

LE DÉVELOPPEMENT DE LA PENSÉE CRITIQUE DES ÉLÈVES : DANS QUELLE MESURE LA PRATIQUE DU DIALOGUE PHILOSOPHIQUE SE SUFFIT-ELLE À ELLE-MÊME ?

MATHIEU GAGNON¹, OLIVIER MICHAUD²

ABSTRACT. *The Development of Critical Thinking in Students: to What Extent the Practice of Philosophical Dialogue is Sufficient to Itself?* Among the reasons that are advanced by the advocates of philosophy for children and teenagers to include it in the school curriculum, the development of critical thinking occupies a prominent place. However, it is rarely discussed if the critical thinking skills that are developed in the philosophy classes are used in other contexts. It is this question this text wants to tackle. Firstly, we will clarify what we mean by critical thinking by presenting the main theories of this concept. We will then examine some of the results obtained in research, particularly the one of Daniel, aiming at study its development by the practice of philosophical dialogue. Finally, we will raise some issues around how a “general” form of critical thinking can be developed in this context by presenting some of the data we have collected in our research. We conclude by underlying few elements that should be taken into consideration to develop critical thinking in youth through philosophical dialogue.

Keywords: critical thinking, philosophical dialogue, qualitative methodology, philosophy for children, philosophy for teenagers

Développer la pensée critique : l’une des visées fondamentales de la pratique du dialogue philosophique

Plusieurs raisons sont avancées pour mettre en place des ateliers de philosophie avec les jeunes, des raisons qui témoignent en quelque sorte de l’intention partagée par les théoriciens et praticiens de la « philosophie pour enfants

¹ Ph.D. in Psychopedagogy, Professeur agrégé, Faculté d’éducation, Université de Sherbrooke, Canada. E-mail : Mathieu.Gagnon3@usherbrooke.ca

² Ed.D. (Doctor of Education) in Pedagogy and Philosophy, Professeur régulier, Département des Sciences de l’Éducation, Université du Québec à Rimouski, Canada. E-mail : Olivier_Michaud@uqar.ca



et adolescents » de permettre un développement holistique des participants. En effet, il y est question, entre autres, de développement cognitif, affectif et social des individus. Or, parmi ces raisons, le développement de la pensée critique est largement cité comme étant l'une des visées fondamentales de l'approche, ce qui conduit parfois certains analystes à affirmer que la pratique du dialogue philosophique se rapporte essentiellement à une approche cognitive³, plus particulièrement les initiatives s'inscrivant dans la foulée des travaux de Lipman.

Il est évident qu'à l'intérieur de la perspective lipmanienne, le développement cognitif figure au rayon des sensibilités que doit partager l'animateur de tels ateliers. Sur cet aspect, nous ne pouvons faire autrement que de partager ce désir d'accorder une place prépondérante à la formation de la pensée dans les programmes, une formation qui, malheureusement, demeure généralement négligée dans les institutions scolaires. Or, régulièrement, le développement de la pensée critique est associé à la formation cognitive, en témoigne le *Programme de formation de l'école québécoise*⁴ qui la range explicitement dans la catégorie des « compétences » d'ordre intellectuel. Bien entendu, la dimension cognitive, comme nous le verrons sous peu, constitue, en quelque sorte, la « majeure » de l'exercice d'une pensée critique. C'est en ce sens d'ailleurs que des auteurs tels que Tozzi⁵ ou Brenifier⁶ insistent sur le caractère central que revêt, en philosophie pour enfants et adolescents, le développement des capacités à argumenter des participants. Cependant, il nous apparaît que de rapporter presque de manière exclusive la pensée critique à sa dimension plus proprement cognitive constitue une forme de réductionnisme. En effet, une telle vision ignore les dimensions sociales et affectives associées à l'exercice d'une pensée critique, lesquelles sont clairement évoquées par ailleurs dans l'appellation de Daniel⁷ qui la désigne comme une pensée critique *dialogique*.

Cependant, qu'il soit question de la pensée critique dans ses dimensions cognitive, sociale, affective ou encore métacognitive, créatrice ou responsable, l'un de principaux enjeux de son développement dans le cadre de la pratique du dialogue philosophique demeure de savoir si et dans quelle mesure non seulement elle y progresse, mais également et surtout si ce qui y est développé est réinvesti par les participants, que ce soit les enfants, les adolescents ou encore les adultes,

³ C. Gendron, *Éduquer au dialogue*. L'Harmattan, 2003.

⁴ Ministère de l'Éducation du Québec, *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement préscolaire et primaire*, Bibliothèque nationale du Québec, 2001.

⁵ M. Tozzi, *Nouvelles pratiques philosophiques : à l'école et dans la cité*, Chronique sociale, 2012.

⁶ O. Brenifier, *La pratique de la philosophie à l'école primaire*, Éditions Sedrap, 2007.

⁷ M.-F. Daniel, *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*, Presses de l'Université du Québec, 2005.

dans d'autres contextes. Tel sera l'objet sur lequel nous dirigerons notre attention dans le cadre de cet article. Dans un premier temps, nous préciserons ce que nous entendons par pensée critique. Par la suite, nous examinerons brièvement quelques-uns des résultats obtenus dans le cadre de recherches, notamment celles de Daniel⁸, visant à examiner son développement par le recours à la pratique du dialogue philosophique. Finalement, nous tenterons de soulever différents enjeux à l'égard de la mobilisation dite « transversale » de la pensée critique développée dans ce contexte, principalement à la lumière de différentes données obtenues à l'intérieur de nos propres recherches.

Pensée critique : définitions et repères

Pour Lipman⁹, la pratique du dialogue philosophique vise le développement d'une pensée multidimensionnelle, laquelle comprend la pensée critique, la pensée créatrice et la pensée attentive (*caring thinking*). Selon lui, il est important de ne pas considérer ces pensées comme indépendantes les unes des autres ou comme travaillant de manière isolée : chacune contribuant de manière dynamique à leur mouvement réciproque. Il demeure néanmoins possible de centrer davantage l'intérêt sur l'une d'entre elles, notamment lorsque nous poursuivons des intentions pédagogiques ou des objectifs de recherche spécifiques.

Lipman définit la pensée critique de la manière suivante : « une pensée qui facilite le jugement, en s'appuyant sur des critères, en portant une attention particulière au contexte et en faisant preuve d'autocorrection » (*Ibid.*, p. 114). L'un des avantages liés à cette définition est qu'elle comprend somme toute peu d'éléments et qu'elle met en évidence certaines des dimensions fondamentales associées à la pensée critique à l'intérieur de plusieurs écrits. Cependant, elle présente certaines limites, dont celle d'organiser le recours à des critères selon une logique assez complexe, à savoir sur un continuum allant des raisons aux mégacritères (raisons ; raisons évaluées ; critères ; métacritères ; mégacritères)¹⁰. Seulement, il n'est pas toujours simple de bien distinguer raison et critère, pas plus qu'il est donné d'avance qu'une raison évaluée

⁸ M.-F. Daniel, M. Gagnon, et E. Auriac, "Dialogical Critical Thinking in Kindergarten and Elementary School: Studies on the Impact of Philosophical Praxis in Pupils". In Gregory, Haynes & Murriss, *International Handbook of Philosophy for Children*, Routledge, 2017, p. 236 – 244.

⁹ M. Lipman, *Thinking in education*, Cambridge University Press, 2003.

¹⁰ Pour Lipman (2003), les critères sont des raisons qui ont été évaluées et sont considérées particulièrement déterminantes, notamment au regard de métacritères (force, pertinence, etc.) et de mégacritères, lesquels guident ou orientent les champs disciplinaires précis dans lesquels s'articulent les raisonnements (p. ex. l'un des mégacritères liés à l'éthique se rapporte à la dialogique entre bon et mauvais).

puisse nécessairement constituer un critère. En outre, la définition proposée par Lipman peut laisser entendre que chaque situation d'autocorrection constitue la manifestation d'une pensée critique en exercice. Or, cela peut largement être questionné. En fait, tout dépend des raisons pour lesquelles une personne décide de changer d'idée : la valeur de l'autocorrection ne peut être meilleure que les raisons sur lesquelles elle se fonde, si bien que sa seule manifestation ne suffit pas à inférer la présence d'une pensée critique en action.

Mis à part Lipman, quatre autres auteurs sont considérés comme faisant partie de ceux qui ont posé les bases du concept de pensée critique, notamment dans le champ de l'éducation : Ennis, McPeck, Siegel et Paul. Voici les définitions de la pensée critique proposées par chacun d'entre eux :

- « Une pensée raisonnable qui vise à déterminer ce qu'il y a lieu de croire ou de faire » (Ennis, p. 45¹¹).
- « L'habileté et la propension à s'engager dans une activité avec un scepticisme réflexif » (McPeck, p. 82¹²).
- « Une pensée qui est guidée de manière appropriée par des raisons » (Siegel, p. 8¹³).
- « Une pensée disciplinée qui se guide elle-même et qui représente la perfection de la pensée appropriée à un certain mode ou domaine de la pensée » (Paul, p. 40¹⁴).

