment de la reprise du test. Entre les deux moments, la moitié des élèves ont participé à un cours « magistral » de logique (groupe contrôle), alors que l'autre moitié a participé à une communauté de recherche sur la résolution de la tâche (groupe test).

Nous avons donc besoin d'une tâche qui soit suffisamment difficile à résoudre pour qu'une réussite ne soit pas évidente dès la première réponse et pour que la correction du résultat prenne tout son sens. Notre choix s'est porté sur la tâche de sélection de Wason (1966), largement utilisée dans les recherches en psychologie, qui vise généralement à illustrer et étudier la stratégie de falsification dans le test des hypothèses (Moshman & Geil, 1998). Son énoncé est le suivant : « *Il y a quatre cartes devant toi. Chaque carte a une lettre sur une face et un nombre sur l'autre. Une seule face de chaque carte est visible. Les faces visibles sont les suivantes : E, K, 4, 7. Quelle(s) carte(s) dois-tu retourner afin de vérifier si la phrase est vraie ou fausse : si une carte a une voyelle sur une face, alors elle porte un nombre pair sur l'autre face. Il ne faut pas retourner de carte inutilement, ni oublier d'en retourner une.* » Confrontées à cette version dite « abstraite » de la tâche, les personnes interrogées commettent généralement des erreurs de raisonnement logique, ou des biais cognitifs, et seulement 10% arrivent à trouver la réponse correcte. Le choix le plus fréquent est « E » accompagné le plus souvent de « 4 ». Ce choix s'explique, d'une part, par le fait que les sujets se focalisent sur les items cités dans l'énoncé (voyelle et nombre pair), commettant ainsi un *biais d'appariement* et, d'autre part, ils cherchent à vérifier la règle (le choix du nombre pair), plutôt que de la réfuter (le choix du nombre impair), ce qui engendre un *biais de vérification*. La solution correcte est donc « voyelle et nombre impair » (E et 7), car le choix de la carte « voyelle » permet de vérifier si elle respecte ou non la règle d'avoir sur l'autre face un « nombre pair », et le choix de la carte « nombre impair » permet, si elle a une voyelle sur l'autre face, d'infirmer la règle. Il est inutile de retourner les deux autres cartes (4 et K) : la carte « nombre pair » peut avoir soit une voyelle et alors elle confirme la règle soit une consonne et alors il ne s'agit pas de la carte dont parle la règle ; quant à la carte « consonne », elle n'est pas concernée par la règle.

Malgré un taux bas de réussite, nous avons souhaité confronter tout de même nos élèves à la version abstraite et pour cela nous avons veillé à ce que la tâche soit adaptée à l'âge des élèves, et que la consigne soit la plus claire possible.

Précisons encore que la tâche de Wason fait partie des problèmes « bien-structurés » ou « problèmes-puzzle » (Kitchener, 1983, p.224) qui présentent une seule réponse, bonne ou mauvaise. En revanche, les problèmes « mal formulés », dits aussi « complexes », peuvent faire coexister plusieurs points de vue avec un degré de validité égal. Karen Strohm Kitchener, à l'origine de cette distinction, estime qu'en l'absence de problèmes complexes, le jugement réflexif n'est pas nécessaire, car les individus ne réfléchissent pas aux limites de leurs connaissances. Nous sommes en désaccord avec cette idée, car nous avons pu observer dans notre étude, dans les délibérations entre pairs, que de véritables moments de réflexivité se manifestent chez les élèves. Dans le groupe des élèves les plus âgés, on se met tout d'un coup à supposer l'existence de plusieurs réponses possibles au problème qu'on leur a demandé de résoudre. En voici l'illustration, qui montre qu'il s'agit bel et bien d'interroger les limites de la connaissance :

Elève : Ben moi j'ai juste l'impression que / (en)fin / au fur à mesure que j'entends les arguments à droite à gauche, mais j'ai peut-être l'impression (en)fin je peux me tromper, mais qu'il y a plusieurs réponses possibles je ne sais pas si c'est quelque chose d'envisageable parce que il y a des arguments qui sont logiques à droite et à gauche et d'autres qui sont illogiques à droite et à gauche

