

La représentation sociale que les adolescents se font des aînés peut-elle influencer le développement de la pensée critique dialogique ? Étude d'une « scène » racontée par des adolescents marocains

Can the social representation that teenagers make of elders influence the development of dialogical critical thinking? Study of a “scene” told by Moroccan teenagers

Vanessa Molina, Marie-France Daniel et Karima Belguiti



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ree/589>

DOI : 10.4000/ree.589

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Vanessa Molina, Marie-France Daniel et Karima Belguiti, « La représentation sociale que les adolescents se font des aînés peut-elle influencer le développement de la pensée critique dialogique ? Étude d'une « scène » racontée par des adolescents marocains », *Recherches en éducation* [En ligne], 41 | 2020, mis en ligne le 01 juin 2020, consulté le 03 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ree/589> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.589>



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 représentation sociale que les adolescents se font des aînés peut-elle influencer le développement de la pensée critique dialogique ? Étude d'une « scène » racontée par des adolescents marocains

Vanessa Molina, Marie-France Daniel & Karima Belghiti¹

Résumé

Cet article se base sur des résultats d'enquête récents montrant que, chez des adolescents marocains âgés de dix à dix-huit ans, les manifestations de pensée critique dialogique se situent majoritairement dans une « perspective épistémologique » appelée « relativisme » par un modèle développemental élaboré dans les quinze dernières années avec la méthode de la théorie ancrée. Pour comprendre ces résultats de recherche, qui contrastent avec ceux obtenus auprès d'adolescents québécois et français appartenant aux mêmes groupes d'âge, nous décrivons, dans un premier temps, le modèle développemental dans lequel ils prennent sens. Nous illustrons ensuite les manifestations de « perspective épistémologique relativiste » chez les adolescents marocains à l'aide d'extraits de verbatim. Les élèves ont tendance à se décentrer de leur vécu personnel, à se représenter le point de vue d'autrui en général et à co-construire des points de vue convergents avec les pairs. Dans un deuxième temps, prenant appui sur une approche de la représentation sociale en tant que « scène », et sur la littérature touchant aux rôles des aînés dans les sociétés africaines, nous éclairons ces résultats de recherche par l'analyse d'une représentation sociale fréquemment mobilisée par les jeunes Marocains interviewés : celle de la hiérarchie des âges et du devoir d'écoute envers les plus âgés. L'analyse de cette « scène » met en lumière des attitudes sociales inculquées aux adolescents en contexte culturel marocain, susceptibles de favoriser le développement d'une « perspective épistémologique relativiste » en matière de pensée critique dialogique.

Les milieux éducatifs manifestent un grand intérêt pour la « pensée critique » depuis quelques décennies. Des recherches à cet effet ont été menées aux États-Unis (Hofer & Pintrich, 2011), au Canada (Daniel, 2017 ; Daniel & Fiema, 2017) et en France (Auriac-Slusarczyk et al., 2017 ; Daniel & Fiema, 2017b). Elles ont aussi été menées en Australie (Wilkin, 2017), en Malaisie (Idrus, Dahan & Abdullah, 2010), en Iran (Malmir & Shoorcheh, 2012), en Arabie Saoudite (Omnia Nabih, 2014), en République du Congo (Ewamela, 2018), en Algérie et en Tunisie (Kpazaï & Ben Jomaâ, 2018). La mise en valeur de la pensée critique vient des institutions d'enseignement (voir par exemple l'attention qui lui est accordée sur les sites Internet des universités Harvard, Concordia, Simon Fraser, etc.), de la société civile (*The Critical Thinking Consortium* ; *The Foundation for Critical Thinking* ; *Jeunes pour la paix*) et d'organisations internationales telles que l'UNESCO (2015, 2011, 2007). Au Maroc, des instances gouvernementales ont affirmé récemment la nécessité et la volonté politique de familiariser davantage les jeunes à la pensée critique, ce que la réforme 2015-2030 du système éducatif marocain confirme explicitement (Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique, Royaume du Maroc, 2015).

Nombreuses sont les études qui portent sur des méthodes de stimulation de la pensée critique. La plupart d'entre elles concernent des populations étudiantes composées de jeunes adultes (pour une revue, voir Hofer & Pintrich, 2011). De notre côté, à partir de la méthode de la théorie ancrée (Charmaz, 2005 ; Glaser & Strauss, 1967 ; Daniel, 2018) et d'enquêtes de terrain menées sur quinze ans², nous avons modélisé le processus développemental d'une pensée critique dialogique chez les enfants et les adolescents. Notre modèle développemental s'inscrit dans une

¹ Vanessa Molina, professionnelle de recherche, École de kinésiologie, Faculté de médecine, Université de Montréal et codirectrice, Institut Grammata s.e.n.c (Canada). Marie-France Daniel, professeure associée, École de kinésiologie, Faculté de médecine, Université de Montréal et chercheure au sein du Groupe de recherche sur l'éthique en éducation et en formation (GREE) (Canada). Karima Belguiti, professeure habilitée, Université Sidi Mohamed Ben Abdallah (Maroc). Karima Belghiti, professeure habilitée au département de langue et littérature anglaise et membre du laboratoire « Cultures, Représentations, Éducation, Didactique & Ingénierie de Formation », Université Sidi Mohamed Ben Abdallah, Fez (Maroc).

² Trois programmes de recherche subventionnés par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada, sous la direction de Marie-France Daniel avec la collaboration de co-chercheurs issus du Canada, de l'Australie, du Mexique et de la France.

approche socioconstructiviste, inspirée du courant pragmatiste de la philosophie américaine de l'éducation (Dewey, 1960 ; Lipman et al., 1980). Il a émergé de l'analyse de discussions menées avec des dizaines de groupes d'élèves³.

La pensée critique *dialogique* se distingue des conceptions de la pensée critique qui mettent l'accent sur le développement individuel de la logique formelle dans un but instrumental de résolution de problèmes (Halpern, 2014 ; Kwack, 2007 ; Lenoir, 2016 ; Moore, 2013 ; Winstanley, 2008). Dans ces approches, la pensée critique est un « produit » issu d'une réflexion individuelle et elle consiste en bonne partie à interroger, évaluer et adapter l'information pertinente pour résoudre un problème, prendre une décision et ainsi atteindre un objectif utilitaire (Belkin, 2015 ; Snyder & Snyder, 2008 ; Wilkin, 2017).

Le modèle développemental de pensée critique dialogique souligne aussi l'importance de la mise en doute et de l'évaluation de l'information⁴. Mais il se distingue de quatre façons. Notre modèle (1) ne fait pas ressortir un enjeu individuel, (2) ne vise pas un objectif utilitaire, (3) ne vise pas une solution définitive et (4) ne met pas l'accent sur le raisonnement logique.

En effet, premièrement, le processus de pensée critique dialogique n'est pas individuel, mais *collectif*. Il s'enracine dans l'échange, le dialogue et la co-construction d'idées. Deuxièmement, ce processus collectif comporte diverses habiletés et attitudes, intellectuelles et affectives, propres aux personnes et surtout aux dynamiques de groupe. Ces habiletés et attitudes sont mobilisées durant la discussion pour évaluer des arguments et des valeurs, et cela en vue de la co-construction d'un *bien commun*. La pensée critique dialogique est donc guidée par un objectif d'émancipation collective à travers le dialogue, et non par un objectif utilitaire (Dewey, 1983 ; Freire, 1974 ; Lipman, 2003 ; Daniel, Pettier & Auriac-Slusarczyk, 2011 ; Daniel & Delson, 2005 ; Daniel & Fiema, 2017b).

Troisièmement, la pensée critique dialogique n'est pas un « produit », mais un *processus* qui ne se résout pas en solutions ou conclusions définitives. Si le processus vise effectivement une prise de décision et une action à la suite de l'évaluation collective, cette décision relève d'une stabilisation momentanée et recèle toujours une part d'incertitude – contrairement à une vérité finale ou tenue pour acquise.

Enfin, quatrièmement, le processus de pensée critique dialogique ne se concentre pas sur la logique. Il fait de celle-ci un « mode de pensée » accompagné de trois autres : le mode de pensée créatif, le mode de pensée responsable et le mode de pensée métacognitif. Chacun d'eux est approfondi plus loin. Cet éventail des modalités de la pensée se décline suivant différentes « perspectives épistémologiques » qui renvoient à l'« épistémologie relationnelle » (Thayer-Bacon, 2003) s'établissant dans le groupe de discussion. Ces perspectives épistémologiques, qui caractérisent la dynamique de discussion et non la posture d'un seul individu, incarnent le fait que le moteur principal du processus de pensée critique dialogique est l'interaction avec autrui. En nous ouvrant à la divergence des points de vue, l'interaction avec l'autre peut enclencher des *conflits cognitifs* stimulant la recherche.

L'objectif du présent article est double. Nous ne détaillons pas les assises du modèle développemental de pensée critique dialogique, ce qui a été fait dans des écrits scientifiques antérieurs (Daniel, 2015 ; Daniel & Gagnon, 2011, 2019).

Notre objectif est, d'une part, d'exposer les résultats les plus récents de nos enquêtes de terrain, qui portent sur les manifestations de pensée critique dialogique chez des adolescents marocains âgés de dix à dix-huit ans. Cela a été très peu étudié jusqu'ici, car, suivant en cela la tendance mondiale mentionnée plus haut, la plupart des recherches menées au Maroc sur la pensée critique portent sur de jeunes adultes, étudiants de niveaux post-secondaires (Amrous & Nejmaoui,

³ Notre approche est fondée sur l'analyse de discussions en groupe, et non sur des entrevues individuelles, afin de faire ressortir la dimension sociale des processus de pensée critique dialogique qui émergent des interactions entre les élèves.

⁴ Bien que « pensée critique », « raisonnement critique », « esprit critique » ou « jugement critique » n'aient pas une définition consensuelle, c'est généralement à la nécessité du doute et du jugement évaluatif que réfère le terme « critique » lorsqu'il est employé dans ces expressions (Daniel, 2015).

