



Childhood & Philosophy

E-ISSN: 1984-5987

wokohan@gmail.com

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro
Brasil

Gagnon, Mathieu; Sasseville, Michel

QUAND L'ÉCOLE PRÉPARE À LA VIE: LE CAS DES HABILITÉS ET ATTITUDES
CRITIQUES PRATIQUÉES EN COMMUNAUTÉ DE RECHERCHE PHILOSOPHIQUE
AVEC DES ADOLESCENTS

Childhood & Philosophy, vol. 4, núm. 8, julio-diciembre, 2008, pp. 41-58

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Maracanã, Brasil

Disponibile in: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512051709003>

► Come citare l'articolo

► Numero completo

► Altro articolo

► Home di rivista in redalyc.org

redalyc.org

Sistema d'Informazione Scientifica

Rete di Riviste Scientifiche dell'America Latina, i Caraibi, la Spagna e il Portogallo

Progetto accademico senza scopo di lucro, sviluppato sotto l'open acces initiative

QUAND L'ÉCOLE PRÉPARE À LA VIE: LE CAS DES HABILITÉS ET ATTITUDES CRITIQUES
PRATIQUÉES EN COMMUNAUTÉ DE RECHERCHE PHILOSOPHIQUE AVEC DES ADOLESCENTS

Mathieu Gagnon
Université du Québec à Chicoutimi
Michel Sasseville
Université Laval

Résumé :

Entre 2004 et 2008, une étude a été menée auprès de quinze élèves (âgés entre quatorze et quinze ans) ayant pratiqué, depuis quatre ans, la philosophie sur une base régulière. À l'origine, cette étude visait à examiner comment ces élèves mobilisaient leurs habiletés et attitudes de pensée critique à l'intérieur de trois matières scolaires, à savoir la philosophie, les sciences et l'histoire. Les élèves ont été observés à l'intérieur de cinq activités d'apprentissage par problèmes (deux en sciences, deux en histoire et une en philosophie). Afin de compléter les données recueillies, trois entretiens de groupe ont été menés. Ces entretiens ont été l'occasion de les questionner sur les conceptions qu'ils ont de leur rôle à l'intérieur de chacune des matières scolaires impliquées dans l'étude, sur les rapports aux savoirs qu'ils y entretiennent ainsi que sur la place qu'ils accordent à l'exercice de leur pensée critique à l'intérieur de chacune d'elles. Les élèves ont également été questionnés sur les apprentissages qu'ils effectuent en communauté de recherche philosophique (CRP) : Sont-ils utiles dans les autres matières scolaires? Si oui, en quoi? Si non, pourquoi? Ont-ils recours à ces apprentissages dans leur vie quotidienne? Si oui, en quoi? Si non, pourquoi? Les réponses qu'ils ont fournies à ces questions sont révélatrices. Selon eux, c'est dans leur vie de tous les jours que les apprentissages effectués en philosophie leur sont le plus utiles. Bien plus, parmi tous ceux qu'ils font dans le cadre scolaire, ce sont ceux effectués en CRP qu'ils mobilisent le plus souvent à l'extérieur des murs de l'école. Ces indications posent avec d'autant plus de pertinence l'importance d'intégrer les CRP à la formation générale des élèves, puisque, selon ce qu'ils affirment, les pratiques philosophiques sont les expériences académiques qui les préparent le plus à la vie. C'est sur cet aspect que portera l'article que nous proposons.

Mots-clefs : communauté de recherche philosophique; enseignement secondaire; formation fondamentale; compétences nécessaires à la vie; pensée critique.