Plus récemment, la définition proposée par Ku (p. 71)¹⁵ a été largement reprise dans les écrits. Selon lui, penser de manière critique c'est « juger des informations, évaluer les alternatives et argumenter par le recours à des raisons ».

Parmi ces différentes définitions et modèles qui en ont découlé, deux ont davantage été repris afin de conduire des recherches dans le monde scolaire, à savoir celui de Ennis ainsi que celui de Paul. Afin de rendre leur définition plus opératoire, ces auteurs ont identifié une série d'éléments considérés comme étant constitutifs de la pensée critique. Ainsi, par exemple, Ennis propose de décliner cette pensée en une série de capacités (p. ex. identifier des présupposés ; juger de la crédibilité des

¹¹ R. H. Ennis, "A logical basis for Measuring Critical Thinking Skills", in *Educational Leadership*, October, 1985, p. 44-48.

¹² J. E. McPeck, *Critical Thinking and Education*, St. Martin's Press, 1981.

¹³ H. Siegel, *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking and Education*, Routledge, 1988.

¹⁴ R. W. Paul, "Critical Thinking: What Every Person Needs To Survive in a Rapidly Changing World", Fondation For Critical Thinking, 2012.

¹⁵ K. Y. L. Ku, "Assessing students' critical thinking performance: Urging for measurements using multiresponse format", *Thinking Skills and Creativity*, 4/2009, p. 70-76.

sources ; déduire et juger des déductions ; présenter une argumentation ; etc.) et d'attitudes (p. ex. chercher des raisons ; avoir l'esprit ouvert ; être sensible aux autres ; etc.). Quant à Paul, empruntant une logique similaire, il propose de « décomposer » la pensée critique en différentes stratégies affectives (p. ex. penser de façon autonome ; faire preuve d'impartialité ; faire preuve d'humilité et de courage intellectuel ; etc.), ainsi qu'en différentes stratégies cognitives, lesquelles sont divisées en deux catégories : 1) les macrocapacités (p. ex. éviter les simplifications ; comparer des situations analogues ; élucider les problèmes ; évaluer la crédibilité des sources ; analyser ou évaluer des arguments ; etc.) ; 2) les microhabiletés (p. ex. comparer et opposer les idéaux à la réalité ; recourir à un vocabulaire approprié ; examiner et évaluer les présupposés ; relever des ressemblances et des différences significatives ; etc.).

Le mérite de ces modèles est sans aucun doute qu'ils tentent de détailler la pensée critique dans ses manifestations, contribuant ainsi à fournir des repères pour l'observer en situation, la développer, voire l'évaluer. Cependant, ceux-ci présentent également des limites, particulièrement importantes lorsqu'ils sont mobilisés pour la recherche. Entre autres limites, notons que le nombre important d'éléments associés à la pensée critique contribue à faire en sorte que lors de processus de codage inter-juge, les correspondances entre les composantes notées, suite à de l'observation, ne sont pas suffisantes pour être considérées viables¹⁶. L'une des hypothèses pouvant expliquer ce phénomène réside dans le fait qu'à prendre en compte autant d'éléments lors de processus d'observation, la mémoire de travail se trouve en quelque sorte surchargée. À cela s'ajoute le fait que bien qu'ils mettent l'accent sur l'importance d'évaluer la crédibilité des sources, l'un des éléments considérés centraux lorsqu'il est question de pensée critique¹⁷, ces auteurs demeurent peu explicites sur les moyens d'y parvenir.

Dans un souci à la fois d'opérationnaliser la pensée critique pour des fins de recherche ainsi que de réduire la quantité des éléments à prendre en compte lors des observations, deux définitions et modèles ont émergé de recherches récentes. Ces modèles nous semblent dignes d'intérêt non seulement en regard des raisons que nous venons d'avancer, mais également et surtout parce qu'ils ont pris forme à partir d'études dont l'un des contextes d'émergence était celui de la pratique du dialogue philosophique, contexte auquel nous nous intéressons plus particulièrement dans le cadre de ce texte. Examinons donc ces définitions et modèles.

¹⁶ M. Landis, K. D. Swain, M. J. Friehe & K. L. Coufal, "Evaluating Critical Thinking in Class and Online: Comparison of the Newman Method and the Facione Rubric", *Communication Disorders Quarterly*, 28/2007, p. 135–143.

¹⁷ Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports, *Éduquer à l'esprit critique. Bases théoriques et indications pratiques pour l'enseignement et la formation*, Conseil scientifique de l'éducation nationale, 2021.

Il y a d’abord les travaux de Daniel qui ont grandement contribué au développement de la recherche sur la pensée critique, particulièrement en ce qui a trait à la pensée critique d’enfants d’âge primaire (6 à 12 ans). À cet égard, il nous apparaît important de relever que le modèle développé par Daniel et ses collaborateurs est issu d’un processus de théorisation ancrée, et que les données recueillies dans le cadre de ses recherches l’ont toutes été à partir d’activités menées dans l’esprit de la pratique du dialogue philosophique, ce qui explique, en un certain sens, pourquoi Daniel insiste sur le caractère dialogique de la pensée critique. Ainsi, selon Daniel¹⁸ :

La pensée critique dialogique est le processus d'évaluation d'un objet de la pensée, en coopération avec les pairs, dans une visée d'éliminer les critères non pertinents dans une perspective de contribution à l'amélioration de l'expérience. La pensée critique dialogique est un processus de recherche en commun qui se manifeste dans des attitudes et des habiletés cognitives reliées à la conceptualisation, la transformation, la catégorisation et la correction. Elle nécessite donc l'apport de quatre modalités cognitives, à savoir la pensée logique, créatrice, responsable et métacognitive, qui s'arriment à une perspective épistémologique complexe, l'intersubjectivité orientée vers la recherche de sens, dépassant ainsi l'égoïsme et le relativisme. Comme résultat, une nouvelle compréhension de l'objet de pensée est générée et une modification de l'idée initiale se manifeste (p. 32).

Dès lors, la pensée critique (dialogique) prend forme à l’intérieur de quatre modes distincts de pensée (logique, créatif, responsable et métacognitif), lesquels se complexifient à travers six perspectives épistémologiques (égoïsme, post-égoïsme, pré-relativisme, relativisme, post-relativisme / pré-intersubjectivisme, intersubjectivisme)¹⁹. Voici comment se décline le modèle de Daniel :

Tableau 1 : Modèle développemental de la pensée critique dialogique selon Daniel

MODES / ÉPISTÉMOLOGIE	LOGIQUE	CRÉATIVE	RESPONSABLE	MÉTA COGNITIVE
ÉGOÏSME	Énoncé basé sur expérience sensorielle d’un fait particulier et personnel	Énoncé qui donne du sens à un point de vue personnel et concret	Énoncé relié à un comportement personnel et particulier en lien avec une croyance sociale ou morale	Retour sous forme d’énoncé sur une tâche, point de vue, sentiment... personnel et particulier

¹⁸ M.-F. Daniel, *Pour l’apprentissage d’une pensée critique au primaire*, Presses de l’Université du Québec, 2005.

¹⁹ Daniel *et al.*, 2017.

MODES / ÉPISTÉMOLOGIE	LOGIQUE	CRÉATIVE	RESPONSABLE	MÉTA COGNITIVE
POST-ÉGO	Énoncé basé sur l'expérience (perso ou d'un proche) + raisonnement	Énoncé qui donne du sens au point de vue personnel (mais éloigné du moi)	Énoncé particulier/concret relié à une règle morale ou sociale (apprise) Non contextualisée	Retour sous forme d'énoncé d'une tâche, point de vue, sentiment... personnel (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 relié à un agir quelque peu généralisé dans une perspective sociale ou morale	Retour sous forme descriptive d'une tâche, point de vue, sentiment... personnel (éloigné du moi)
RELATIVISME	Justification incomplète/ concrète (explication) basée sur raisonnement + expérience. Parfois induite par l'adulte	Relation qui donne du sens au point de vue d'un pair (en la complétant ou y ajoutant une nuance ou 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 sur une tâche, pensée... d'autrui (environnement immédiat)
POST-RELATIVISME / PRÉ-INTERSUBJ	Justification basée sur des « bonnes raisons » à partir d'un raisonnement simple	Relation qui présente un contexte différent en prenant en compte la	Énoncé qui justifie un désir de comprendre / inclure autrui (environnement éloigné) avec ou non recours à	Retour descriptif sur une tâche, pensée... d'autrui (environnement éloigné)