2016 ; Belghiti, 2012 ; Belghiti, El Kirat & Chana, 2016 ; El Kirat & Belghiti, 2014 ; Nadri & Adil, 2016).

Dans les termes du modèle développemental de pensée critique dialogique que nous avons fait émerger, dont les grandes lignes sont rappelées un peu plus loin, la perspective épistémologique qui a prédominé dans les groupes d'adolescents marocains ayant participé à notre enquête s'est révélée être « relativiste ». Cela contraste avec les résultats obtenus chez les groupes d'élèves québécois et français des mêmes âges participant à l'étude. La perspective épistémologique du relativisme consiste, par exemple, à se distancier du vécu personnel et à essayer de mettre en relation les différents points de vue grâce à une écoute active et empathique pendant la discussion.

Dans le processus de développement d'une pensée critique dialogique, le terme « relativisme » a une double signification. De fait, sur la base des expérimentations auprès d'élèves, la perspective du relativisme ne renvoie pas d'abord au refus de trancher entre des points de vue qui seraient non seulement différents, mais équivalents ; des points de vue qu'il conviendrait d'accepter sans poser de questions, dans l'indifférence et l'arbitraire, faute de pouvoir les évaluer (Collins, 2004 ; Comte-Sponville, 1995 ; Kuhn, 1999). Autrement dit, l'expression ne réfère pas à une « doctrine morale d'après laquelle l'idée du bien et du mal varie selon les temps et les sociétés, sans qu'il y ait dans ces variations de progrès déterminé » (Lalande, 2010, p. 914). Ces postures sont celles d'un relativisme moral « absolu » (Daniel, 2013). En employant le terme relativisme, le modèle met plutôt en lumière, premièrement, un mouvement de décentrement et d'abstraction chez les élèves : la prise de conscience du fait que toute chose est *relative* à d'autres choses, qu'elle est en relation et non en vase clos. Ainsi, le point de vue de chacun est en relation avec le point de vue des autres, notamment celui des pairs lors de la discussion. La perspective épistémologique du relativisme est la plus simple du groupe de perspectives dites « complexes » ; elle marque une ouverture à l'autre. Cela étant dit, le modèle fait aussi ressortir que cette ouverture s'arrête sur les convergences avec autrui et que l'attitude des élèves n'est *pas* évaluative (Daniel, 2013 ; Daniel & Fiema, 2017). En ce sens, elle ne « tranche » pas entre les différents propos qui sont tenus. C'est dans la perspective épistémologique de l'« intersubjectivité » que les participants à la discussion feront ressortir les divergences entre eux et adopteront une attitude claire d'évaluation des différents énoncés, en vue de la co-construction d'un bien commun. À l'aide d'extraits de *verbatim*, nous illustrerons les diverses manières par lesquelles la perspective épistémologique du relativisme s'est manifestée dans les échanges des élèves marocains.

Notre objectif dans ce texte est, d'autre part, d'examiner la corrélation potentielle entre la perspective épistémologique du relativisme décelée chez ces adolescents marocains et leur cadre culturel, que nous avons interrogé sous l'angle précis des représentations sociales (Garnier & Doise, 2012 ; Jodelet, 1989, 2008 ; Mannoni, 1998 ; Molina, Daniel & Belghiti, 2019 ; Moscovici, 1986 ; Seca, 2010). Nous demandons s'il existe un rapport entre leur perspective épistémologique tendanciellement relativiste (discernable par la *forme* de leurs énonciations et interactions discursives) et certaines de leurs représentations sociales (relevant du *contenu* de leurs propos).

En analysant les représentations sociales sous forme de « scènes » (Molina, Daniel & Belghiti, 2019), notre « œil scientifique » (Doutey, 2010 ; Kirkkopelto, 2010 ; Molina, 2016 ; Richard & Molina, 2019 ; Rorty, 1990) a été particulièrement interpellé par la représentation sociale de la hiérarchie des âges et du devoir d'écoute envers les plus âgés, accentuée fréquemment dans les propos des adolescents marocains. Cette représentation sociale, pouvant être associée aux cultures traditionnelles africaines (Barou, 2011 ; Donfut, 1994 ; Dossonge, 2010 ; Dueppen, 2014 ; Platania, 2011 ; Van der Geest, 2002), nous semble susceptible d'éclairer la perspective épistémologique relativiste qui caractérise les interventions des jeunes au Maroc. Cela, dans la mesure où le devoir d'écoute envers les plus âgés ne se présente pas chez ces adolescents comme une soumission sans appel, mais plutôt comme une formation précoce et continue à l'empathie et à l'autocorrection, fondée sur le dialogue.

1. Les principales composantes du modèle développemental de pensée critique dialogique

La méthode de la théorie ancrée « encourage les chercheurs à rester le plus près possible des mondes qu'ils étudient et, à partir de leur matériel empirique, à développer un ensemble intégré de concepts théoriques qui non seulement synthétise et interprète ce matériel, mais montre également des relations processuelles. » (Charmaz, 2005, p. 508)⁵ En suivant cette approche, quinze ans de recherche de terrain – comportant de multiples analyses de la façon dont les enfants et les adolescents s'expriment et interagissent entre eux lors de discussions en groupe –, ont fait émerger le modèle du processus développemental de pensée critique dialogique que voici (Daniel, 2013 ; Daniel & Fiema, 2017 ; Daniel & Gagnon, 2011). Ce modèle, rappelons-le, intègre quatre « modes de pensée » qui se déclinent suivant six « perspectives épistémologiques ».

■ Quatre « modes de pensée »

Le mode de pensée *logique* concerne la structure formelle ou informelle de l'argumentaire déployé par les élèves lors de la discussion : est-il cohérent, fondé sur une tentative d'analyse, d'explication, de justification ? S'appuie-t-il sur une tentative raisonnée de formuler un énoncé général applicable à un ensemble de situations ? Le mode de pensée *créatif*, pour sa part, fait ressortir l'originalité d'une pensée : ouvre-t-on la discussion en y apportant des éléments nouveaux, des exemples illustratifs, des nuances ? Va-t-on dans le sens de ses pairs ou énonce-t-on une différence ? Le mode de pensée *responsable*, quant à lui, concerne les règles, les croyances, les valeurs, les principes. Est-on centré sur l'obéissance aux lois ? A-t-on souci de l'autre ? Vise-t-on un bien commun ? Le mode de pensée *métacognitif*, enfin, relève de l'introspection et de la rétrospection. Il repose sur la reprise de nos énoncés et comportements, ainsi que ceux des pairs, pour les moduler en fonction du déroulement de la discussion : est-on ouvert ou imperméable à la critique, disposé à se mettre en question ? C'est l'attitude consistant à se corriger à la lumière de l'échange.

■ Trois « perspectives épistémologiques » charnières

Ces quatre modes de pensée peuvent se déployer de manière plus ou moins complexe. Ce qui détermine cette « complexification » et « sophistication », c'est la teneur des représentations du monde que les élèves mobilisent (Daniel, 2013) et, surtout, la manière qu'ils ont d'entrer en contact avec les représentations des pairs. Plus les représentations se décentrent du moi et du milieu proche concret (ma famille, mon vécu, mes valeurs) – pour embrasser des acteurs lointains et des variables abstraites (l'autre non connu, la société, l'histoire) en tenant compte des représentations d'autrui –, plus la pensée critique *dialogique*, dans ses différents modes, se complexifie.

Pour rendre compte de cette complexité croissante, qui est l'un des objectifs de la pensée critique (Lipman, 1988, 2003), le modèle que nous avons fait émerger réfère à la notion de « perspectives épistémologiques ». Ce syntagme ne renvoie pas à l'examen explicite du processus de construction des connaissances, ce que comporte en français le terme « épistémologie », entendu comme « l'étude critique des principes, des hypothèses et des résultats des diverses sciences, destinée à déterminer leur origine logique, leur valeur et leur portée objective » (Lalande, 2010, p. 293). Le syntagme « perspective épistémologique » renvoie plutôt, ici, au matériau avec lequel on pense (les représentations en dialogue) et à sa simplification ou complexification en lien avec le décentrement de soi et l'abstraction. Autrement dit, les perspectives épistémologiques reflètent la compréhension du monde que les élèves se font et la signification qu'ils accordent aux expériences, aux situations, aux faits, aux valeurs, de soi *et des autres*. Sont-elles centrées sur le moi ? Prennent-elles en considération les points de vue des pairs ? Visent-elles l'amélioration de la société ?

⁵ Traduction personnelle.

La complexification des perspectives épistémologiques croît au fil d'une praxis dialogique soutenue. Toutefois, notre modélisation met en avant la nécessaire variation des représentations et des perspectives, leur va-et-vient, sans prescrire une évolution linéaire. En d'autres mots, le modèle fait ressortir qu'il est tout à fait normal de revenir à des perspectives épistémologiques simples après en avoir mobilisé des complexes ; ce n'est pas là une régression, ni une question d'âge, mais le processus normal de l'apprentissage et du mouvement de la pensée. C'est par le concept de « récursivité », exploré notamment chez John Dewey (1960), que l'on évite la tendance aux gradations unidirectionnelles allant du simple au complexe, à l'œuvre par exemple dans la théorie du développement de Piaget et de Kohlberg.

Les représentations du monde, et la manière d'entrer en contact avec les représentations d'autrui, se complexifient en effet dans la mesure où elles peuvent être plus ou moins *décentrées* et plus ou moins *abstraites*.