When school prepares for life : the case of critical skills and attitudes practiced in the community of philosophical inquiry with teenagers

Abstract:

From 2004 to 2008, a study was conducted with fifteen students (aged between fourteen and fifteen) who used philosophy on a regular basis during the past four years. Originally, the study was designed to examine how these students use their critical thinking skills on three school

subjects, namely philosophy, science and history. They were observed within five problem-based learning activities (two in science, two in history and one in philosophy). To complete the data collected, three focus groups were conducted. These interviews were designed to help students express their views on their role inside each school subject involved in the study, on the epistemic conception they have for each of them and on the way they use their critical thinking skills inside of each. Pupils were also questioned about learning they perform in community of philosophical inquiry: Is it useful in other school matters? If yes, how? If not, why? Do they use it in their daily life? If yes, how? If not, why? The answers they have provided to these questions are revealing. According to them, it is in their everyday life that the teaching from philosophy is the most useful. Furthermore, among all the things they learn at school, it is those in philosophy that they use the most outside school. Those indications show the importance of integrating the community of philosophical inquiry into the students' general education. Indeed, according to what they say, the philosophical practices are the school experiences that prepare them most for life. This last issue will be the focus of this paper.

Key words: philosophical community of inquiry; high school; basic formation; competences required for like; critical thinking.

Quando a escola prepara para a vida : o caso das habilidades e atitudes críticas praticadas na comunidade de investigação filosófica com adolescentes

Resumo:

De 2004 a 2008, foi feita uma pesquisa com quinze estudantes (com idades entre quatorze e quinze anos) que tiveram regularmente a filosofia como disciplina durante quatro anos. Originalmente, a intenção da pesquisa foi examinar como esses estudantes usavam sua habilidade de pensamento crítico em três matérias escolares, Filosofia, Ciência e História. Eles foram observados em cinco atividades de aprendizagem baseadas em problemas (duas em Ciências, duas em História e uma em Filosofia). Para completar as informações coletadas, três grupos distintos foram supervisionados. Foram feitas entrevistas no intuito de ajudar aos estudantes a expressar seus pontos de vista referentes aos seus papéis nas disciplinas escolares envolvidas no estudo, no conceito epistêmico que eles tinham de cada uma e na maneira como eles usavam suas habilidades de pensamento crítico em cada uma. Os alunos também foram questionados sobre o aprendizado que eles efetuavam na comunidade de investigação filosófica : é útil em outras matérias escolares? Se sim, como? Se não, por que? Eles o usam no dia a dia? Se sim, como? Se não, por que? As respostas que eles deram a estas perguntas foram reveladoras. De acordo com eles, o ensinamento da Filosofia é o mais útil na sua vida diária. Além disso, entre todas as coisas que eles aprenderam na escola, as que mais usam fora da escola são as que aprenderam em Filosofia. Estas indicações mostram a importância de integrar a comunidade da investigação filosofica na educação geral dos estudantes. Na verdade, de acordo com o que eles disseram, as práticas filosóficas são as experiências escolares que mais os prepararam para a vida. Esta última questão será o foco deste trabalho.



Palavras-chave: comunidade de investigação filosófica; ensino médio; formação básica; competências necessárias para a vida; pensamento crítico.

Cuando la escuela prepara para la vida : el caso de las habilidades e actitudes críticas practicadas en la comunidad de investigación filosófica con adolescentes

Resumen:

Entre 2004 y 2008, fue realizada una investigación con quince estudiantes (entre catorce y quince años de edad) que tuvieron regularmente filosofía como disciplina durante cuatro años. Inicialmente, la intención de la investigación fue examinar cómo esos estudiantes usaban su habilidad de pensamiento crítico en tres materias escolares, Filosofía, Ciencia e Historia. Ellos fueron observados en cinco actividades de aprendizaje basadas en problemas (dos en Ciencias, dos en Historia e una en Filosofía). Para completar las informaciones colectadas, tres grupos distintos fueron supervisados. Se hicieron entrevistas para ayudar a los estudiantes a expresar sus puntos de vista referentes a sus papeles en las disciplinas escolares en cuestión, en el concepto epistémico que ellos tenían de cada una y en la manera como ellos usaban sus habilidades de pensamiento crítico en cada una. Los alumnos también fueron cuestionados sobre el aprendizaje que realizaban en la comunidad de investigación filosófica : ¿es útil en otras materias escolares? Si lo es, ¿cómo? Si no, ¿por qué? ¿Ellos lo aplican a su día a día? Si lo hacen, ¿cómo? Si no, ¿por qué? Las respuestas que ellos dieron a estas preguntas fueron reveladoras. Según ellas, la enseñanza de la Filosofía es lo más útil en su vida diaria. Además, lo que aprendieron en Filosofía es lo que más usan fuera de la escuela, entre todo lo que aprendieron allí. Estas indicaciones muestran la importancia de integrar la comunidad de investigación filosófica en la educación general de los estudiantes. En verdad, de acuerdo con lo que ellos dijeron, las prácticas filosóficas son las experiencias escolares que más los prepararon para la vida. Esta última cuestión será el foco de este trabajo.