MODES / ÉPISTÉMOLOGIE	LOGIQUE	CRÉATIVE	RESPONSABLE	MÉTA COGNITIVE
		perspective du groupe	une règle morale/ sociale intégrée (contextualisée/ justifiée)	
INTER-SUBJECTIVITÉ	Justification basée sur des critères. Conceptualisation basée sur raisonnement simple	Relation évaluative qui apporte un sens divergent et transforme la perspective	Doute qui sous-tend l'évaluation des catégories (règles, principes, valeurs sociaux/ moraux)	Énoncé évaluatif exprimant un changement de perspective (correction/autocorrection) suite à l'intégration d'une critique

Ce modèle présente plusieurs avantages, dont celui de réduire substantiellement le nombre de catégories d'analyse – facilitant ainsi la correspondance inter-juge –, tout en permettant d'examiner, dans le temps, la progression des participants en fonction de différents niveaux de pensée critique. De plus, ce modèle met clairement en évidence le fait que la pensée critique constitue une « compétence » partagée, qui se construit socialement, tout en faisant voir que celle-ci ne se résume pas à une pensée logique (dimension nécessaire mais non suffisante de la pensée critique), puisqu'elle comprend également des dimensions responsable, métacognitive et créatrice. La perspective épistémologique déployée présente également un intérêt certain, particulièrement dans le contexte de la pratique du dialogue philosophique avec des enfants, puisqu'elle permet de mettre en exergue le fait qu'il est important de veiller à ce qu'une décentration s'opère lors du traitement d'une question, évitant ainsi de glisser vers une forme ou une autre de « psychothérapie » de groupe...

Néanmoins, il demeure possible de soulever quelques interrogations face à ce modèle, au-delà des nombreux avantages qu'il présente. À cet égard, notons que celui-ci ne dirige pas explicitement l'attention sur l'évaluation de la crédibilité des sources, élément qui figure cependant au centre de la plupart des écrits sur la pensée critique. Dans ce cas particulier, nous pourrions faire l'hypothèse que le contexte d'émergence du modèle de Daniel, à savoir exclusivement des ateliers de types « pratique du dialogue philosophique » ait pu contribuer à cette absence,

puisqu'à l'intérieur de tels ateliers, principalement ceux d'inspiration lipmanienne, le recours à des sources externes d'information demeure largement marginal. Cet élément nous conduit également à un second point d'interrogation qu'il est possible d'exprimer à l'égard de ce modèle, à savoir que le contexte d'émergence, concentré sur le dialogue philosophique, ne permet toujours pas, à ce jour, de savoir si et comment ce modèle pourrait être utilisé à l'intérieur d'autres domaines d'apprentissage (p. ex. histoire, sciences, etc.) où le recours à des sources externes d'information occupe une place centrale dans l'élaboration d'un point de vue ou la résolution de problèmes. Nous ne disons pas que ce modèle ne pourrait pas être appliqué à des contextes disciplinaires variés, mais simplement que cet exercice demeure à être effectué.

Soulignons également que malgré la valeur évidente liée à la prise en compte des perspectives épistémologiques manifestées dans les interventions des participants, le modèle de Daniel se structure d'abord et avant tout sur une logique d'inférence, c'est-à-dire que la perspective ne rend pas nécessairement compte des conceptions épistémologiques exprimées explicitement, mais est inférée par le chercheur à partir d'indicateurs présents dans le discours (parle-t-on au « je », au « nous » ; est-il question d'expérience personnelle ou de concepts plus généraux ; etc.). Une telle démarche présente certes des avantages, suivant ce que nous disions plus tôt (dont l'exigence de décentration dans le cadre d'un dialogue philosophique), mais contient potentiellement le risque, parfois, de décontextualiser les propos et de prendre pour non critique des interventions qui, si elles étaient considérées autrement, pourraient l'être. Par exemple, entre deux sujets dont l'un aborde une thématique près de l'expérience des participants (p. ex. l'amour ou l'amitié) et l'autre un objet plus éloigné (p. ex. la démocratie américaine), il y a fort à parier que les codes associés à l'un et à l'autre seront appelés à varier, et ce compte tenu de la nature même du sujet de discussion (l'un sera, par exemple, plus « égocentré » alors que l'autre sera vraisemblablement plus « relativisé » ou « intersubjectivé »). En ce sens, le recours à ce modèle doit se faire de manière prudente, en gardant toujours en mémoire le contexte d'énonciation.

Finalement, cette « exigence » d'« une nouvelle compréhension de l'objet » ou d'« une modification de l'idée initiale » nous questionne, à l'image des interrogations que nous manifestions à l'égard de la définition proposée par Lipman. En effet, nous nous demandons dans quelle mesure cela peut-il servir de critère de démarcation afin de statuer que nous sommes en présence de la manifestation d'une pensée critique de « haut niveau » ? Se pourrait-il, par exemple, qu'après un examen (auto)critique nous en venions à confirmer nos hypothèses initiales ou la valeur de nos méthodes, sans qu'une nouvelle compréhension s'opère ou que l'idée initiale se modifie nécessairement ? Inversement, une idée initiale pourrait-elle se voir

modifiée suite à une enquête, sans pour autant que cette enquête soit critique au sens « fort » du terme? Bien entendu, nous ne sommes pas contre le principe de fond qui gouverne ce critère, mais souhaitons néanmoins demeurer vigilants quant aux inférences auxquelles il pourrait conduire.

Au-delà des questionnements que nous venons d'exprimer à l'égard du modèle développé par Daniel et ses collaborateurs, nous persistons à penser qu'il s'agit sans doute de l'un des plus pertinents pour quiconque souhaite entreprendre des recherches, voire des formations, sur la pensée critique. Par ailleurs, nous croyons que ce modèle pourrait travailler en synergie avec celui que nous avons développé dans le cadre de nos recherches antérieures. Prenons donc soin de l'examiner brièvement.

À l'intérieur de nos travaux, nous prenons appui sur la définition de la pensée critique suivante²⁰:

Penser de manière critique, c'est s'engager dans une pratique évaluative et justificative fondée sur une démarche réflexive, autocritique et autocorrectrice impliquant le recours à différentes ressources (connaissances, habiletés de pensée, attitudes, personnes, information, matériel) dans le but de déterminer ce qu'il y a raisonnablement lieu de croire (conceptions épistémologiques) ou de faire (interventions d'ordre méthodologique et éthique) en considérant attentivement les critères de choix et les diversités contextuelles (p. 555).

À l'image de ce que propose Daniel, cette définition met l'accent sur le fait que la pensée critique est une « pratique »²¹, c'est-à-dire qu'elle se déploie et prend forme dans l'(inter)action en situation. En ce sens, nous partageons au sujet de la pensée critique une position similaire à celle de Jonnaert²² à l'égard des compétences, à savoir que la pensée critique *effective*, c'est-à-dire celle qui est co-construite en situation, ne peut être définie que de manière *a posteriori*²³. Par là, nous cherchons à éviter une forme de réification de la pensée critique, comme si elle préexistait à sa mise en œuvre située ; c'est pourquoi d'ailleurs nous préférons parler de *pratiques critiques*. De plus, la définition retenue, tout en s'appuyant sur un effort

²⁰ M. Gagnon, « Étude de la transversalité des pratiques critiques d'élèves québécois dans le cadre de leurs cours de sciences, d'histoire et d'éthique », *Revue Suisse des sciences de l'éducation*, 34(3)/2012, p. 551–573.

²¹ Bien que, pour diverses raisons – dont nous pourrions discuter par ailleurs –, Daniel préfère recourir au terme *praxis*.

²² P. Jonnaert, *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. De Boeck, 2002.

²³ Cette position n'implique pas qu'il ne soit pas possible de fournir des indicateurs ou repères *a priori*, mais simplement que la manière dont se déploie la pensée critique en situation ne peut être entièrement prévue ni prédéterminée. Les ressources mobilisées ainsi que les manières dont elles seront combinées sont inévitablement appelées à varier.

de synthèse critique des diverses définitions proposées dans les écrits²⁴, indique explicitement que le mode propre de la pensée critique, celui par lequel elle se distingue des autres « types » de pensée (p. ex. pensée créatrice, pensée attentive, etc.), est le mode *évaluatif*. Dit autrement, penser de manière critique, c'est s'engager dans divers processus d'évaluation : fournir mais surtout évaluer des raisons ; évaluer les/nos processus ; évaluer les sources d'information ; évaluer des arguments/raisonnements...