Le test prévoit trois temps, comme le montre le tableau suivant :

Tableau 1 - Les trois temps du test

	Groupe test (GT)	Groupe contrôle (GC)
T1	Première passation du test → réponse individuelle	
T2	CRP (interactions)	Cours de logique (absence d'interactions)
T3	Deuxième passation du test → réponse individuelle	

Dans le groupe contrôle, les élèves étaient invités à suivre avec attention un exposé présenté par le chercheur portant sur des notions générales de logique, avec un focus sur le raisonnement hypothétique « *si... alors* » présent dans la tâche de sélection. Dans le groupe expérimental, les sujets ont participé à une délibération autour de la tâche proposée, guidés par un animateur, s'agissant de réfléchir collectivement à la tâche sans exigence de consensus. Les séances de CRP ont été filmées et retranscrites afin de faire l'objet de notre analyse.

- *Analyse des données*

Parmi les données recueillies et analysées, une partie seulement sera reprise et présentée dans le présent exposé. Nous comparons, dans une approche quantitative descriptive, les résultats obtenus par les deux groupes (GT et GC) aux deux tests : avant et après le temps T2.

- **Analyse quantitative du phénomène d'autocorrection**

- *L'autocorrection sous l'angle des résultats*

Dans le test individuel, les élèves avaient le choix, lors de la seconde réponse, de garder leur réponse initiale ou de la changer. Une position conservée est l'indicateur d'une absence de correction (bien que nous admettions que la correction aurait pu avoir lieu dans la tête de l'élève, sans qu'elle soit traduite sur la feuille du test). Un changement de réponse nous indiquera, selon des critères que nous précisons plus loin, la présence ou l'absence d'une progression et/ou d'une correction individuelle par rapport au résultat attendu.

Nous avons utilisé des moyens d'analyse quantitative afin d'identifier des tendances qui doivent bien évidemment être restituées dans leur contexte d'origine, et discutées. Ces résultats ne nous conduisent donc pas vers des vérités objectives, mais à partir d'eux nous pouvons envisager d'entreprendre de nouvelles recherches pour les appuyer, les nuancer ou les invalider.

Aucune réponse correcte n'a été enregistrée au niveau de la première passation (T1). Les résultats obtenus lors de la seconde passation (T3) nous montrent un contraste évident entre les deux groupes. Les élèves du GC, qui ont assisté passivement à un cours de logique (T2), n'ont pas trouvé la solution correcte. Trois élèves du GT ayant participé à la CRP (T2), toutes des filles, de la classe des « moyens » (15-16 ans), ont consigné la bonne réponse.

Bien que ces résultats nous renseignent rapidement sur la performance de ces trois élèves, ils excluent malheureusement tous les autres individus de notre analyse. C'est pourquoi nous avons regardé si les réponses individuelles ont changé entre les deux temps (T1 et T3) afin de savoir si un processus de correction a eu lieu ou non. Nous n'associons pas « réponse correcte » et autocorrection, car nous estimons qu'il y a autocorrection même si la réponse donnée est fausse. Ce qui importe c'est la capacité à douter d'une première réponse et à en proposer une autre qui se rapproche de celle valide.

- *Correction de la réponse initiale*

Regardons comment les élèves apportent ou non une nouvelle réponse lors de la deuxième passation du test, dans le tableau ci-dessous.

Tableau 2 - Autocorrection comme changement de la réponse initiale

Changement de réponse	Conditions		Total
	CRP (GT)	Cours Logique (GC)	
Oui	20	10	30
Non	15	23	38
Total	35	33	68

Les résultats montrent qu'au sein de la condition contrôle, les élèves qui gardent leur réponse initiale sont nettement plus nombreux (23) que ceux qui changent de réponse (10). Inversement, dans la condition CRP les élèves qui changent de réponses sont plus nombreux (20) que leurs camarades qui gardent leur réponse première (15), la différence étant moins marquée (le test du Chi2 donne cette différence comme significative à $p < 0.02$). Nous pouvons déduire à partir de ces données et dans le contexte étudié, que les élèves qui ont pu interagir avec leurs pairs ont été plus nombreux à changer leur réponse que les camarades en condition individuelle, même si ce changement ne les a pas amenés pour autant vers la solution correcte. Nous serions donc en droit de penser que la situation expérimentale conduit à l'autocorrection plus que la situation contrôle.