Se *décentrer* signifie se mettre à la place de l'autre, concevoir le monde sans se mettre en son centre. Cela se produit progressivement, d'abord en ayant pour point de référence d'autres sources de réflexion que l'expérience vécue (ce que l'on a vu, entendu ou ressenti en chair propre). Il peut s'agir par exemple de l'expérience de quelqu'un d'autre (un ami, un parent) ou de l'expérience qu'on se représente être celle d'une personne en général. Graduellement, au fil d'une praxis dialogique soutenue et régulière, les élèves en arrivent non seulement à concevoir le point de vue d'autrui, mais à l'intégrer à leur position, à transformer ou ajuster celle-ci en fonction de l'autre ; à combiner les deux, après examen, en vue d'un bien commun.

Le mouvement d'*abstraction*, qui accompagne le décentrement, désigne le passage du particulier au général puis à l'abstrait ; des objets concrets aux catégories mentales. Il concerne également les opérations de mise en relation : le passage de représentations du monde caractérisées par des unités en vase clos, à des représentations caractérisées par des relations simples, et enfin à des représentations caractérisées par des relations complexes et évaluatives – élaborées avec les pairs.

Les mouvements de décentrement et d'abstraction donnent lieu à trois perspectives épistémologiques charnières (l'« égocentrisme », le « relativisme » et l'« intersubjectivité ») articulées par des perspectives intermédiaires (le « post-égocentrisme », le « pré-relativisme » et le « post-relativisme »). Dans ce continuum, l'on distingue un groupe de perspectives plutôt simples (l'égocentrisme, le post-égocentrisme et le pré-relativisme) et un groupe de perspectives plutôt complexes (le relativisme, le post-relativisme et l'intersubjectivité). Nous présentons ci-dessous les grandes lignes des trois perspectives épistémologiques charnières (pour une description détaillée des six perspectives, consulter Daniel & Gagnon, 2011).

L'égocentrisme

Il s'agit de la perspective épistémologique la plus simple. La compréhension du monde s'exprime par des unités séparées les unes des autres, à partir d'une représentation issue de l'expérience personnelle. Cette perspective peu nuancée et sans justification est formulée au « je », « moi », et ne se laisse pas influencer par les points de vue qui diffèrent.

La perspective relativiste

Cette perspective est un tournant, une rupture dans l'univers des représentations. Ici émergent la différence de l'autre en général (par-delà ma famille, mes amis), ainsi que les nuances. L'élève se représente que l'autre connu – par exemple ses parents, ses enseignants, les jeunes de son âge – ne comprend pas forcément les choses comme lui, et que les opinions ne sont ni isolées ni toujours binaires. S'en suit un intérêt pour le point de vue d'autrui, un souci à son égard, ainsi qu'une écoute active et de l'empathie, soulignant les convergences. La mise en relation des points de vue souligne les ressemblances (pas encore les divergences) et la pertinence de chaque approche n'est pas évaluée.

L'intersubjectivité

Cette perspective est caractérisée par un scepticisme constructif à l'égard des points de vue et valeurs de l'autre et de soi, qui s'exprime par un jugement évaluatif. L'évaluation est fondée sur des critères, les relations sont plus complexes et les énoncés sont conceptualisés et articulés. Ils ne prennent pas la forme de conclusions fermées, mais de questionnements où l'on retrouve les traces d'une recherche, d'une négociation entre différentes significations (Daniel, 2013). Au fil de cette recherche, l'élève, ou le groupe d'élèves, procède à une autocorrection et tente d'améliorer le point de vue initial du groupe en ayant comme objectif un bien commun.

2. La méthodologie d'enquête

Des discussions collectives ont été menées en 2015-2016 avec des élèves âgés de dix à dix-huit ans dans des écoles du Maroc, du Québec et de la France⁶. Une discussion d'environ une heure a été réalisée au sein d'un groupe-classe pour chacun des niveaux scolaires couvrant ces âges (voir tableau 1). Ces élèves, scolarisés en classe ordinaire, n'avaient reçu aucune formation préalable spécifique portant sur la pensée critique⁷.

Tableau 1 - Groupes d'élèves marocains, québécois et français participant aux discussions

<i>Maroc</i>	<i>Québec</i>	<i>France</i>
10-11 ans (Primaire 5)	10-11 ans (Primaire 5)	10-11 ans (Élémentaire 5)
11-12 ans (Primaire 6)	11-12 ans (Primaire 6)	11-12 ans (Collège 1)
12-13 ans (Collège 1)	12-13 ans (Secondaire 1)	12-13 ans (Collège 2)
13-14 ans (Collège 2)	13-14 ans (Secondaire 2)	13-14 ans (Collège 3)
14-15 ans (Collège 3)	14-15 ans (Secondaire 3)	14-15 ans (Collège 4)
15-16 ans (Tronc Commun/ lycée 1)	15-16 ans (Secondaire 4)	15-16 ans (Lycée 1)
16-17 ans (bac 1/ lycée 2)	16-17 ans (Secondaire 5)	16-17 ans (Lycée 2)
17-18 ans (bac 2/ lycée 3)	17-18 ans (Cégep 1)	17-18 ans (Lycée 3)

Les discussions en groupe-classe avaient pour thème la liberté. Elles étaient encadrées par des questions telles que « qu'est-ce que ça signifie pour vous être libre ? ». Elles ont été animées de manière à stimuler l'interaction entre les élèves, par exemple avec des relances telles que « que voulez-vous dire par là ? », « qui est d'accord ? », « qui est en désaccord ? ». Ces discussions ont été enregistrées et transcrites dans leur intégralité.

Sur la base des corpus verbaux recueillis et transcrits intégralement, chaque tour de parole d'élève a été codé en fonction des catégories du processus développemental brièvement décrit plus haut (voir la grille complète de codification en annexe 1). Un tour de parole pouvait équivaloir à un énoncé, mais aussi à une séquence d'énoncés entrecoupés ou non par l'intervention d'un autre élève ou par l'animateur/animateur. Chaque tour de parole pouvait être codé en fonction de plusieurs catégories du modèle, puisqu'il pouvait correspondre, par exemple, à une perspective épistémologique sous l'angle d'un mode de pensée et à une autre perspective épistémologique.

⁶ Recherche financée par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (numéro 435-2013-0212). Certificat d'éthique numéro CPER 13-030-D.

⁷ Une formation de pensée critique dialogique peut consister, par exemple, en une praxis de communauté de discussion pendant quelques mois. Les groupes d'élèves ayant suivi une telle formation manifestent des perspectives épistémologiques très différentes de ceux qui n'en ont jamais suivie. Ils peuvent se rapprocher dès onze-douze ans de l'intersubjectivité (Daniel, 2015).

logique sous l'angle d'un autre mode de pensée. N'ont pas été codées les interventions hors sujet (telles que « puis-je aller aux toilettes ? »), ni les réponses monosyllabiques comme « oui » et « non », insuffisantes pour révéler un mode de pensée ou une perspective épistémologique.

Plus de dix mille interventions ont été codées en double aveugle par différents chercheurs et la codification a été discutée jusqu'à l'atteinte d'un consensus. Elle a donné lieu à une compilation sous forme de pourcentages. Malgré l'emploi de nombres, cette compilation demeure fondée sur une analyse qualitative (Savoie-Zajc, 2004 ; Van der Maren, 2006). Elle permet de dégager les perspectives épistémologiques prédominantes dans chaque groupe d'élèves.

3. Prédominance de la perspective épistémologique relativiste chez les adolescents marocains

Dans la majorité des huit groupes d'âge étudiés au Maroc, la perspective épistémologique du relativisme a été prédominante. Le tableau 2 rassemble ces résultats et montre que, selon le groupe d'âge, le pourcentage d'interventions de type relativiste varie entre 33 % et 59 % de l'ensemble des prises de parole.

Tableau 2 - Compilation des perspectives épistémologiques des élèves marocains cernées à partir de discussions menées en groupe-classe

Age	10-11	11-12	12-13	13-14	14-15	15-16	16-17	17-18
Égocentrisme	1 %	2 %	4 %	3 %	0 %	4 %	0 %	0 %
Post-Égocentrisme	31 %	24 %	29 %	28 %	15 %	17 %	16 %	27 %
Pré-Relativisme	20 %	33 %	38 %	32 %	18 %	34 %	25 %	14 %
Relativisme	46 %	40 %	29 %	38 %	59 %	33 %	54 %	38 %
Post-relativisme	1 %	0 %	0 %	0 %	8 %	12 %	4 %	22 %
Intersubjectivité	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	1 %	0 %

Ces résultats sont frappants compte tenu du fait que les élèves marocains n'avaient bénéficié d'aucune formation préalable en vue de stimuler leur pensée critique dialogique. Ils se démarquent des résultats obtenus auprès des groupes d'élèves français et québécois ayant participé à la même recherche empirique, et dont les interventions relèvent davantage du post-égocentrisme et du pré-relativisme (Daniel & Fiema, 2017, accepté pour publication). Dans les faits, à notre connaissance, il est peu habituel que la perspective épistémologique relativiste prédomine dans les interventions d'adolescents qui n'ont pas été formés dans cette optique. Le cas des jeunes Marocains se présente comme une exception. D'où l'intérêt de questionner les représentations sociales du contexte culturel marocain en vue d'apporter quelque lumière à ces résultats inhabituels.

■ Illustration de la perspective épistémologique relativiste chez les élèves marocains

Nous illustrons ici les manifestations de la perspective épistémologique relativiste telle qu'elle est apparue chez des groupes d'adolescents marocains interviewés en petits groupes de quatre élèves (deux garçons et deux filles). L'objectif de ces entrevues, menées en groupe réduit et non en groupe-classe, était de cerner les conceptions que les élèves se font de la pensée critique (Molina, Daniel & Belghiti, 2019). Il leur était demandé, par exemple : « Selon vous, la pensée critique, c'est quoi ? » ; « Est-ce que chaque fois qu'on réfléchit, on le fait de manière critique ? » ; « Si l'école enseignait la pensée critique, est-ce que les élèves aimeraient plus ou

moins l'école ? » Ces entretiens en petit groupe, également d'une durée approximative d'une heure et réalisés aussi en 2015-2016, donnaient à chaque participant plus d'occasions de s'exprimer que les discussions en groupe-classe. Ils permettent ainsi d'illustrer plus facilement les dynamiques discursives qui s'installent entre les participants. Les interactions de type relativiste que nous présentons ci-dessous sont tirées de quatre groupes d'âge : 10-11 ans, 13-14 ans, 14-15 ans et 17-18 ans.