Prenant appui sur cette définition, nous avons entrepris d'analyser les échanges menés par différents groupes d'élèves à l'intérieur d'activités d'apprentissage effectuées dans diverses matières scolaires (éthique/philosophie, sciences et histoire). Lors de ces analyses, nous avons développé une stratégie structurée autour de l'idée des « types d'interventions constitutives des pratiques critiques »²⁵, lesquelles servent de catégories permettant de classer les échanges entre les participants. Suivant une approche par catégorisation mixte²⁶, nous avons répertorié dix types d'interventions, dont voici une brève description²⁷ :

- 1) Intervention *non-justifiée* : L'intervention non-justifiée correspond à l'expression d'une opinion, qui est en quelque sorte le contraire d'une pensée critique. Ce type d'intervention permet de contrebalancer des analyses qui ne seraient qu'exclusivement orientées vers l'identification de la manifestation d'une pensée critique. Nous reprenons ici, en quelque sorte, la stratégie de Newman²⁸.
- 2) Intervention *justifiée* : Intervention qui tend à fonder une opinion ou une action, que ce soit par une raison, un exemple, une conséquence, etc. L'intervention justifiée est un premier pas vers la mobilisation d'un critère, puisque ce dernier correspond, notamment, à une raison ayant été évaluée²⁹.

²⁴ M. Gagnon, « Proposition d'une grille d'analyse des pratiques critiques d'élèves en situation de résolution de problèmes dits complexes », *Revue Recherches Qualitatives*, 30(2)/ 2011b, p. 122–147.

²⁵ M. Gagnon, "Étude de la transversalité des pratiques critiques d'élèves québécois dans le cadre de leurs cours de sciences, d'histoire et d'éthique", *Revue Suisse des sciences de l'éducation*, 34(3)/ 2012, p. 551–573.

²⁶ R. L'Écuyer, *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*. Presses de l'Université du Québec, 1990.

²⁷ M. Gagnon, "Proposition d'une grille d'analyse des pratiques critiques d'élèves en situation de résolution de problèmes dits complexes", *Revue Recherches Qualitatives*, 30(2)/ 2011b, p. 122–147.

²⁸ D. R. Newman, Johnson, Cochrane & Webb, "An experiment in group Learning technology: evaluating critical thinking in face-to-face and computer-supported seminars", in *Interpersonal Computing and Technology*, 4(1), 1996, p. 57 - 74.

²⁹ M. Lipman, *Thinking in education*, Cambridge University Press, 2003.

- 3) Intervention *critériée* : Intervention qui manifeste le recours à un critère (i.e. une raison particulièrement déterminante et objectivée, à partir de laquelle il devient possible de « trancher ») : composante nécessaire (mais non suffisante) de la pensée critique identifiée entre autres par Lipman (*ibid.*) et Bailin³⁰.
- 4) Intervention *éthique* : Toute intervention qui prend en compte les dimensions éthiques d'une question (bien, bon, mauvais, dignité...). Elle touche à la pensée responsable³¹ et contribue à déterminer ce qu'il y a lieu de faire³².
- 5) Intervention *contextuelle* : En référence à Lipman, il s'agit d'une intervention qui manifeste un souci pour mettre en évidence les circonstances ou divers cadres de référence, qu'ils soient d'ordre historique, social, disciplinaire ou paradigmatique, idéologique, familial... Cette intervention est considérée comme permettant notamment de nuancer les jugements en évitant les généralisations hâtives.
- 6) Intervention *évaluative* : Intervention qui se rapporte au mode propre de la pensée critique et qui se situe dans l'axe des mégacritères identifiés par Lipman³³ : justesse, force, pertinence, cohérence, viabilité, validité... Elle tend à « donner de la valeur », qu'elle soit d'ordre épistémologique, éthique, logique...
- 7) Intervention *épistémique* : Intervention portant sur la valeur de vérité des savoirs ou des informations ainsi que sur la force de leurs processus d'élaboration. Elle convoque des conceptions épistémologiques associées aux pratiques critiques (relativisme global au sens de Kuhn³⁴, intersubjectivisme, etc.). Elle touche le volet « ce qu'il y a lieu de croire » puisé chez Ennis³⁵.
- 8) Intervention *métacognitive* : Intervention qui porte sur ses propres actions, démarches ou processus de pensée, de même que sur les outils de cognition. Elle rejoint l'axe de la pensée réflexive présent dans notre définition.

³⁰ S. Bailin, "Critical thinking and science education", in *Science & Education*, 11/2002, p. 361-375.

³¹ M.-F. Daniel, *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*, Presses de l'Université du Québec, 2005.

³² R. H. Ennis, "A logical basis for Measuring Critical Thinking Skills", in *Educational Leadership*, October, 1985, p. 44-48.

³³ M. Lipman, *Thinking in education*, Cambridge University Press, 2003.

³⁴ D. Kuhn, "A developmental model of critical thinking", *Educational Researcher*, 28(2)/1999, p. 26-46.

³⁵ R. H. Ennis, "A taxonomy of critical thinking skills", in Baron & Sternberg, *Teaching thinking skills: Theory and Practice*. W.H. Freeman, 1987.

- 9) Intervention *autocritique* et 10) *autocorrectrice* : L'autocorrection est une composante de la pensée critique^{36,37} qui présuppose une forme d'autocritique. Ainsi, elle fait de la pensée critique une pensée autorégulatrice, consciente d'elle-même, des outils dont elle dispose et des façons adéquates de les utiliser. L'intervention autocritique porte un regard évaluatif sur ses propres pratiques, en tant qu'individu ou groupe, et, en ce sens, elle peut conduire (sans y conduire nécessairement) à l'autocorrection, laquelle manifeste un changement de vision ou de pratique³⁸. En ce sens, nous ne partons pas du principe selon lequel l'absence d'autocorrection est un indicateur d'une faiblesse dans l'exercice de la pensée critique en regard de la situation à l'intérieur de laquelle elle a été mobilisée.

En outre, nos analyses nous ont conduits à poser que ces interventions peuvent prendre différentes orientations. Ainsi, elles peuvent manifester le point de vue personnel d'un participant (« S »), elles peuvent porter directement sur les propos d'un pair (« P »), sur ceux d'un expert (« E »), sur le matériel utilisé (p. ex. un microscope) (« M ») ou encore sur l'information (« I »). En codant les interventions en fonction des dimensions de la pensée critique ainsi que de leurs orientations, il devient possible d'obtenir un portrait plus détaillé des différentes tendances chez les participants ainsi que de dessiner des distinctions, par exemple entre les interventions portant sur les propos d'un pair ou celles portant sur l'information. De plus, l'espace consacré aux interventions épistémiques permet d'obtenir des données explicites sur les conceptions des élèves eu égard aux objets de savoirs sur lesquels ils réfléchissent. Cette donnée nous apparaît particulièrement importante dans la mesure où de plus en plus de liens sont dessinées entre les croyances épistémologiques et l'exercice d'une pensée critique³⁹.

³⁶ M. Lipman, *Thinking in education*, Cambridge University Press, 2003.

³⁷ R. W. Paul, "Critical Thinking: What Every Person Needs To Survive in a Rapidly Changing World", Fondation for Critical Thinking, 2012.

³⁸ M.-F. Daniel, *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*, Presses de l'Université du Québec, 2005.

³⁹ Voir les références suivantes à ce sujet : K. De Checchi, *Liens entre croyances épistémiques et argumentation de lycéens sur les questions socio- scientifiques : quels apports pour l'éducation à l'esprit critique ?* Université de Montpellier, 2021 ; M. Gagnon, « Examen des possibles relations entre les rapports aux savoirs et la construction d'une pensée critique chez les adolescents », *Revue Canadienne d'éducation*, 34(1)/ 2011a, p. 128–178 ; D. Kuhn, "A developmental model of critical thinking", *Educational Researcher*, 28(2)/ 1999, p. 26–46 ; H. Hyytinen, K. Holma, A. Toom, R. J. Shavelson, S. Lindblom-Ylänne, "The complex relationship between students' critical thinking and epistemological beliefs in the context of problem solving", *Frontline Learning Research*, 2(5)/ 2014, on line: <http://journals.sfu.ca/flr/index.php/journal/article/view/124/197>

Ce modèle comprend cependant ses limites, comme tout modèle d'ailleurs, et c'est pourquoi nous croyons entre autres qu'il gagnerait à être mis en lien, de manière complémentaire, avec celui de Daniel. Entre autres limites, le fait que les interventions ne soient pas mutuellement exclusives peut, dans certains cas, contribuer à multiplier les codes en vue de l'analyse. De plus, le traitement plus quantitatif des occurrences peut conduire le chercheur à perdre le vue le contexte d'émergence, ce sur quoi il convient de toujours garder une attention particulière.