- *Progression, amélioration*

Nous nous intéressons maintenant aux progrès apportés par cette autocorrection. Pour cela nous avons répertorié dans un premier temps toutes les sélections de cartes, qui ont été réalisées : une dizaine de choix différents, tant dans la première que dans la seconde réponse. Nous considérons qu'il y a progrès lorsque la seconde sélection de cartes ajoute par rapport à la réponse initiale soit le choix de la confirmation de la règle (la lettre E) soit le choix de la

falsification (le chiffre 7), soit les deux (E et 7). Cela peut s'exprimer comme « aller vers » la réponse correcte.

Tableau 3 - Progrès observés chez les sujets qui ont changé de réponse

Progrès	Conditions		Total
	CRP (GT)	Cours Logique (GC)	
Absence de progrès	10	5	15
Progrès	10	5	15
Total	20	10	30

Observons grâce à ce tableau qu'environ la moitié des élèves (38 sur 68) gardent leur réponse initiale, c'est pourquoi nous considérons qu'ils ne progressent pas. En effet parmi les 30 élèves qui s'autocorrigent (20 du GT et 10 du GC), il y en a 15 qui ne progressent pas et 15 qui améliorent leur réponse. Nous observons que les élèves qui ont participé à la CRP progressent plus.

Cependant le tableau 3 nous montre aussi que sur 10 élèves qui ont changé leur réponse, appartenant au GC, 5 ont progressé et 5 n'ont pas progressé. Dans le GT, sur 20 élèves qui ont changé leur réponse, 10 ont progressé et 10 n'ont pas progressé. Par conséquent, notre résultat n'est pas significatif, car dans les deux conditions les élèves ont progressé avec le même ratio (50 %). Ce constat nous permettrait de dire qu'un taux d'autocorrection plus élevé, sous l'angle du résultat attendu, ne s'explique pas forcément par les échanges en CRP. La variable « sociale » ne semble pas apporter ici un plus par rapport à la variable « cognitive » prise toute seule.

Néanmoins les résultats confirment notre hypothèse selon laquelle quand on s'autocorrige on progresse. Nous avons vu aussi que participer à une CRP permet à plus d'élèves de s'autocorriger qu'en situation d'absence d'interactions. Enfin, l'autocorrection ne signifie pas toujours trouver la réponse correcte, mais elle permet néanmoins d'avancer vers.

- *La perception de l'autocorrection*

Ce niveau d'analyse fait la transition vers une approche qualitative. Nous avons souhaité savoir ce que pensent les élèves eux-mêmes de leur progrès, de leur correction. Les élèves ont été invités à répondre par écrit, à la fin de l'expérimentation, à trois questions ouvertes : 1. « As-tu l'impression que tu t'es corrigé et si oui, à quel moment précis ? » ; 2. « Qu'est-ce qui, selon toi, t'a permis ou t'aurait permis de te corriger ? » ; 3. « Après la séance que tu as vécue aujourd'hui, que penses-tu de l'autocorrection ? » Le tableau 4 ci-après présente les résultats de cette analyse.

Tableau 4 - Perception de l'autocorrection

<i>Je me suis autocorrigé</i>	<i>Conditions</i>		<i>Total</i>
	<i>CRP (GT)</i>	<i>Cours Logique (GC)</i>	
<i>Non</i>	7	19	26
<i>Oui</i>	27	14	41
<i>Total</i>	34	33	67