■ Groupe des 10-11 ans

Question : « D'après vous, si l'objectif de l'école était de développer la pensée critique [...], est-ce que les élèves aimeraient plus ou moins l'école ? »

- Ça dépend de la **personnalité de chacun**, il y en a qui, même si peut-être l'école par exemple ne nous apprend pas comment faire pour la pensée critique, **il déteste, il déteste absolument l'école, il paresse et il dit que ce n'est pas important...** (F4)
- Par exemple comme **des garçons** qui viennent à l'école, **ils vont venir pour étudier, mais leur esprit est sur le jeu, il y en a qui... l'enseignante est en train d'expliquer et il joue, et fouille sa trousse ou il écrit, il s'en fout de l'enseignante et même des connaissances qu'elle lui donne afin qu'il puisse prendre la bonne voie et apprendre le discours critique, c'est-à-dire le discours correct** (F3) [...]
- Il y a **des élèves** qui veulent comprendre la pensée critique et il y a les élèves... (M1)
- Qui ne comprennent pas. (M2)
- Qui ne veulent pas venir à l'école et **ils se disent en quoi elle [la pensée critique] nous serait utile ? Même si cette pensée critique n'existe pas, ils se distraient, comme ce que F3 a dit, ils se distraient par le jeu, l'enseignante explique et ils jouent et se battent.** (M1)

Dans cet extrait de discussion, tous les participants de 10-11 ans font, à un moment ou un autre, une intervention marquée par la perspective épistémologique du relativisme. Sur le plan *logique*, tous répondent à la question en invoquant « quelqu'un en général » et non un vécu personnel, ni même celui d'un proche. Il s'agit de « chacun », de « il » ou de « ils », « des garçons », « des élèves ». Ce « quelqu'un en général » est toutefois mis en contexte dans une situation très concrète relevant du quotidien des enfants : « l'enseignante est en train d'expliquer et il joue, et fouille sa trousse, ou il écrit, il s'en fout » (F3). En matière de contenu de réponse, les élèves tentent de caractériser le comportement de ce « il » distrait, non intéressé à l'école, que celle-ci enseigne ou non la pensée critique. En matière de forme d'interaction discursive, ce par quoi se révèle la perspective épistémologique adoptée, ils se relaient les uns les autres en essayant de compléter et de préciser l'énoncé d'un pair. Par exemple, M1 commence un énoncé à partir duquel M2 co-construit son intervention (« il y a des élèves qui veulent comprendre la pensée critique et il y a les élèves... » [M1]; « Qui ne comprennent pas » [M2]), juste avant que M1 reprenne la parole pour référer explicitement à ce qu'une autre camarade a dit plus tôt (« ils se distraient, comme ce que F3 a dit »). Cela témoigne d'une perspective épistémologique relativiste sur le plan des pensées *responsable et créative*. D'une part, la co-construction d'un énoncé et l'accentuation d'une convergence avec un pair (ce que font M1 et M2) nécessitent préalablement, sur le plan de la pensée responsable, une écoute active, une représentation de l'autre, et un souci de comprendre son point de vue et de l'inclure dans sa propre représentation. D'autre part, la pensée créative, quant à elle, se manifeste par le souci de poursuivre ce que l'autre vient de dire en le renforçant par l'ajout d'éléments contextuels similaires.

■ Groupe des 13-14 ans

Question : « Est-ce que chaque fois qu'on réfléchit, on est nécessairement en train de réfléchir d'une manière critique ? »

- [...] on n'a pas toujours une pensée critique [...] Parce que ça dépend de ce à quoi nous pensons... **par exemple quelqu'un...** ça dépend de son vécu, de comment il réfléchit, **ça**

veut dire chacun et la manière dont il vit, la manière dont son environnement l'influence... **ça veut dire** les gens qui l'entourent comment ils voient [...]. (F29)

– Professeur, **je suis d'accord parce que** l'entourage c'est lui qui te laisse... exprimer ta pensée ; **si** l'entourage est positif, **ça te donne** des idées positives et bonnes ; **si** l'entourage n'est pas bien pour y vivre professeur, **c'est ce qui te donne** des idées négatives et mauvaises. (F23)

L'intervention de F29 s'inscrit dans une perspective relativiste sur le plan de la pensée *logique*, car elle essaie de formuler un énoncé général et de l'appuyer avec un exemple du même ordre. Le principe énoncé (« *on n'a pas toujours une pensée critique* ») est suivi d'une tentative d'explication (« *parce que ça dépend de...* ») et justifié par un exemple général. À ce moment-là, l'élève ne se désigne pas elle-même, ni ses proches, mais s'exprime à la troisième personne (« *par exemple quelqu'un...* »), ce qui témoigne d'un décentrement de soi. Elle enchaîne avec une seconde tentative d'explication (« *ça veut dire...* »). Toutefois, son deuxième énoncé (« *son environnement va l'influencer* ») n'est pas justifié. Puis, F23 prend le relais et affiche aussi une perspective relativiste sur le plan des pensées *responsable et créative*. Faisant preuve d'écoute active, elle se place en continuité de F29 en accentuant une convergence (« *je suis d'accord* ») et en essayant d'expliquer à l'aide d'un raisonnement simple ce que F29 n'avait qu'énoncé (« *parce que l'entourage est ce qui te permet d'exprimer ta pensée ; il te donne des idées positives et bonnes ou négatives et mauvaises...* »). Son écoute et sa contribution à l'énoncé d'autrui solidifient le point de vue émis.

■ Groupe des 14-15 ans

Question : « *Est-ce que chaque fois qu'on réfléchit, on réfléchit de manière critique ?* »

– *Oui.*

– *Pourquoi ? (Relance de l'animatrice)*

– *Je ne sais pas, ma nature est comme ça. (M1)*

– **Moi je ne réfléchis pas toujours de la même façon, c'est-à-dire** il y a des circonstances où **je réfléchis d'une manière critique [...]** si j'ai parlé en classe ou quelque chose et **quelqu'un** a rigolé, **je** pars à la maison et **je** commence à réfléchir : **pourquoi** ce gars s'est moqué de **moi**, **peut être** que j'ai dit quelque chose de déplacé, **ou bien** la façon dont j'ai exprimé **mon idée** n'était pas la bonne, parce que, des fois [...] en classe tu dis un mot, tu comprends, il y a **quelqu'un** qui comprend ce mot, c'est-à-dire son sens, en arabe classique par exemple, tu le dis et c'est normal, et il y a **quelqu'un d'autre** qui pense, **il pense d'une autre manière**, il comprend le sens du mot dans le langage des [rues] [...] toi tu l'as dit sans arrière-pensée, **mais quand quelqu'un d'autre le dit, tu réfléchis toi-même**, tu réfléchis [et tu te dis alors], c'est quoi cette manière [de m'exprimer] et tu commences à en rigoler. (F3)

Cet extrait illustre bien la récursivité du processus développemental de la pensée critique dialogique. L'intervention de F3 se situe d'abord dans la perspective de l'égo-centrisme. Elle est formulée au « je » et raconte une expérience personnelle concrète. Puis, elle se décentre et se généralise, ce qui la situe dans la perspective relativiste. En ce qui a trait à la pensée *logique et responsable*, la figure et le souci de « quelqu'un d'autre » surviennent. Il s'agit d'un garçon x – « il » – qui ne comprend pas les mots de la même façon qu'elle. Avec ce « quelqu'un d'autre » surgit non pas une conclusion fermée, mais un questionnement (« *Pourquoi ? Peut-être était-ce déplacé... ou la façon de m'exprimer n'était pas la bonne ?* »). Et surgit également une tentative d'explication simple (le sens des mots n'est pas le même en arabe classique et en arabe des rues ; on ne comprend pas les mots de la même manière). En ce qui a trait à la pensée *créative*, F3 se met en parallèle avec le locuteur précédent, M1, en se distanciant de celui-ci (« *moi je ne réfléchis pas toujours de la même façon* »), ce qui pourrait loger son intervention dans une perspective plus complexe, à savoir le post-relativisme. Cependant, sa divergence se fonde sur un contre-exemple et celui-ci renvoie à une expérience personnelle, ce qui suppose une perspective épistémologique plus simple. Finalement, en ce qui a trait à la pensée *métacognitive*, F3 esquisse une autocorrection à partir d'une rétrospective sur soi et son groupe-classe dans un con-

texte concret : « *quand quelqu'un d'autre le dit [le mot], tu réfléchis toi-même, tu réfléchis [et tu te dis alors], c'est quoi cette manière [de m'exprimer] et tu commences à en rigoler* ».