Les recherches menées à partir de ces deux modèles, à savoir celui de Daniel ainsi que celui de Gagnon, permettent de relever des résultats intéressants pour la philosophie pour enfants et adolescents, d'autant qu'ils sont à certains égards complémentaires. En effet, alors que celui de Daniel a été utilisé dans le cadre d'études portant sur le *développement* de la pensée critique dite dialogique, celui de Gagnon a servi de cadre d'analyse dans le contexte d'études examinant la *mobilisation transversale* de cette pensée. Prenons donc soin d'examiner brièvement ce qui se dégage des études menées, d'un côté, à l'intérieur d'une perspective développementale, et de l'autre, d'une perspective transversale. Ce détour nos permettra de faire émerger des hypothèses sur lesquelles appuyer des recherches futures.

Pensée critique et pratique du dialogue philosophique

Regards sur la perspective développementale

Les résultats obtenus dans le cadre des recherches dirigées par Daniel⁴⁰ permettent de relever certaines tendances et constances. En effet, celles-ci montrent que lorsque vécue sur une base régulière, la pratique du dialogue philosophique contribue effectivement au développement de la pensée critique des participants, et ce, dès l'âge de 5 ans. Ces résultats sont corroborés tant dans le cadre d'études portant sur différents groupes pratiquant le dialogue philosophique que dans le cadre de celles structurant des regards croisés entre des élèves pratiquant ce type de dialogue et ceux ne le pratiquant pas. À cet égard, les études de Daniel montrent que les élèves engagés dans des dialogues philosophiques progressent au niveau des perspectives épistémologiques dans lesquelles s'inscrivent leurs propos, alors que ceux n'ayant pas cette expérience ne dépassent généralement pas, ou que très peu, le stade du pré-relativisme (la majorité de leurs propos se situant dans l'ordre de

⁴⁰ M.-F. Daniel, M. Gagnon, et E. Auriac, "Dialogical Critical Thinking in Kindergarden and Elementary School: Studies on the Impact of Philosophical Praxis in Pupils", in Gregory, Haynes & Murriss, *International Handbook of Philosophy for Children*, Routledge, 2017, p. 236 – 244.

l'égoïsme et/ou du post-égoïsme). En comparaison, notons que la majorité des propos des élèves ayant une expérience de la pratique du dialogue philosophique se situe dans la perspective pré-relativiste et que davantage de leurs interventions, en comparaison avec ceux ne pratiquant pas le dialogue philosophique, s'inscrivent dans la perspective relativiste.

Dès lors, il semble raisonnable de croire que la pratique du dialogue philosophique peut constituer une approche pédagogique intéressante pour quiconque souhaite développer la pensée critique de ses élèves. Seulement, comme nous l'indiquons précédemment, les données recueillies dans le cadre des travaux dirigés par Daniel l'ont essentiellement été dans un contexte de dialogue philosophique. Seulement, sur cette base, sommes-nous justifiés d'affirmer que la pensée critique développée en philosophie est ou sera nécessairement mobilisée ailleurs, que ce soit dans la vie de tous les jours ou à l'intérieur d'autres domaines d'apprentissage ? La réponse à cette question est évidemment non, et c'est pourquoi nous croyons qu'il est précieux de mener des études permettant de documenter cet enjeu éducatif plus directement.

Regards sur la perspective transversale

La question du caractère générique ou spécifique, transversal ou situé de la pensée critique a été largement discuté dans les écrits, et est toujours sujet à débat, tout comme c'est le cas d'ailleurs en ce qui a trait aux compétences dites « transversales » par rapport aux compétences considérées « disciplinaires ». Nous avons abordé cette question dans d'autres écrits, que ce soit au sujet des compétences en général⁴¹ ou de la pensée critique plus particulièrement⁴². Concernant cette dernière, mentionnons simplement que les débats sur son caractère générique ou spécifique ont véritablement pris forme en 1985 par des échanges interposés entre Ennis⁴³, Siegel⁴⁴ et McPeck^{45,46}. À cet égard, notons qu'alors que certains, dont Ennis, défendent l'idée que la pensée critique est générique et qu'en ce sens il est possible de la développer

⁴¹ M. Gagnon, *Étude sur la transversalité de la pensée critique comme compétence en éducation : entre « science et technologie », histoire et philosophie au secondaire*, Université Laval. 2008a.

⁴² M. Gagnon, "Étude de la transversalité des pratiques critiques d'élèves québécois dans le cadre de leurs cours de sciences, d'histoire et d'éthique", *Revue Suisse des sciences de l'éducation*, 34(3)/2012, p. 551–573.

⁴³ R. W. Ennis, "Critical thinking and subject specificity: clarification and needed research", *Educational Researcher*, 18(3)/1989, p. 4–10.

⁴⁴ H. Siegel, "McPeck informal logic and the nature of critical thinking", *Philosophy of Education*, 63/1985.

⁴⁵ J. E. McPeck, "Response to Siegel", *Philosophy of Education*, 73/1985.

⁴⁶ J. E. McPeck, "Critical thinking and subject specificity: a reply to Ennis", *Educational Researcher*, may/1990, p. 10–12.

dans un contexte pour ensuite la mobiliser ailleurs ; d'autres, dont McPeck, sont plutôt d'avis que la pensée critique demeure spécifique à chacun des domaines dans lequel elle prend forme, ne garantissant ainsi en rien que son développement dans un contexte sera utile dans un autre. Soulignons par ailleurs que certains auteurs, parmi lesquels se retrouve Halpern⁴⁷, empruntent une troisième voie en faisant l'hypothèse que certains éléments de la pensée critique seraient génériques, alors que d'autres seraient davantage spécifiques aux domaines.

Nous ne pouvons évidemment pas reprendre ici l'ensemble des arguments avancés afin de défendre l'une ou l'autre de ces hypothèses, ce qui pourrait à l'évidence constituer l'objet d'un article entier. Retenons simplement que cette question demeure encore à ce jour ouverte et discutée et qu'elle représente un enjeu éducatif important si nous souhaitons aider les élèves afin qu'ils soient en mesure de faire preuve de jugement critique dans une « grande » variété de contextes et de situations. À cet égard, les travaux que nous avons menés fournissent des pistes permettant d'alimenter les réflexions, notamment en ce qui a trait à la portée des apprentissages effectués dans le cadre des dialogues philosophiques.

Lors de deux vagues de recherche⁴⁸, nous avons tenté d'examiner de quelle manière des élèves du secondaire mobilisaient leur pensée critique à l'intérieur de différents domaines d'apprentissage (éthique/philosophie ; sciences et histoire). Au total, nous avons travaillé avec 36 groupes d'élèves âgés entre 12 et 16 ans. Ces élèves, divisés en sous-groupes, ont été observés dans le cadre de 83 activités en classe. De plus, nous avons mené des entretiens de groupe semi-dirigés (n = 34) avec certains d'entre eux et leur avons demandé de compléter un questionnaire épistémologique (n = 852)⁴⁹. Il est à noter que parmi les 36 groupes d'élèves avec lesquels nous avons travaillé, 20 d'entre eux, répartis dans trois écoles, avaient une expérience régulière de la pratique du dialogue philosophique, puisque celle-ci figurait à l'horaire de leurs activités pédagogiques hebdomadaires. Il est à noter également que parmi ces trois écoles, deux structurent leurs pratiques philosophiques à partir d'un programme de formation à la pensée, centré sur l'apprentissage explicite d'habiletés cognitives et sociales s'échelonnant sur une période de cinq années scolaires. Quant à l'autre école, les pratiques philosophiques qui y sont menées ne sont pas structurées en fonction d'un programme explicite de formation déployé dans le temps.

⁴⁷ D. F. Halpern, "Assessing the Effectiveness of Critical Thinking Instruction", *The Journal of General Education*, 50 (4) / 2001, p. 270–286.

⁴⁸ Notons que ces recherches ont été rendues possible grâce au soutien financier du Fond Québécois de la Recherche en Sciences Humaines ainsi que de celui du Conseil de Recherche en Sciences Humaines du Canada.

⁴⁹ Le questionnaire utilisé est une adaptation du *Discipline-Focused Epistemological Belief Items* élaboré par Hofer, B. (2000). "Dimensionality and Disciplinary Differences in Personal Epistemology". *Contemporary Educational Psychology*, 25(4), 378-405.

Prenons soin d'exposer quelques-uns des aspects généraux qui se dégagent des divers résultats obtenus dans le cadre de ces travaux afin d'alimenter les réflexions sur la portée des apprentissages liés à la pensée critique en contexte des dialogues philosophiques.