Les réponses nous ont permis de déterminer si les élèves estimaient s'être (auto)corrigés ou non. Malgré le fait que tous les élèves n'aient pas clairement répondu affirmatif ou négatif à cette question, nous avons néanmoins pu ranger chaque situation d'un côté ou de l'autre, sans trop d'ambiguïté. Nous citerons plus loin deux exemples de réponses qui ne se sont pas nettement prononcées en faveur d'une perception positive de l'autocorrection mais qui peuvent néanmoins en être associées. Nous pouvons donc dégager de notre étude de l'autoperception la tendance suivante : plus de la moitié des élèves déclarent s'être autocorrigés (41 sur 67) alors que 26 pensent qu'ils ne se sont pas corrigés. Rappelons-nous que l'analyse de la correction effective (issue des résultats du test) montrait une autocorrection (dans le sens d'un changement de réponse) chez 30 élèves (tableau 2) mais dont seulement 15 ont enregistré une progression (tableau 3). Nous déduisons donc que les élèves croient s'être corrigés, alors qu'en réalité ils ne l'ont pas fait. Face à ce constat, nous pourrions faire deux hypothèses : la première consiste à dire qu'il existe un écart entre la pratique déclarée et la pratique effective ; la deuxième est de dire que les élèves ne comprennent pas tous de la même manière l'autocorrection.

Nous pouvons regarder la répartition des perceptions de l'autocorrection selon les deux conditions (tableau 4), et voir que les élèves qui croient avoir fait de l'autocorrection sont plus nombreux dans le GT que dans le GC, alors que dans ce dernier ils sont plus nombreux que les autres à croire qu'ils n'ont pas fait de l'autocorrection (test chi 2, $p < .001$).

Il nous a semblé intéressant de regarder de plus près comment les sujets qui ont progressé ont pu évaluer leur propre autocorrection (tableau 5 ci-dessous).

Tableau 5 - Les sujets qui progressent et leur perception de l'autocorrection

<i>Progrès et perception de l'autocorrection</i>	<i>Conditions</i>		<i>Total</i>
	<i>CRP (GT)</i>	<i>Cours Logique (GC)</i>	
<i>Perception positive</i>	10	3	13
<i>Perception positive nuancée</i>	0	2	2
<i>Perception négative</i>	0	0	0
<i>Total</i>	10	5	15

Les résultats montrent que sur 15 élèves qui progressent, dont 10 en GT et 5 en GC, 13 déclarent s'être autocorrigés et 2 se prononcent en mettant des réserves. Regardons le cas de ces deux élèves : le premier doute de la pertinence du mot « correction » mais reconnaît le

changement dans sa réponse : « *Je ne sais pas si corriger serait le mot exact mais j'ai changé ma réponse à la question au moment du deuxième questionnaire* » ; le deuxième reconnaît avoir gagné en ouverture d'esprit : « *Lors de la deuxième feuille, j'ai un peu plus ouvert mon esprit et mis en place ce que j'avais écouté et compris* ». Nous constatons donc que parmi les élèves qui progressent aucun ne déclare ne pas s'être autocorrigé. Ce qui peut nous laisser supposer que le progrès chez les élèves qui ont participé à notre étude s'accompagne d'une confiance en leur propre progression.

• *Discussions et perspectives*

L'analyse quantitative ne nous permet pas d'examiner avec pertinence l'écart potentiel entre la pratique déclarée (réponse au questionnaire) et la pratique effective (les résultats aux tests). Une des explications consiste à dire que l'autocorrection évaluée d'après le changement de réponse n'apparaît que simplement sous l'angle du résultat. Or tous les processus de régulation sous-jacents, qui peuvent impliquer « *des connaissances spécifiques, des expériences personnelles, des hypothèses, des valeurs et des croyances, qui donnent du sens aux jugements portés* » (Gagnon, 2011), se trouvent ainsi écartés. Par conséquent, elle ne rend pas possible l'examen de la mobilisation des attitudes comme l'ouverture d'esprit, la remise en question ou le doute, la capacité à être attentif à sa propre pensée et l'évaluer, à manifester une vigilance par rapport à l'erreur, à apprécier la valeur des idées des autres, à s'investir activement dans une recherche, etc.

Dans la prolongation de cette étude, on pourrait interroger le lien entre les élèves qui doutent et ceux qui s'autocorrigent en progressant. Pour cela il nous semble utile d'analyser les interactions, avec une approche qualitative, afin d'identifier via la modélisation les traces que le sujet laisse dans la co-énonciation sur ses états de certitude ou de doute.