Palabras clave: comunidad de investigación filosófica; enseñanza media; formación básica; competencias necesarias para la vida; pensamiento crítico.

QUAND L'ÉCOLE PRÉPARE À LA VIE: LE CAS DES HABILITÉS ET ATTITUDES CRITIQUES
PRATIQUÉES EN COMMUNAUTÉ DE RECHERCHE PHILOSOPHIQUE AVEC DES ADOLESCENTS

Mathieu Gagnon et Michel Sasseville

Les missions de l'école

À travers les divers programmes qu'elle propose, l'école est investie de plusieurs missions, dont développer des compétences de bases (lire, écrire, compter...), des connaissances dans divers domaines (histoire, sciences, géographie, mathématiques...), des habiletés (comparer, identifier des présupposés et des conséquences...), des savoir-faire (manipuler un instrument, utiliser des procédés techniques...), des compétences génériques (communiquer, exercer son jugement critique, utiliser sa pensée créatrice...), des métaconnaissances (règles procédurales, stratégies...) et favoriser une éducation à la citoyenneté (autonomie, démocratie, liberté, responsabilité...). Ces différentes missions ne prennent cependant tout leur sens que lorsqu'elles sont mises en relation les unes avec les autres, et qu'elles sont intégrées à des projets poursuivant certaines finalités. Dit autrement, l'ensemble des missions dont l'école est investie s'inscrit davantage à l'intérieur d'une mission commune qui dépasse largement la portée de chacune d'entre elles prise isolément, à savoir de *préparer à la vie*.

Cette mission est fondamentale et devrait représenter l'axe central à partir duquel les divers programmes d'enseignement et de formation sont élaborés. Cet avis est d'ailleurs partagé par l'UNESCO (1995) lorsqu'il formule, dans son rapport *L'éducation pour tous d'ici 2015*, l'«Objectif 3» selon lequel l'école devrait veiller à ce que les élèves développent «des compétences nécessaires à la vie courante» et qui seront utiles pour faire face avec efficacité aux défis du 21^e siècle. C'est également la position qui est défendue par Rousseau (1762) et Dewey (1990). Dans le monde francophone, cette mission fondamentale sert d'argument central afin de convaincre les autorités gouvernementales d'abandonner, principalement dans le cadre de la formation générale des élèves, les approches par enseignement direct et par transmission de connaissances, au profit d'approches centrées sur le développement de compétences. L'une des raisons étant que ces approches seraient sensées – en faisant des connaissances, des habiletés, des savoir-faire et des attitudes des ressources à mobiliser en vue de la résolution de problèmes dits authentiques –, conduire l'élève à créer davantage de sens face à ses apprentissages et favoriser des transferts à l'extérieur du cadre scolaire, c'est-à-dire dans la vie de tous les jours (Perrenoud, 1995a, 1995b, 1998; Le Boterf, 1994, 2001a, 2001b).