Mentionnons dans un premier temps qu'il nous a été possible de relever davantage d'interventions constitutives des pratiques critiques à l'intérieur des dialogues philosophiques, notamment en ce qui a trait à l'évaluation des propos des pairs (c.-à-d. manifester des accords ou des désaccords envers les propos d'un autre élève), que lors des activités menées en sciences et en histoire. De plus, nous n'avons pas été en mesure de relever de différence significative, selon les groupes et les niveaux, en ce qui a trait à leurs pratiques critiques en sciences et en histoire. À cet égard, il ne semble pas y avoir de réelle « progression » quant à leurs capacités à penser de manière critique dans ces domaines d'apprentissage. Soulignons par ailleurs que lorsque les activités menées dans ces domaines commandent des prises de positions comprenant une dimension éthique ou sociale, voire politique (p. ex. lorsqu'il est question de déterminer un receveur dans le cadre d'une activité sur les dons d'organes, ou lorsqu'il leur est demandé d'identifier et de justifier des retombées sociales positives quant aux rôles qu'ont occupé les femmes lors de la Seconde Guerre mondiale), les élèves mobilisent davantage d'interventions constitutives des pratiques critiques. Ainsi, il semble que selon les « étapes » du processus de résolution de problème (p. ex. problématisation, analyse, résolution), selon le type de question ou de problème à « résoudre », nous sommes en mesure de relever plus ou moins de pratiques critiques chez les élèves.

Toujours en ce qui a trait aux observations menées dans le cadre des activités conduites en sciences et en histoire, nous remarquons, dans le cas des sciences, principalement des interventions autocritiques et autocorrectrices orientées vers la procédure de résolution de problèmes, structurées pour l'essentiel sur des démarches de type « essais-erreurs ». Quant aux interventions mobilisées en histoire, nous repérons entre autres des notes métacognitives visant soit à identifier les stratégies à mettre en place pour consulter de l'information (p. ex. un élève lit ce texte et l'autre ce texte-ci, un autre prend des notes, etc.) ou à faire un bilan quant aux documents consultés ou non. De manière générale, le choix des informations repose presque exclusivement sur une adéquation thématique, alors que peu ou pas d'interventions visent à évaluer la crédibilité des sources ou des informations, et ce, même si les activités contenaient des documents de valeur épistémologique variable. Dans l'ensemble, nous pourrions dire qu'en quelque sorte, le mode de pensée mobilisé par les élèves tant en sciences qu'en histoire relève davantage de la pensée algorithmique (c.-à-d. application d'une procédure) que de la pensée critique.

Nous relevons également que, peu importe les activités, les élèves ne s'engagent que très rarement à l'intérieur de processus de cognition épistémique visant à déterminer les processus d'élaboration ainsi que la valeur de vérité des savoirs associés à un domaine. Selon ce que nous observons, il ne s'agit pas d'un paramètre réflexif « naturel » pour eux, si bien qu'il est besoin de structurer les activités, que ce soit par des indications explicites sur les documents à compléter ou encore par le recours à des questionnements épistémologiques par l'enseignant lors des plénières, pour que les élèves s'engagent dans ce type de considérations. À cet égard, il nous apparaît intéressant de relever que les conceptions épistémologiques des élèves semblent varier à la fois en fonction des domaines d'apprentissage ainsi que des différents concepts qui sont abordés à l'intérieur de ces domaines⁵⁰. À titre d'exemple, lors d'activités menées en sciences, les élèves affirmaient que le tableau périodique de Mendeleïev était une construction, tandis que notre connaissance des éléments le constituant étaient davantage de l'ordre de la découverte. Semblablement, concernant la mole [unité de mesure], les élèves étaient d'avis que s'agissant d'une unité de mesure, celle-ci constituait une construction humaine. Quant à l'histoire, les conceptions générales des élèves vont dans le sens que les savoirs associés à ce domaine sont objectifs, dans la mesure où ils constituent essentiellement des « faits historiques », mais qu'une part de subjectivité demeure néanmoins possible, puisque nous pouvons toujours, face aux enjeux actuels, leur attribuer des sens différents selon nos convictions, notamment politiques. Il nous apparaît précieux de relever que, concernant les sciences et l'histoire, les élèves interrogés sont d'avis que plus un savoir scientifique est ancien, plus il peut être considéré certain, vrai. Inversement, plus un savoir historique porte sur une période éloignée de l'époque contemporaine, plus il y a de chances pour que ceux-ci contiennent des lacunes⁵¹. Finalement, en ce qui a trait à la philosophie, la plupart des élèves situent les savoirs s'y rapportant comme relevant du subjectivisme – nos conceptions philosophiques dépendant largement de nos valeurs, des époques ou des cultures. Cependant, aux yeux des élèves pratiquant la philosophie à partir d'un programme explicite de formation à la pensée, la philosophie revêt tout de même une part de savoirs objectifs, en l'occurrence ceux ayant trait aux habiletés de pensée. En ce sens, ajoutons que les réponses fournies par les élèves aux questionnaires épistémologiques tendent à appuyer cette idée de variation des croyances en fonction des domaines.

⁵⁰ M. Gagnon, « Étude de la transversalité des pratiques critiques d'élèves québécois dans le cadre de leurs cours de sciences, d'histoire et d'éthique », *Revue Suisse des sciences de l'éducation*, 34(3)/2012, p. 551–573.

⁵¹ M. Gagnon, « Quels enjeux éthiques de la variation des rapports épistémiques et épistémologiques aux savoirs d'élèves du secondaire ? », *Revue Éthique en Éducation et en formation - Les cahiers du GRÉÉ*, IX, 2020, p. 43-61.

Concernant plus spécifiquement la pensée critique, lorsque nous questionnons les élèves sur l'espace dont ils disposent pour la mobiliser et la développer tant en philosophie qu'en sciences et en histoire, leurs propos tendent à indiquer que la transversalité demeure complexe. Différentes raisons pourraient expliquer cette situation. Entre autres, les élèves nous font part qu'alors que les attentes de l'enseignant de philosophie à leur égard sont précisément de faire preuve de pensée critique, les attentes des enseignants de sciences et d'histoire sont généralement toutes autres. En effet, selon eux, il leur serait davantage demandé de mémoriser des contenus ou encore de développer des connaissances essentiellement procédurales (principalement en sciences). Ces propos sont corroborés par certains enseignants qui nous indiquent qu'en sciences, ils demandent aux élèves d'apprendre simplement la formule et de l'appliquer, et qu'en histoire, leur principal souci demeure de leur fournir une base de connaissances suffisantes pour leur permettre de réussir aux examens. Ils n'ont malheureusement pas le temps, nous disent-ils, pour entreprendre des discussions visant à questionner la valeur de vérité de ces connaissances ou formules, ou encore pour ouvrir des espaces de pensée critique. Les croyances épistémologiques véhiculées ou implicites dans ces domaines ne sont vraisemblablement pas étrangères à cette situation, car dans les cas où les savoirs sont considérés comme objectifs, vrais dans l'absolu ou relevant de la découverte, l'exercice d'une pensée critique n'est pas perçu comme nécessaire (voire considéré inutile), principalement dans son volet épistémologique (Kuhn et Dean, 2004). Au mieux, dans de telles circonstances, la pensée critique est réduite à l'« application » des démarches de résolution de problèmes, généralement structurées autour d'étapes successives, lesquelles devraient conduire à la « bonne » réponse, pour ne pas dire la « vraie » réponse.

Notons cependant qu'il nous a été possible, à ce sujet, de relever une différence entre les élèves pratiquant la philosophie à partir d'un programme explicite de formation de la pensée et ceux qui pratiquent la philosophie sans s'appuyer sur un tel programme. En effet, les élèves qui ont un programme explicite de formation à la pensée disent entrevoir parfois, dans les autres domaines d'apprentissage, des occasions de mobiliser certaines habiletés ou de formuler des questions à l'image de celles qui sont abordées en philosophie, mais ils soutiennent du même souffle qu'ils s'abstiennent de les partager, car cela ne correspond pas aux attentes de leurs enseignants. En revanche, aucune indication en ce sens n'est évoquée par les élèves qui font de la philosophie sans programme explicite de formation de la pensée.

Au terme de nos analyses et réflexions, nous en sommes venus à identifier au moins cinq facteurs entrant en jeu lorsque nous tentons d'offrir une formation qui favorise la mobilisation transversale d'une pensée critique chez les élèves⁵², à savoir : 1) le domaine d'apprentissage ; 2) les rapports aux savoirs ou croyances épistémologiques ; 3) le type de problème à résoudre ; 4) la formule pédagogique ; 5) le contrat didactique.

Favoriser la mobilisation transversale d'une pensée critique chez les élèves : entre la nécessité et la suffisance des dialogues philosophiques

À la lumière de ce qui précède, et au regard de la question formulée en titre, nous en venons à penser que *non*, la pratique du dialogue philosophique n'est pas suffisante si nous souhaitons que les élèves mobilisent leur pensée critique dans une grande variété de domaines et de situations. Cela ne signifie pas pour autant qu'elle ne soit pas nécessaire ou importante. Prenons donc soin d'expliquer ce que nous considérons comme des leviers ou conditions minimales à remplir si nous souhaitons favoriser une telle mobilisation transversale.