■ Groupe des 17-18 ans

Question : « *La pensée critique, c'est quoi ?* »

– **Selon moi** la pensée critique c'est quand **quelqu'un** reçoit une idée opposée de l'autre ; il peut l'analyser, l'étudier dans toutes les dimensions, il voit si elle est bonne, **qu'est-ce qui n'est pas bien** dans cette idée, **c'est-à-dire comment** cette idée doit être modifiée, **quelles sont** les choses utiles ou inutiles dans cette idée. **Vous avez compris ?** C'est avoir un avis personnel sur l'idée ; en faire une évaluation. (F8)

– **Je suis d'accord avec F8**, c'est-à-dire si tu reçois quelque chose de nouveau, **par exemple une information**, tu la critiques [...] **c'est-à-dire, quelle que soit la chose** que tu reçois, tu ne vas pas – elle ne deviendra pas une conviction pour toi, tu dois **l'examiner par rapport à plusieurs choses dont tu es déjà trop convaincu**. Tu étudies cette chose dans toutes ses dimensions et là tu peux l'accepter et si elle corrigeait les choses dont tu étais convaincu, **[alors]** elle te corrigera des choses que tu savais déjà, mais dans lesquelles tu avais tort [...] ce n'est pas toi seul qui as raison, mais tu peux **découvrir que tu as des erreurs** dans des choses que tu savais déjà. (F5)

Dans l'ensemble, l'intervention de F8 s'inscrit dans la perspective épistémologique du relativisme. Sur le plan de la pensée *responsable*, les stratégies de début et de fin de l'intervention révèlent un clair souci des autres. En commençant par « *Selon moi* », l'élève se montre consciente de la pluralité de points de vue et du fait que plusieurs d'entre eux peuvent être valides ; son énoncé ne prétend pas clore la discussion avec un résultat final et laisse paraître une part d'incertitude. De même, en terminant par « *Vous avez compris ?* », elle témoigne d'une sensibilité quant à la réception et l'intelligibilité de son point de vue, nécessaire pour qu'il puisse être intégré à une réflexion commune. Sur le plan de la pensée *créative*, l'intervention de F5 témoigne d'une écoute convergente explicite (« *je suis d'accord avec F8* »). À la convergence s'additionne un exemple illustratif qui demeure sur le registre général (« *par exemple une information, tu la critiques...* »). Puis, sur le plan métacognitif, F5 introduit l'autocorrection (« *tu dois examiner la chose par rapport à des choses dont tu es trop convaincu* » et « *ce n'est pas toi seul qui a raison... tu peux découvrir que tu as des erreurs* »). Sur le plan logique, enfin, le mouvement de généralisation persiste (« *quelle que soit la chose que tu reçois...* »).

4. Est-il possible d'établir des liens entre les manifestations de pensée critique dialogique décelées chez les élèves marocains et certaines de leurs représentations sociales ?

Comment expliquer la prédominance de la perspective épistémologique relativiste chez les élèves marocains alors que ces derniers, rappelons-le, n'avaient pas reçu de formation particulière pour développer leur pensée critique dialogique et que les interventions des autres groupes d'élèves (français et québécois) qui ont expérimenté le même protocole font montre de perspectives épistémologiques plus simples (post-égoцентриque et pré-relativiste) ? La piste que nous suivons ici consiste à interroger la relation potentielle entre l'épistémologie relativiste des interventions des élèves marocains et une représentation sociale qui structure leurs propos. Autrement dit, dans quelle mesure le *contenu* représentationnel encadrant les réponses des élèves aide-t-il à mieux comprendre la *forme* que prennent les énoncés et les interactions lors de la discussion ?

■ Les représentations sociales analysées sous forme de scène

Les représentations sociales sont des schèmes (ou encore des « images mentales ») socialement constitués et transmis qui orientent les attitudes, les conduites, les comportements. Nous le disent les grands classiques des représentations sociales (Jodelet, 1989 ; Mannoni, 1998 ; Mos-

covici, 1986 ; Rouquette & Rateau, 1998), comme les travaux plus récents (Abric, 2005 ; Garnier & Doise, 2002 ; Miguel, Pires & Carugati, 2013 ; Omelchenko et al., 2016 ; Seca, 2010).

Les représentations sociales conditionnent l'ensemble des sphères de la vie humaine – personnelle, interpersonnelle et sociétale – et sont repérables dans les discours (médiatiques, politiques, religieux, familiaux, éducatifs, etc.) (Cardoso, Santiago & Sarrico, 2012 ; Hermann-W & Ryan, 2016 ; Rätty, Monomen & Pykäläinen, 2017). On les retrouve tant dans les discours officiels, par exemple les manuels scolaires (Anderson, 2012), que dans les discours informels et spontanés, comme celui des élèves marocains.

Dans la présente étude, nous mobilisons une approche qui aborde la représentation sociale sous forme de « scène » (Doutey, 2010 ; Kirkkopelto, 2010 ; Molina, 2015, 2016, 2017a, 2017b, 2017c ; Molina, Daniel & Belghiti, 2019). L'approche scénique des représentations sociales que nous avons développée rend compte de la structure fondamentalement schématique et imagée de la représentation. Tout en tenant compte de sa dimension cognitive, elle met en valeur sa dimension *affective*, émotionnelle. Cette dernière est généralement laissée de côté (Gonzales-Rey, 2002 ; Jodelet, 2008), notamment dans les approches d'analyse plus formelles (comme celles d'Abric, 2005 ; Granot & Mayselless, 2012 ; Miguel, Pires & Carugati, 2013 ; Rouquette & Rateau, 1998).

En tant que « scène » encadrant notre façon de « voir » le monde et de nous comporter (Molina 2016 ; Molina, Daniel & Belghiti, 2019 ; Molina & Richard, 2019), la représentation sociale est un tableau, un acte dans une pièce de théâtre ou un film : s'y déroule une *action* dans un *espace* et un *temps* circonscrits ; une action située dans l'espace et le temps qui provoque des *affects* chez celui qui la regarde – ou « se la représente ». C'est ainsi qu'elle induit une *attitude* globale et oriente le comportement.

■ **La scène de la hiérarchie des âges et du devoir d'écoute envers les plus âgés**

Les élèves marocains évoquent régulièrement, dans leurs discussions en petit groupe portant sur la pensée critique, le devoir d'écoute envers les personnes qui sont « plus âgées que soi ». C'est une représentation sociale que nous avons étudiée pour tenter d'expliquer la prégnance de la perspective épistémologique du relativisme chez ces élèves. L'emploi de cette figure générale (« les plus âgés ») attire l'attention du fait qu'elle est récurrente dans presque tous les groupes d'âge et du fait que seuls les élèves marocains la mobilisent, et non leurs homologues français et québécois participant à la même recherche empirique, répartis suivant les mêmes groupes d'âge et répondant aux mêmes questions.

L'anthropologie sociale et culturelle ainsi que l'ethnographie ont beaucoup écrit sur le rapport aux aînés en Afrique (voir notamment Abélès & Collard, 1985 ; Arcand, 1982 ; Dueppen, 2014 ; Paulme, 1971 ; Spencer, 2004). Déjà en 1971, Denise Paulme note que les gérontocraties traditionnelles impliquent des décisions prises par les anciens, mais qui résultent de longues discussions tenues dans la communauté (Dossonge, 2011, p. 22). Allant dans le même sens, John Hamer (2003) souligne une certaine négociation entre générations. Dans le cas spécifique du Maroc, Muriel Sajoux et Laurent Nowik (2010, p. 27) rappellent que les personnes âgées, traditionnellement prises en charge par la famille, sont « fortement respectées » et « détiennent une forte autorité sur les plus jeunes. » Plusieurs travaux récents (Roth, 2010 ; Rouamba, 2012, parmi d'autres) observent toutefois des changements en cours ou à venir : les mouvements migratoires et de genre, par exemple, transforment de l'intérieur les processus et les représentations mêmes du rapport aux aînés.

Nous prenons très au sérieux la mise en garde de Tom Briaud (2015, p. 65) et soulignons que la description faite ici de la représentation sociale dont font mention les élèves marocains n'est pas intéressée par une idéalisation de la vieillesse africaine et des rapports intergénérationnels qui l'accompagnent. Notre description aspire simplement à rendre compte de l'un des contenus de réponse évoqués de façon récurrente par les adolescents au Maroc, alors qu'ils étaient ques-

tionnés sur la pensée critique. Le respect envers les personnes « plus âgées » fait indéniablement partie de leur univers culturel et se pose comme un « devoir ». En l’abordant sous forme de scène, nous voulons mettre en lumière sa charge affective et les attitudes sociales complexes que ce respect est susceptible d’inculquer dans le contexte spécifique des adolescents marocains. Voyons point par point la composition scénique de cette représentation sociale : quelle action est représentée ? Dans quel cadre spatio-temporel cette action se produit-elle ? Quels affects et attitudes trouve-t-on chez celui qui se la représente ?

L’action de la scène racontée par les élèves marocains comporte de « devoir » « respecter » les plus âgés que soi (« *il doit, il doit respecter* » M1, 10-11 ans ; « *tu dois les respecter* » F29, 13-14 ans). Du point de vue des adolescents, il faut les respecter parce qu’ils savent davantage de choses et qu’ils agissent pour le bien des plus jeunes (« *il [le garçon] doit le respecter parce que l’enseignant est plus âgé que lui, c’est lui qui donne la connaissance, c’est lui qui lui explique [...] il doit traiter ses parents de la même façon... quand il sort vers douze heures, ils lui disent : mon fils, ne sors pas, c’est pour ton bien, ne tarde pas trop* » M1, 10-11 ans).

L’action se déroule dans les espaces du quotidien : à la maison, en classe, ou encore sur la rue (« *quelqu’un d’âgé sur la rue [...] tu dois le respecter.* » F29, 13-14 ans). La scène est donc fréquente. Elle peut advenir un peu partout dans l’espace habité et, ce faisant, l’affect qu’elle induit est tout aussi fréquent et normalisé.

Le temps est quant à lui double : la scène contient à la fois une rétroaction (retour en enfance) et une projection (prendre les plus âgés comme modèle pour plus tard). La rétroaction relève du fait que le respect des plus âgés est appris très tôt, ce qui fait remonter le temps. (« *dès l’enfance tu es éduqué sur le fait que c’est quelqu’un d’âgé, tu as des limites, tu dois les respecter* » F29, 13-14 ans ; « *ton père et ta mère sont les premiers gens que tu dois respecter* » F23, 13-14 ans). La projection dans le futur, pour sa part, relève du fait que les personnes plus âgées sont des modèles pour l’avenir. Elles représentent ce que l’on sera soi-même plus tard, d’où l’importance de les respecter dès maintenant (« *comme les parents et professeurs, il les respecte parce qu’il les prend comme exemple* » M22, 13-14 ans).