Conclusion

Dans nos analyses, nous avons cherché à observer les effets d'un dispositif, la CRP, dont nous faisons l'hypothèse qu'il favoriserait l'autocorrection. Si l'on tient compte des conditions de réalisation de notre étude et du nombre restreint de participants, nos résultats nous permettent de valider partiellement et provisoirement nos hypothèses initiales :

- hypothèse 1 : en contexte de résolution d'un problème, les élèves qui interagissent en CRP obtiennent des résultats différents de ceux obtenus par les élèves privés d'échanges ;
- hypothèse 2 : ces résultats montrent que les élèves en condition CRP changent davantage de réponses par rapport à leurs camarades en condition individuelle. Trois élèves du groupe test ont trouvé la bonne réponse en s'autocorrigant. Néanmoins tout changement de réponse n'est pas le signe d'une progression. Enfin la progression constatée a lieu avec le même ratio dans les deux groupes.

L'analyse quantitative ne nous permet pas de conclure sur un effet de la CRP sur la progressivité des élèves. Mais nous pouvons affirmer que la pratique de la CRP a une influence sur la mise en œuvre de l'autocorrection chez les élèves. Il faudrait poursuivre l'analyse, avec une approche qualitative, pour obtenir plus d'éclairages sur le rôle de la CRP dans la progressivité des élèves.

Ces résultats confirment que donner une place importante à l'autocorrection, et exercer celle-ci dans un contexte dialogique et interactionnel comme celui de la CRP, a des effets positifs sur la progressivité des élèves et plus particulièrement sur leur capacité à se questionner et produire une argumentation heuristique.

Bibliographie

- AGOSTINI M. (2007), « Généalogie du concept de "communauté de recherche" : C. S. Pierce, J. Dewey et M. Lipman », *Diotime*, n°33, Repéré le 19 mai 2014 à <http://www.educ-revues.fr/Diotime/AffichageDocument.aspx?iddoc=32827>
- BOIMARE S. (2008), *Ces enfants empêchés de penser*, Paris, Dunod.
- DANIEL M.-F. (2005), *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- DEWEY J. (1967), *Logique, la théorie de l'enquête*, Paris, Presses universitaires de France
- DEWEY J. (1986/1997), *How we think*, Mineola, New York, Dover Publications, Inc.
- GAGNON M. (2011), « Proposition d'une grille d'analyse des pratiques critiques d'élèves en situation de résolution de problèmes dits complexes », *Recherches qualitatives*, n°30(2), p.122-147.
- JAMES W. (1907/1981), *Pragmatism*. Indianapolis, Cambridge, Hackett Publishing Company.
- KITCHNER K.S. (1983), « Cognition, Metacognition, and Epistemic Cognition, A Three-Level Model of Cognitive Processing », *In Human Development*, n°4/26, p.222-232.
- LIPMAN M. (1991/2003), *Thinking in Education*, New York, Cambridge University Press, 2^e édition.
- LIPMAN M. (2006), *À l'école de la pensée*, Bruxelles, De Boeck & Larcier, 2^e édition, traduit par Nicole Decostre.
- MEIRIEU P. (s.d.), *Petit dictionnaire de pédagogie*, repéré le 31 juillet 2014 à <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/educabilite.htm>
- MOSHMAN D. & GEIL M. (1998), « Collaborative Reasoning: Evidence for Collective Rationality », *Educational Psychology Papers and Publications*. Paper 52, repéré le 7 février 2013 à <http://digitalcommons.unl.edu/edpsychpapers/52>.
- PEIRCE C.S. (1877), « The Fixation of Belief », *Popular Science Monthly* 12 (November), p.1-15.
- PEIRCE C.S. (2002), *Œuvres philosophiques, Volume I. Pragmatisme et pragmatisme*, Paris, Éditions du Cerf.
- SASSEVILLE M. (2013), *Communauté de recherche philosophique et éducation*, repéré le 4 août 2014 à <http://philoenfant.org/2013/04/14/>
- SHARP A.M. & Philosophy Documentation Center (2004), « And the Children Shall Lead Them », *International Journal of Applied Philosophy*, n°18(2), p.177-187.
- WASON P.C. (1966), « Reasoning », *New horizons in psychology* 1, B.M. Foss, Harmondsworth, Penguin.
- VYGOTSKY L.S. (1934/1985), *Pensée et langage*, Paris, Éditions Sociales, traduction de F. Sève.