D'abord, nous croyons que si nous souhaitons outiller les élèves à évaluer les sources d'informations, la philosophie pour enfants et adolescents a tout intérêt à en intégrer davantage dans le cadre des activités qu'elle propose. En effet, à cet égard, tant les élèves pratiquant la philosophie que ceux ne la pratiquant pas ont montré des lacunes non négligeables eu égard à leur propension ou compétence à procéder à de telles évaluations. Or, dans la plupart des dialogues philosophiques menés en classe, peu ou pas de sources externes sont convoquées, notamment dans l'approche de Lipman, alors qu'il y aurait de l'espace pour le faire, principalement au secondaire. Ainsi, il pourrait être intéressant, par exemple, de proposer des ateliers de philosophie qui, sans évacuer le dialogue, comprendraient des espaces lors desquels les élèves seraient appelés à recueillir et à évaluer de l'information, en s'inspirant par exemple d'approches pédagogiques comme les îlots interdisciplinaires de rationalité⁵³ ou encore les *situations d'apprentissage philosophiques*⁵⁴.

Dans le cadre de nos études, nous avons également relevé que lorsque les élèves disent mobiliser les apprentissages effectués en philosophie (principalement ceux ayant un programme de formation à la pensée) se rapportant à la pensée

⁵² M. Gagnon, *Étude sur la transversalité de la pensée critique comme compétence en éducation : entre « science et technologie », histoire et philosophie au secondaire*, Université Laval, 2008a.

⁵³ G. Fourez, "Qu'entend-on par « îlot de rationalité » et par « îlot interdisciplinaire de rationalité » ?", *Aster*, 25/1997, p. 217–225.

⁵⁴ M. Gagnon & S. Yergeau, *La pratique du dialogue philosophique au secondaire. Vers une dialogique entre théories et pratiques*. Presses de l'Université Laval, 2016.

critique, cette mobilisation s'effectue essentiellement lors de situations qui présentent des points de similitudes importants avec ce qu'ils vivent lors des dialogues philosophiques. En effet, ils parleront de moments où ils discutent avec leurs amis ou leurs parents, ou encore lors de situations, en histoire, dans lesquelles les opinions personnelles sont sollicitées (p. ex. entourant des enjeux politiques), et en sciences lorsqu'ils réfléchissent à des enjeux éthiques liés au développement des savoirs ainsi que des technologies. Des ponts doivent donc être construits entre la philosophie et les autres domaines d'apprentissage, mais ces ponts ne doivent pas se limiter aux questions d'opinions ou au traitement d'enjeux éthiques dans les disciplines scolaires. En effet, selon nous, ils doivent tout autant porter sur l'épistémologie des disciplines, sur les rapports aux savoirs (notamment les rapports à l'apprentissage), sur le développement partagé des habiletés de pensée ainsi que sur les contrats didactiques dans et par lesquels les élèves sentiront que l'une des attentes que nous avons envers eux est précisément de faire preuve de pensée critique, et ce, même à l'égard des contenus enseignés. En ce sens, les travaux de Lewis et Chandley⁵⁵ nous apparaissent particulièrement intéressants puisqu'ils montrent comment intégrer la pratique du dialogue philosophique dans les différents domaines d'apprentissage inscrits au *curriculum*. Mais dans un tel contexte, quel pourrait être le rôle spécifique des pratiques du dialogue philosophique ?

Afin de répondre à cette question, nous prendrons appui sur la méta-analyse effectuée par Abrami *et al.*⁵⁶. De manière générale, lorsqu'il est question de développer la pensée critique, quatre stratégies sont discutées. Il y a d'abord les approches considérées « générales », dans lesquelles, par exemple, des cours de logique sont dispensés, et ce, de manière autonome, sans être intégrés à l'intérieur d'un domaine d'apprentissage ou un autre. Ensuite, il y a les approches dites par « immersion », dans lesquelles l'accent est mis sur un apprentissage approfondi d'un domaine en particulier, sans que les éléments de la pensée ne constituent des centres d'intérêts explicites de formation ; ainsi, ils demeurent implicites dans les contenus d'enseignement et la pensée critique émergerait au fil de l'approfondissement de l'instruction⁵⁷. Troisièmement, il y a les approches dites par « infusion », c'est-à-dire des approches dans lesquelles l'accent est d'abord mis sur l'enseignement disciplinaire, mais qui comprennent des espaces dédiés à rendre explicites les éléments de

⁵⁵ L. Lewis & N. Chandley, *Philosophy for Children Through the Secondary Curriculum*, Bloomsbury Publishing, 2012.

⁵⁶ P. C. Abrami, R. M. Bernard, E. Borokhovski, A. Wade, M. A. Surkes, R. Tamim, & D. Zhang, "Instructional Interventions Affecting Critical Thinking Skills and Dispositions: A Stage 1 Meta-Analysis", in *Review of Educational Research*, 78(4)/2008, p. 1102–1134.

⁵⁷ N. Baillargeon, *Légendes pédagogiques. L'autodéfense intellectuelle en éducation*, Poètes de Brousse, 2013.

pensée convoqués dans les savoirs et compétences disciplinaires. Finalement, il y a les approches dites « mixtes » qui combinent à la fois les approches générales et les approches par infusion. À cet égard, notons que la méta-analyse menée par Abrami *et al.* (*ibid.*) montre que les approches *mixtes* sont celles dont les résultats sont les plus probants, et que celles par immersion présentent les résultats les plus faibles. C'est ici que les dialogues philosophiques pourraient occuper un rôle central, tout en appelant chaque domaine d'apprentissage à partager la responsabilité d'assurer une continuité sur le développement de la pensée critique des élèves en vue d'en favoriser une mobilisation transversale. Cela demande donc de la concertation, principalement au secondaire, afin que chaque enseignant ait le souci de rendre explicite les éléments de pensée critique associés à son domaine d'apprentissage et de veiller à ce que les élèves les mobilisent.

Il nous apparaît évident que la philosophie, de par ses champs d'expertise spécifiques au regard des éléments de la pensée, devrait jouer un rôle central dans cette entreprise. En ce sens, elle pourrait prendre en charge, sans s'y limiter, le volet « général » de la formation à la pensée critique, et les autres disciplines pourraient s'y associer en veillant à intégrer dans leurs enseignements des mouvements par « infusion » assurant ainsi une complémentarité entre ces disciplines scolaires et la philosophie. À cet égard, nous avons développé, dans le cadre de nos travaux auprès d'adolescents, une stratégie qui s'inspire des approches mixtes. À la lumière de nos expériences, il nous est apparu que l'une des façons efficaces de travailler était de favoriser le développement de trois types de métaconnaissances : 1) déclaratives ; 2) procédurales ; 3) situées ou contextuelles⁵⁸. En ce qui concerne les métaconnaissances déclaratives, nous proposons aux apprenants des discussions visant à définir et à comprendre les différentes habiletés, de manière explicite, ainsi que les relations qu'elles entretiennent ensemble. Les habiletés abordées sont sélectionnées notamment en fonction du type d'activité qui sera proposée par la suite. Les métaconnaissances procédurales visent à proposer une certaine forme d'entraînement à des habiletés particulières. Par exemple, nous pouvons proposer un exercice dans lequel les apprenants seront appelés à relever des présupposés, qu'ils soient d'ordre logique, situationnel ou théorique. Finalement, les

⁵⁸ Voir M. Gagnon, « La formation à l'animation de dialogues philosophiques par le développement de connaissances métacognitives : pourquoi et comment ? », *Diotime. Revue Internationale de didactique de la philosophie*, 62/2014a ; M. Gagnon, « Favoriser l'émergence d'une pensée critique par la pratique du dialogue philosophique : quels dispositifs pour le développement de métaconnaissances ? », *Entre-vues. Pédagogie de la morale et de la philosophie*, 2014b, [en ligne] : <http://www.entre-vues.net/LinkClick.aspx?fileticket=gSqNxnzKRau%3d&tabid=628> ; M. Gagnon & S. Yergeau, *La pratique du dialogue philosophique au secondaire. Vers une dialogique entre théories et pratiques*. Presses de l'Université Laval, 2016.

métaconnaissances situées sont destinées à permettre aux apprenants de mobiliser en action les habiletés ciblées ainsi qu'à les repérer en situation complexe. Cet espace nous semble particulièrement déterminant, car malgré des connaissances déclaratives et procédurales solides, cela ne garantit pas que les personnes seront aptes à mobiliser, à repérer ou encore (pour les enseignants) à susciter la mobilisation des habiletés en situation, et ce, lorsqu'il est pertinent de le faire. Pour cela, il est besoin d'un contexte qui vise non seulement à identifier les habiletés qui ont été mobilisées, mais également et surtout qui permette de relever les moments où certaines ne l'ont pas été alors qu'il aurait été souhaitable de les voir apparaître. C'est pourquoi nous travaillons avec des élèves observateurs dont le mandat est triple, c'est-à-dire que leurs observations doivent comprendre à la fois un volet descriptif (identification d'habiletés effectivement mobilisées), un volet prescriptif (identification d'habiletés non mobilisées mais qui auraient permis de faire progresser l'investigation) et un volet évaluatif (réflexion autour de la qualité et de la pertinence des habiletés mobilisées dans le déploiement de l'investigation).