Sur le plan des affects et attitudes, capital dans le théâtre des représentations sociales, la scène baigne dans un premier temps dans une ambiance d’« obligation ». Autant les garçons que les filles se sentent exhortés à respecter les plus âgés. Les « *tu dois* » abondent, comme le montrent l’ensemble des extraits cités, et ils côtoient une série d’autres formules soulignant le sentiment d’obligation (« *c’est l’entourage qui te force à bien traiter...* » F23, 13-14 ans ; « *Pour les parents et les profs, n’en parlons même pas, le respect est obligatoire...* » F25, 15-16 ans).

Quels pourraient être les liens à établir entre cette scène marquant les propos des élèves et la perspective épistémologique relativiste de leurs interventions ? Il y a lieu de se demander, par exemple, si la représentation sociale de la hiérarchie des âges et du devoir d’écoute envers les plus âgés est susceptible d’encourager le mouvement de décentrement, notamment par le biais de l’*empathie*, et ce faisant, en mesure de stimuler la perspective épistémologique du relativisme. Rappelons que l’*empathie* et l’ouverture à l’autre commencent à se manifester dans la perspective du relativisme. Elles constituent le changement de paradigme : l’autre ne pense pas nécessairement comme moi et j’essaie de me mettre à sa place, de comprendre sa perspective et de l’intégrer pour enrichir la mienne.

Dans cet univers culturel, il nous semble que les élèves marocains essaient de se décentrer pour se mettre dans la peau des plus âgés et tenter de comprendre l’obligation de les écouter. Les plus vieux ne parlent pas en vain ; s’il faut les écouter, c’est parce qu’ils savent des choses que l’expérience leur a apprises. Ce faisant, les jeunes ne se soumettent pas à eux à contrecœur ; ils leur font confiance. En réfléchissant, en pensant de manière critique, ils considèrent pouvoir arriver aux mêmes conclusions que les aînés (« *c’est possible qu’à travers cette pensée critique on sache les conséquences [qui se produiraient] si on désobéit aux parents, on saura qu’elles seraient les conséquences après.* » F4, 10-11 ans). Autrement dit, à y regarder de plus près, cette représentation sociale n’exhorte pas à une obéissance aveugle sous l’égide d’une figure

d'autorité (ce qui relèverait davantage de la rigidité de l'égoïsme). Elle semble plutôt stimuler l'intégration réfléchie de ce que l'aîné dit. Elle semble donner une place privilégiée à l'apport du plus vieux au sein du parcours appartenant au plus jeune. Cette ouverture à l'autre (que je « dois » écouter, certes, mais que dans les faits je m'efforce d'écouter pour pouvoir le comprendre) est appropriée au développement d'une perspective épistémologique relativiste sur le plan de la pensée responsable. Le « devoir » d'écoute véhiculé par cette scène ne ressemble pas au joug d'une loi, mais à un souci socialement inculqué quant aux différences entre les expériences.

En outre, les adolescents marocains sont plus âgés que les petits (« *moi je suis plus âgée que lui [mon petit frère] ; il est petit, on doit prendre [l'opinion de] celui qui est plus âgé* » F3, 10-11 ans). Ainsi, la scène de la hiérarchie des âges rend les adolescents *de facto* concernés par les plus jeunes, elle les appelle à agir pour leur bien, à se mettre à leur place : « *il [l'élève] conseille les gens qui l'entourent, c'est-à-dire tous les gens, c'est-à-dire sa mère et son père, s'ils parlent avec sa sœur d'une manière négative, il proteste, il lui dit : non maman, c'est ma petite sœur, parlez... [autrement]* » F29, 11-12 ans. Voilà un autre indice que la représentation sociale de la hiérarchie des âges et du devoir d'écoute envers les plus âgés n'implique pas un commandement indiscutable, ni une soumission systématique : si c'est pour protéger un plus jeune, il est envisageable de protester contre les jugements et actions des plus âgés que soi. Des recherches supplémentaires seraient nécessaires pour évaluer si cette représentation est en amont d'une sensibilité particulière à la responsabilité et au bien commun.

Ensuite, sur le plan de la pensée métacognitive, la scène de la hiérarchie des âges et du devoir d'écoute semble inculquer dès le plus jeune âge non seulement la nécessité d'écouter ce que disent les plus vieux, mais de surcroît celle de se corriger en fonction de leurs dires. Le passage suivant l'illustre bien : « *comme ce que M2 a dit : l'entraîneur, il les conseillait et son conseil n'est pas parti dans l'air...le joueur a suivi le conseil, il l'a appliqué et maintenant il est devenu un bon joueur de première catégorie* » (M1, 10-11 ans). Ce retour critique sur soi-même effectué par le plus jeune à partir du point de vue des plus âgés est au cœur d'une perspective épistémologique relativiste (qui conçoit et accepte la différence des points de vue, avec le souci naissant d'une intégration et d'une autocorrection). Dans le cas des élèves marocains, le retour réflexif sur soi pourrait s'enraciner dans une norme culturelle qui valorise *per se* la parole et l'expérience du plus vieux.

Finalement, sur le plan de la pensée créative (relayer le propos des pairs, tenter d'enrichir ce qui a été dit), il est envisageable que la représentation sociale de la hiérarchie des âges et du devoir d'écoute envers les plus âgés rende les élèves marocains plus enclins à faire preuve de retenue lorsqu'ils se trouvent devant des personnes « plus âgées » et à interagir avec davantage de désinvolture lorsqu'ils se trouvent dans un contexte de discussion entre pairs. Ce qui mettrait en contexte, ici, la co-construction d'énonciations convergentes entre élèves du même groupe d'âge : manifester son accord, ajouter des éléments et tenter d'approfondir les énoncés des pairs, essayer d'élargir ce qui vient d'être dit en ajoutant un exemple dans un contexte similaire, etc. Des recherches supplémentaires seraient requises pour discerner si (et dans quelle mesure) l'échange avec des aînés s'avèrerait plus ou moins inhibant dans le contexte culturel marocain.

Conclusion

Dans les termes du processus développemental de pensée critique dialogique que nous avons modélisé au fil de quinze ans de recherche en suivant la méthode de la théorie ancrée (Daniel 2018), la « perspective épistémologique » qui a prédominé chez les adolescents marocains de notre enquête s'est révélée être « relativiste ». Les perspectives épistémologiques sont déterminées par la forme d'énonciation et d'interaction entre les élèves lors de la discussion en groupe. La perspective du relativisme désigne un décentrement de soi, le début d'un souci de l'autre et d'une co-construction d'énoncés avec les pairs. Pour illustrer ce résultat inhabituel chez des adolescents n'ayant reçu aucune formation préalable visant à stimuler leur pensée critique dialo-

gique, nous avons présenté des extraits de discussion. Nous avons par la suite interrogé le lien possible entre la perspective épistémologique du relativisme et le contenu d'une représentation sociale évoquée fréquemment par les élèves marocains : le devoir d'écoute envers les plus âgés.

En abordant cette représentation sociale comme une « scène », nous avons mis en lumière les affects et attitudes qu'elle est susceptible d'induire chez les jeunes : non pas tant soumission, mais confiance ; non pas simple obéissance, mais empathie. La scène de « la hiérarchie des âges et du devoir d'écoute envers les plus âgés » peut ainsi contribuer à expliquer la tendance des élèves marocains au décentrement de soi et leur disposition à intégrer de façon réfléchie ce que l'autre dit. Cette représentation sociale, qui exhorte *a priori* les jeunes Marocains à obéir aux plus vieux, semble de fait les mener à réfléchir avec eux, à méditer ce qu'ils disent. Plus ample-ment, elle les mène très tôt à s'ouvrir aux autres. Non seulement aux aînés, par ailleurs, mais aussi aux plus jeunes dont ils ont la responsabilité en conformité avec la hiérarchie des âges.

En proposant cette possible corrélation, liant contenu des représentations sociales et pensée critique dialogique chez des adolescents du Maroc, nous ouvrons le champ de questionnement de l'école inclusive. Alors que des spectres d'intransigeance se dressent trop souvent, nous dégagons des pistes – devant être approfondies – pour mieux cerner les dimensions représentationnelles de la culture marocaine qui valorisent et opérationnalisent intrinsèquement l'écoute, le dialogue et la pensée conjointe.

Références

- ABÉLÈS Marc & COLLARD Chantal (dir.) (1985), *Âge, pouvoir et société en Afrique Noire*, Paris, Karthala.
- ABRIC Jean-Claude (2005), *Méthodes d'études des représentations sociales*, Toulouse, Éditions Érès.
- AMROUS Nourddine & NEJMAOUI Nabila (2016), « A developmental approach to the use of critical thinking skills in writing: the case of Moroccan EFL university students », *Arab World English Journal (ASELS Annual Conference Proceedings)*, p. 142-156.
- ANDERSON Carl B. (2012), « Misplaced Multiculturalism: Representations of American Indians in U.S. History Academic Content Standards », *Curriculum Inquiry*, vol. 42, n° 4, p. 497-509.
- ARCAND Bernard (1982), « La construction culturelle de la vieillesse », *Anthropologie et Sociétés*, vol. 6, n° 3, p. 7-23.
- ATTIAS-DONFUT Claudine (1994), « Entre tradition et modernité : les incontournables aînés », dans Claudine Attias-Donfut & Leopold Rosenmayr (dir.), *Vieillir en Afrique*, Paris, Presses universitaires de France, p. 19-46.
- AURIAC-SLUSARCZYK Emmanuèle, FIEMA Gabriela, PIRONOM Julie & BELGHITI Karima (2017), « Verbal manifestation of critical thought. Transversal study from age 10 to 18 in France », *World Journal of Education*, vol. 7, n° 6, p. 38-56.
- BAROU Jacques (2011), « Dissonances », *L'école des parents*, vol. 2, n° 589, p. 34-35.
- BELGHITI Karima (2012), *Critical Thinking Skills in Reading and Writing: the Case of Moroccan EFL University Students*, Thèse doctorale, Université Mohamed V, Rabat (Maroc).
- BELGHITI Karima, EL KIRAT Yamina & CHANA Mohamed (2016), « Critical Thinking Development: The Case of the English Course in the CPGE Classes in Meknes, Fes and Kenitra », *Arab Society of English Language Studies Annual Conference Proceedings*, Université Mohamed V, Rabat (Maroc), p. 106-127, En ligne <https://awej.org>
- BELKIN Douglas (2015, 16 janvier), « Test finds college graduates lack skills for white-collar jobs », *The Wall Street Journal*.
- BRIAUD Tom (2015), « Les associations de personnes âgées au Burkina Faso : négociation d'un "droit à jouer" ou constitution d'un groupe de défense des intérêts de la vieillesse ? », *Mondes en développement*, vol. 3, n° 171, p. 65-82.