En somme, bien que nous soyons d'avis que la philosophie pour enfants et adolescents ne peut suffire en elle-même à permettre aux élèves de penser « transversalement » de manière critique, nous croyons que le champ d'expertise qu'elle possède et qu'elle peut mettre en place dans le *curriculum* – largement négligé dans les différents programmes par ailleurs – constitue un ingrédient nécessaire. Il nous apparaît donc fondamental, tant du côté des institutions scolaires, des didacticiens, des enseignants que des praticiens de la philosophie (voire des psychologues) de travailler de manière concertée afin non seulement que la philosophie occupe une place centrale dans la formation des élèves, mais principalement que les apprentissages fondamentaux qui y sont effectués soient réinvestis dans l'apprentissage des autres matières scolaires.

Bibliographie

- Abrami, Philip C., Bernard, Robert, M., Borokhovski, Evgueni, Wade, Anne, Surkes, Michael A., Tamim, Rana & Zhang, Dai, "Instructional Interventions Affecting Critical Thinking Skills and Dispositions: A Stage 1 Meta-Analysis", in *Review of Educational Research*, 78(4)/2008, p. 1102–1134.
- Bailin, Shanon, "Critical thinking and science education", in *Science & Education*, 11/2002, p. 361-375.
- Baillargeon, Normand, *Légendes pédagogiques. L'autodéfense intellectuelle en éducation*, Poètes de Brousse, 2013.

- Brenifier, Oscar, *La pratique de la philosophie à l'école primaire*, Éditions Sedrap, 2007.
- Daniel, Marie-France, Gagnon, Mathieu, et Emmanuèle Auriac, "Dialogical Critical Thinking in Kindergarden and Elementary School: Studies on the Impact of Philosophical Praxis in Pupils". In Gregory, Haynes & Murriss, *International Handbook of Philosophy for Children*, Routledge, 2017, p. 236 – 244.
- Daniel, Marie-France, *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*, Presses de l'Université du Québec, 2005.
- De Checchi, Kévin, *Liens entre croyances épistémiques et argumentation de lycéens sur les questions socio-scientifiques : quels apports pour l'éducation à l'esprit critique ?*, Université de Montpellier, 2021.
- Ennis, Robert, H., "A logical basis for Measuring Critical Thinking Skills", in *Educational Leadership*, October, 1985, p. 44-48.
- Ennis, Robert, H., "A taxonomy of critical thinking skills". In Baron & Sternberg, *Teaching thinking skills: Theory and Practice*. W.H. Freeman, 1987.
- Ennis, Robert, H., "Critical thinking and subject specificity: clarification and needed research", *Educational Researcher*, 18(3)/ 1989, p. 4–10.
- Fourez, Gérard, « Qu'entend-on par "îlot de rationalité" et par "îlot interdisciplinaire de rationalité" ? », *Aster*, 25/1997, p. 217–225.
- Gagnon, Mathieu, *Étude sur la transversalité de la pensée critique comme compétence en éducation : entre « science et technologie », histoire et philosophie au secondaire*. Université Laval, 2008a.
- Gagnon, Mathieu, « La question des compétences transversales en éducation : de la métaphore du transfert à celle de la mobilisation », *Revue Éducation et Formation*, e-2008/2008b, p. 25–35.
- Gagnon, Mathieu, « Examen des possibles relations entre les rapports aux savoirs et la construction d'une pensée critique chez les adolescents », *Revue Canadienne d'éducation*, 34(1)/ 2011a, p. 128–178.
- Gagnon, « Proposition d'une grille d'analyse des pratiques critiques d'élèves en situation de résolution de problèmes dits complexes », *Revue Recherches Qualitatives*, 30(2)/ 2011b, p. 122–147.
- Gagnon, Mathieu, « Étude de la transversalité des pratiques critiques d'élèves québécois dans le cadre de leurs cours de sciences, d'histoire et d'éthique », *Revue Suisse des sciences de l'éducation*, 34(3)/ 2012, p. 551–573.
- Gagnon, Mathieu, « La formation à l'animation de dialogues philosophiques par le développement de connaissances métacognitives : pourquoi et comment ? », *Diotime. Revue Internationale de didactique de la philosophie*, 62/2014a.
- Gagnon, Mathieu, « Favoriser l'émergence d'une pensée critique par la pratique du dialogue philosophique : quels dispositifs pour le développement de métaconnaissances ? », *Entre-vues. Pédagogie de la morale et de la philosophie*, 2014b, [en ligne] : <http://www.entre-vues.net/LinkClick.aspx?fileticket=gSqNxnzKRau%3d&tabid=628>.

- Gagnon, Mathieu, « Quels enjeux éthiques de la variation des rapports épistémiques et épistémologiques aux savoirs d'élèves du secondaire ? », *Revue Éthique en Éducation et en formation – Les cahiers du GRÉÉ*, IX, 2020, p. 43-61
- Gagnon, Mathieu & Yergeau, Sébastien, *La pratique du dialogue philosophique au secondaire. Vers une dialogique entre théories et pratiques*. Presses de l'Université Laval, 2016.
- Gendron, Claude, *Éduquer au dialogue*, L'Harmattan, 2003.
- Halpern, Diane F., "Assessing the Effectiveness of Critical Thinking Instruction", *The Journal of General Education*, 50(4)/ 2001, p. 270–286.
- Hofer, B. (2000). "Dimensionality and Disciplinary Differences in Personal Epistemology". *Contemporary Educational Psychology*, 25(4), 378-405.
- Hyytinen, Heidi, Holma, Katariina, Toom, Auli, Shavelson, Richard J., Lindblom-Ylänne, Sari, "The complex relationship between students' critical thinking and epistemological beliefs in the context of problem solving", *Frontline Learning Research*, 2(5)/ 2014, [on line] : <http://journals.sfu.ca/flr/index.php/journal/article/view/124/197>.
- Jonnaert, Philippe, *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*, De Boeck, 2002.
- Ku, Kelly Y. L. "Assessing students' critical thinking performance: Urging for measurements using multiresponse format" *Thinking Skills and Creativity*, 4/2009, p. 70–76.
- Kuhn, Deanna, "A developmental model of critical thinking", *Educational Researcher*, 28(2)/ 1999, p. 26–46.
- Kuhn, Deana & Dean, David, "Metacognition: A Bridge Between Cognitive Psychology and Educational Practice", *Theory Into Practice*, 43(4)/ 2004, p. 268-273.
- Landis, Melodee, Swain, K. D., Friehe, Mary J. & Coufal, K. L., "Evaluating Critical Thinking in Class and Online: Comparison of the Newman Method and the Facione Rubric", *Communication Disorders Quarterly*, 28/2007, p. 135–143.
- L'Écuyer, *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*. Presses de l'Université du Québec, 1990.
- Lewis, Lizzy & Chandley, Nick, *Philosophy for Children Through the Secondary Curriculum*, Bloomsbury Publishing, 2012.
- Lipman, Matthew, *Thinking in education*, Cambridge University Press, 2003.
- McPeck, John E., *Critical Thinking and Education*, St. Martin's Press, 1981.
- McPeck, John E., "Response to Siegel", *Philosophy of Education*, 73/1985.
- McPeck, John E., "Critical thinking and subject specificity: a reply to Ennis", *Educational Researcher*, may/1990, p. 10–12.
- Ministère de l'Éducation du Québec, *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement préscolaire et primaire*, Bibliothèque nationale du Québec, 2001.
- Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports, *Éduquer à l'esprit critique. Bases théoriques et indications pratiques pour l'enseignement et la formation*, Conseil scientifique de l'éducation nationale, 2021.

- Newman, D. R., Newman, Johnson, Chris, Cochrane, Clive & Webb, Brian "An experiment in group Learning technology: evaluating Critical thinking in face-to-face and computer-supported seminars", in *Interpersonal Computing and Technology*, 4(1), 1996, p. 57 - 74.
- Paul, Richard W., "Critical Thinking: What Every Person Needs To Survive in a Rapidly Changing World", Fondation for Critical Thinking, 2012.
- Siegel, Harvey, "McPeck informal logic and the nature of critical thinking", *Philosophy of Education*, 63/1985.
- Siegel, Harvey, *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking and Education*, Routledge, 1988.
- Tozzi, Michel, *Nouvelles pratiques philosophiques : à l'école et dans la cité*, Chronique sociale, 2012.