- CARDOSO Sónia, SANTIAGO Rui & SARRICO Cláudia (2012), « The social representations of students on the assessment of universities' quality: the influence of market- and managerialism-driven discourse », *Quality in Higher Education*, vol. 18, n° 3, p. 281-296.
- COLLINS Carol (2004), *Education for a just democracy: The role of ethical inquiry*, Thèse de doctorat, University of South Australia, Adelaide (Australie).
- COMPTE-SPONVILLE André (1995), *Petit traité des grandes vertus*, Paris, Presses universitaires de France.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, DE LA FORMATION ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE (Royaume du Maroc) (2015), *Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion : vision stratégique de la réforme 2015-2030*, En ligne <https://www.men.gov.m>
- CHARMAZ Kathy (2005), « Grounded theory in the 21st century: Applications for advancing social justice studies », N. Denzin, & Y. Lincoln (dir.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3ème édition), Thousand Oaks, SAGE Publications, p. 507-537.
- DANIEL Marie-France (2018), « Grounded theory. A research method for advancing the comprehension of P4C's processes », *Childhood & Philosophy*, vol. 14, n° 29, p. 307-328.
- DANIEL Marie-France (2015), « Mes élèves philosophent-ils ? Le développement d'une pensée critique dialogique : un critère du philosopher », dans E. Auriac-Slusarczyk & J.M. Colleta (dir.), *Les ateliers de philosophie : une pensée collective en acte*, Clermont-Ferrand, Presses universitaires Blaise-Pascal, p.333-369.
- DANIEL Marie-France (2013), « Relativism: A threshold for pupils to cross in order to become dialogical critical thinkers », *Childhood & philosophy*, vol. 9, n° 17, p. 43-62.
- DANIEL Marie-France (2017), « Dignité humaine et pensée critique dialogique chez des enfants et des adolescents », *Éthique en éducation et en formation. Les Dossiers du GRÉÉ*, vol.3, n° 3, En ligne <http://gree.uqam.ca>
- DANIEL Marie-France & DELSOL Alain (2005), « Learning to dialogue in kindergarten. A case study », *Analytic Teaching*, vol. 25, n° 3, p. 23-52.
- DANIEL Marie-France & FIEMA Gabriela (accepté pour publication), « Dialogical Critical Thinking », dans N. Fletcher (dir.), *Philosophy in school across Canada*, Montréal, McGill-Queens University Press.
- DANIEL Marie-France & FIEMA Gabriela (2017), « Dialogical Critical Thinking in Children », *Knowledge Cultures*, vol. 5, n° 4, p. 42-65.
- DANIEL Marie-France & FIEMA Gabriela (2017b), « Étude des perspectives épistémologiques sous-jacentes au processus de mobilisation d'une pensée critique dialogique chez un groupe de philosophants âgés de 9 à 11 ans », dans J.-P. Simon & M. Tozzi (dir.), *Paroles de philosophes en herbe, Regards croisés de chercheurs sur une discussion sur la justice en CM2*, Grenoble, Éditions littéraires et linguistiques de l'Université Grenoble Alpes, p. 185-207.
- DANIEL Marie-France & GAGNON Mathieu (2012), « Pupils' age and philosophical praxis: two factors that influence the development of critical thinking in children », *Childhood & Philosophy*, vol. 8, n° 15, p. 105-130.
- DANIEL Marie-France & GAGNON Mathieu (2011), « A developmental model of dialogical critical thinking in groups of pupils aged 4 to 12 years », *Creative Education*, vol. 2, n° 5, p. 418-428.
- DANIEL Marie-France, PETTIER Jean-Charles & AURIAC-SLUSARCZYK Emmanuèle (2011), « The incidence of philosophy on discursive and language competencies of pupils aged four years », *Creative Education*, vol. 2, p. 296-304.
- DANIEL Marie-France & GAGNON Mathieu (2019), « Dialogical critical thinking in children. Developmental process », dans E.G. Carayannis (dir.), *Encyclopedia of Creativity, Intervention, Innovation and Entrepreneurship*, New-York, Springer Science + Business Media, p. 530-537.
- DEWEY John (1983), *Démocratie et éducation. Introduction à la philosophie de l'éducation*, Artigues-près-Bordeaux, L'Âge d'Homme.
- DEWEY John (1960), *How we think*, Boston, Health and Co.
- DOSSONGE Caroline (2007), « Anxiété et choix, les prémisses d'un processus identitaire », *Cahiers d'études africaines*, n° 185, p. 145-173.

- DOUTEY Nicolas (2010), « Une abstraction qui marche. Deux hypothèses de conceptions de la scène », dans D. Guénoun et al., *Philosophie de la scène*, Besançon, Les solitaires intempestifs, p. 51-69.
- DUEPPEN Stephen A. (2014), *Egalitarian Revolution in the Savanna. The Origins of a West African Political System*, New York, Routledge.
- EL KINANY Soukaina (2015), « Teenagers Attitudes and Practices of Dating in Morocco: Fez City as a Case Study a Pilot Study », communication présentée à la International Conference on Studies in Humanities and Social Sciences, Paris (France).
- ELOUAKILI Samira (2017), « A linguistic study of borrowing in Moroccan teenage talk », *International Research in Education*, vol. 5, n° 1, p. 162-180.
- FREIRE Paulo (1974), *Pédagogie des opprimés*, Paris, Maspéro.
- GARNIER Catherine & DOISE Willem (2002), *Les représentations sociales. Balisage du domaine d'études*, Montréal, Éditions nouvelles.
- GLASER Barney & STRAUSS Anselm (1967), *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*, Chicago, Aldine.
- GONZALES-REY Fernando Luis (2002), « Repenser les fondements épistémologiques de la recherche en psychologie sur les représentations sociales », dans Catherine Garnier & Willem Doise (dir.), *Les représentations sociales. Balisage du domaine d'études*, Montréal, Éditions nouvelles, p. 241-263.
- GRANOT David & MAYSELESS Ofra (2012), « Representations of mother-child attachment relationships and social-information processing of peer relationships in early adolescence », *Journal of Early Adolescence*, vol. 32, n° 4, p. 537-564.
- HALPERN Diane (2014), *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinkin*, New York, Psychology Press.
- HAMER John (2003), « Inclusion and Exclusion in Generational Class Systems among Cushitic Speaking Peoples in the Horn of Africa », *Zeitschrift für Ethnologie*, vol. 128, n° 2, p. 195-212.
- HERMANN-WILMARTH Jill M. & RYAN Caitlin L. (2016), « Queering chapter books with LGBT characters for young readers: recognizing and complicating representations of homonormativity », *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 37, n° 6, p. 846-866.
- HOFER Barbara & PINTRICH Paul (2011), *Personal Epistemology. The Psychology of Beliefs about Knowledge and Knowing*, New-York and London, Routledge.
- IDRUS Hairuzila, DAHAN HAZADIAH Mohd & ABDULLAH Norman (2010), « Integrating Critical Thinking and Problem Solving Skills in the Teaching of Technical Courses: The Narrative of a Malaysian Private University », communication présentée au 2^e *International Congress on Engineering Education*.
- JODELET Denise (2008), « Le mouvement de retour vers le sujet et l'approche des représentations sociales », *Connexions*, vol. 1, n° 89, p. 25-46.
- JODELET Denise (1989), *Les représentations sociales*, Paris, Presses universitaires de France.
- KIRKKOPELTO Essa (2010), « La question de la scène », dans D. Guénoun et al., *Philosophie de la scène*, Besançon, Les solitaires intempestifs, p. 115-144.
- KUHN Deanna (1999), « A developmental model of critical thinking », *Educational Researcher*, vol. 28, p.16-25.
- KWAK Duke Joo (2007), « Re-conceptualizing critical thinking for moral education in culturally plural societies », *Educational Philosophy and Theory*, vol. 39, n° 4, p.460-470.
- KPAZAI Georges & BEN JOMAA Hejer (2018, mars), « Conception de la nature de la pensée critique et de son développement en éducation physique et en sport : une étude pilote réalisée en Algérie, au Congo et en Tunisie », communication présentée au 3^e *Congrès international de l'Association africaine des sciences du sport*, Rabat (Maroc).

- LENOIR Yves (2016, novembre), « Quelles seraient les finalités éducatives scolaires dans le monde actuel ? », conférence d'ouverture présentée au Forum Synergie 2016, *Éducation : Transitions vers de nouvelles réalités*, Toronto (Canada).
- LALANDES André (2010), *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, Paris, Presses universitaires de France (3^e édition).
- LIPMAN Matthew (2003), *Thinking in education*, Cambridge, Cambridge University Press.
- LIPMAN Matthew (1988), « Critical Thinking: What can it be? », *Educational Leadership*, vol. 46, n° 1, p. 38-43.
- LIPMAN Matthew, SHARP Ann-Margaret & OSCANYAN Frederick S.O. (1980), *Philosophy in the classroom*, Philadelphia, Temple University Press.
- MALMIR Ali & SHOORCHEH Samad (2012), « An Investigation of the Impact of Teaching Critical Thinking on the Iranian EFL Learners' Speaking Skill », *Journal of Language Teaching and Research*, vol. 3, n° 4, p. 608-617.
- MANNONI Pierre (1998), *Les représentations sociales*, Paris, Presses universitaires de France.
- MIGUEL Isabel, PIRES Valentim J. & CARUGATI Felice (2013), « Social representations of the development of intelligence, parental values and parenting styles: a theoretical model for analysis », *European Journal of Psychology of Education*, vol. 28, n° 4, p. 1163-1180.
- MOLINA Vanessa (2017a), « Le bien-être à l'école et la lecture : stimuler la joie de penser en lisant », *Recherches & Éducatives*, n° 17, p. 87-101.
- MOLINA Vanessa (2017b), « Lire autrement le "retour sur enquête" de l'anthropologie contemporaine : que nous apprennent les scènes de Platon, Nietzsche et Descartes ? », *Enquêtes et Ancrages : Revenir, reprendre... Le « Re » dans l'enquête*, En ligne <http://revue-ancrages.fr>
- MOLINA Vanessa (2017c), « Tu ne t'effaceras point. Le lecteur en tant que metteur en scène de l'information », *Liberté – Art et Politique*, n° 318, p. 28-31.
- MOLINA Vanessa (2016), *Scène et philosophie. Théorie et pratique de la lecture philosophique pour un libre accès à la pensée*, Thèse de doctorat, Université d'Ottawa (Canada).
- MOLINA Vanessa (2015), « Descartes constructeur ou la métaphore dans la scène de pensée du texte philosophique », *Publifarum*, n° 23 (Les avatars de la métaphore), En ligne <http://www.publifarum.farum.it>
- MOLINA Vanessa, DANIEL Marie-France & BELGHITI Karima (2019), « Les représentations sociales de la pensée critique chez des adolescents marocains âgés de 10 à 18 ans : une approche par la scène », *Penser l'éducation*, n° 44, p. 69-103.
- MOORE Tim (2013), « Critical thinking: seven definitions in search of a concept », *Studies in Higher Education*, vol. 38, n° 4, p. 506-522.
- MOSCOVICI Serge (1986), « L'ère des représentations sociales », dans Willem Doise & Augusto Palmonari (dir.), *L'étude des représentations sociales*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, p. 34-80.
- NADRI Youssef & ADIL Azhar (2016), « Self-assessment of critical thinking skills in EFL writing courses at the university level: reconsideration of the critical thinking construct », *Arab World English Journal (ASELS Annual Conference Proceedings)*, p. 57-71.
- OMELCHENKO Daria A., MAXOMOVAA Svetlana G., NOYANZINAA Oksana E., MAXIMOVA Maxim B. & AVDEEVAA Galina S. (2016), « Images of the "Other" with "Alien" ethnicity in the conscience of Russian population living in border regions », *International Journal of Environmental and Science Education*, vol. 11, n° 11, p. 3994-4004.
- OMNIA NABIH Ahmed (2014), « Towards a Critical Thinking Classroom », *Arab World English Journal*, vol. 5, n° 2, p.206-220.
- PAULME Denise (dir.) (1971), *Classes et associations d'âge en Afrique de l'Ouest*, Paris, Plon.
- PLATANIA Marco (2011), « L'historiographie du fait colonial : enjeux et transformations », *Revue d'histoire des sciences humaines*, vol. 1, n° 24, p. 189-207.
- RATY Hannu, MONONEN Noora & PYKALAINEN Elina (2017), « Essentialism and social representations of

intelligence », *Social Psychology of Education : An International Journal*, vol. 20, n° 4, p. 915-927.

RICHARD Alexis & MOLINA Vanessa (2019), « La φαντασία du poète et de l'orateur dans le traité Περὶ ὕψους de Pseudo-Longin : dénouement d'un débat ancien », *Méthodos*, n° 19, En ligne <https://journals.openedition.org>

RORTY Richard (1990), *L'homme spéculaire*, traduction de Thierry Marchaise, Paris, Seuil.

ROTH Claudia (2010), « Les relations intergénérationnelles sous pression au Burkina Faso », *Autrepart (Vieillir au Sud)*, vol. 1, n° 53, p. 95-110.

ROUAMABA George (2012), « Dynamiques d'autonomisation financière des femmes âgées et rôle de cette autonomie dans la prise de pouvoir (gris). Que signifie le pouvoir gris en Afrique ? », *Gérontologie et société*, vol. 35, n° 143, p. 189-206.

ROUQUETTE Michel-Louis & RATEAU Patrick (1998), *Introduction à l'étude des représentations sociales*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.

SAJOUX Muriel & NOWIK Laurent (2010), « Vieillesse de la population au Maroc. Réalités d'une métamorphose démographique et sources de vulnérabilité des aîné(e)s », *Autrepart (Vieillir au Sud)*, vol. 1, n° 53, p. 17-34.

SAVOIE-ZAJC Lorraine (2011), « La recherche qualitative/interprétative en éducation », dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches*, Ville-Saint-Laurent, Éditions du Renouveau Pédagogique, p. 123-147.

SECA Jean-Marie (2010), *Les représentations sociales*, Paris, Armand Colin, (2^e édition).

SNYDER Lisa Gueldenzoph & SNYDER Mark J. (2008), « Teaching Critical Thinking and Problem Solving Skills », *The Delta Pi Epsilon Journal*, vol. L, n° 2, p. 90-99.

SPENCER Paul (2004), *The Samburu: A Study of Gerontocracy*, New York, Routledge.

UNESCO (2015), *Repenser l'éducation. Vers un bien commun mondial ?*, Paris, UNESCO, En ligne <http://unesdoc.unesco.org>

UNESCO (2011), *Réunion régionale de haut niveau sur l'enseignement de la philosophie en Europe et Amérique du Nord*, Paris, UNESCO, En ligne <http://unesdoc.unesco.org>

UNESCO (2007), *Philosophy, a School of Freedom - Teaching philosophy and learning to philosophize: Status and prospects*, Paris, UNESCO, En ligne <http://unesdoc.unesco.org>

VAN DER GEEST Sjaak (2002), « From wisdom to witchcraft: ambivalence towards old age in rural Ghana », *Africa*, vol. 72, n° 3, p. 437-463.

VAN DER MAREN Jean-Marie (2006), « Les recherches qualitatives : des critères variés de qualité en fonction des types de recherches », dans L. Paquay et al. (dir.), *L'analyse qualitative en éducation : des pratiques de recherche aux critères de qualité. Hommage à Michael Huberman*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 65-79.

WILKIN Carla L. (2017), « Enhancing critical thinking: accounting students' perceptions », *Education + Training*, vol. 59, n° 1, p. 15-30.

WINSTANLEY Carrie (2008), « Philosophy and the development of critical thinking », dans Michael Hand & Carrie Winstanley (dir.), *Philosophy in schools*, New-York, Continuum International, p. 105-118.

Annexe 1

Modèle opérationnalisé du processus développemental de pensée critique dialogique

(servant de grille de codification des interventions des élèves
lors des discussions en grand groupe)

<i>Modes de pensée/ Perspectives Épistémologiques</i>	<i>Logique</i>	<i>Créatif</i>	<i>Responsable</i>	<i>Métacognitif</i>
ÉGOCENTRISME	Énoncé basé sur l'expérience concrète d'un fait particulier et personnel	Énoncé qui donne du sens à un point de vue personnel et concret	Énoncé associé à un comportement personnel et particulier en lien avec une croyance sociale ou morale	Retour sous forme d'énoncé sur une tâche, un point de vue, un sentiment... personnel et particulier
POST-ÉGOCENTRISME	Énoncé basé sur l'expérience (personnelle ou d'un proche) + raisonnement	Énoncé qui donne du sens au point de vue personnel (mais éloigné du moi)	Énoncé particulier/concret lié à une règle morale ou sociale (apprise) Non contextualisée	Retour sous forme d'énoncé sur d'une tâche, un point de vue, un sentiment... personnel (mais éloigné du moi)
PRÉ-RELATIVISME	Énoncé quelque peu généralisé Non justifié ou avec volonté de justifier (justification au je, implicite, circulaire, fausse)	Énoncé nouveau ou divergent ou qui présente diverses situations/solutions/hypothèses (unités) en lien avec une idée personnelle ou d'autrui (pair, texte)	Énoncé lié à un agir quelque peu généralisé dans une perspective sociale ou morale	Retour sous forme descriptive sur une tâche, un point de vue, un sentiment... personnel (éloigné du moi + pairs)
RELATIVISME	Justification incomplète ou concrète (Explication) / raisonnement basé sur l'expérience	Relation qui donne du sens au point de vue d'un pair (en la complétant ou y ajoutant une nuance ou une nouvelle relation/perspective)	Énoncé qui explique un désir de comprendre/inclure autrui (environnement immédiat) avec ou non recours à une règle morale/sociale intégrée (contextualisée/justifiée)	Retour descriptif/explicatif sur une tâche, une pensée... d'autrui (pairs + environnement immédiat)
POST-RELATIVISME	Justification basée sur des « bonnes raisons » / raisonnement simple	Relation qui présente un contexte différent en prenant en compte la perspective du groupe	Énoncé qui justifie un désir de comprendre /inclure autrui (environnement éloigné) avec ou non recours à une règle morale/sociale intégrée (contextualisée/justifiée)	Retour descriptif/explicatif sur une tâche, une pensée... d'autrui (environnement éloigné)
INTER-SUBJECTIVITÉ	Justification basée sur des critères Conceptualisation basée sur raisonnement, évaluation	Relation évaluative qui apporte un sens divergent et transforme la perspective	Énoncé qui évalue des catégories (règles, principes, valeurs sociaux/moraux)	Énoncé évaluatif exprimant un changement de perspective suite à l'intégration d'une critique
	Conceptualisation	Transformation	Catégorisation	Correction