Matthew Lipman et Ann Sharp vont quant à eux un peu plus loin en proposant une approche qui s'inscrit à contre-courant de ce qui est habituellement offert dans les écoles et qui pourrait contribuer à remplir cette mission. En effet, ils formulent l'hypothèse que le recours à la pratique de la philosophie en communauté de recherche (mieux connue sous le nom de *Philosophie pour enfants* – PPE) pourrait représenter un outil puissant en



vue de préparer les élèves à la vie. Initiée à la fin des années '60 par Matthew Lipman, la PPE gagne en popularité partout dans le monde et est désormais présente dans plus de 50 pays. Mais malgré cette croissance, la PPE demeure somme toute assez marginale en éducation, notamment parce qu'elle est pratiquée sur une base volontaire et qu'elle n'est intégrée, comme tel, dans aucun programme ministériel. Reconnue par l'UNESCO comme une approche favorisant une éducation à la citoyenneté et à la paix, la PPE reçoit également l'appui de nombreux philosophes (Brénifier; Kennedy; Leroux; Lipman; Sasseyville; Sharp; Tozzi). La plupart des arguments présentés par ces chercheurs tendent à soutenir que le recours à la pratique de la philosophie en classe se justifie par le fait qu'elle permettrait aux élèves de développer des habiletés intellectuelles ainsi des attitudes qu'il leur sera possible de réinvestir, et ce, tant à l'intérieur des autres matières scolaires qu'à l'extérieur des murs de l'école. Examinons d'un peu plus près ce qu'il en est.

Préparer à la vie par la pratique de la philosophie en communauté de recherche

Disons d'abord que nombre d'écrits en PPE établissent des liens entre la pratique de la philosophie en communauté de recherche et la formation intellectuelle des élèves (Lipman, 2003; Sasseyville et Gagnon, 2007; Daniel, 2005). À cet égard, les propos portent autant sur les rapports entre la recherche philosophique et la mobilisation d'habiletés intellectuelles spécifiques – donner des exemples, fournir des raisons, comparer, dégager des conséquences, définir, identifier des présupposés, etc. –, que sur les relations qu'il est possible de dessiner entre ce type de recherche et le développement de ce qu'il est maintenant convenu d'appeler, dans le monde francophone, des compétences transversales d'ordre intellectuel, telles la pensée critique et la pensée créatrice. Plusieurs raisons permettraient d'appuyer ces accointances.

Dans *Thinking in éducation* (2003), Lipman explique que la recherche philosophique se construit par le recours à différents actes de pensée (l'acte de chercher, l'acte de traduire, l'acte de raisonner et l'acte de définir), lesquels, pour se construire, font appel à plusieurs habiletés intellectuelles spécifiques. C'est pourquoi l'animateur d'une communauté de recherche philosophique (CRP) doit alimenter la discussion par le recours à des questions générales – «Pourquoi dis-tu cela?»; «As-tu un exemple?»; «Comment définis-tu ce mot?»; etc. (Gagnon, 2005) – qui invitent les élèves à s'engager dans la pratique de différentes habiletés intellectuelles. Dans *Penser en semble à l'école*, Sasseyville et Gagnon (2007) présentent une cartographie de ces habiletés, laquelle est

basée à la fois sur le modèle de Lipman ainsi que sur les résultats d'une analyse fine de 60 heures de CRP effectuées par des enfants¹.

Lipman (2003), Daniel (2005) et Gagnon (2008) montrent également de quelle manière il est possible de relier pratique philosophique et développement de la pensée critique des élèves. Les propos de ces auteurs ne s'inscrivent cependant pas à l'intérieur d'une même perspective, ni ne portent sur les mêmes «objets». À cet égard, il convient de noter d'abord que les développements de Lipman sont principalement d'ordre théorique. Selon lui, le concept même de communauté de recherche philosophique convoque celui de pensée critique, puisque la pratique qui lui est associée comprend des rapports particuliers à la diversité des points de vue ainsi qu'aux différents types de savoirs. De sorte que les participants sont invités à mobiliser des attitudes spécifiques (considération, respect, ouverture, autocorrection, etc.), qui, combinées à différentes habiletés intellectuelles, sont constitutives des pratiques critiques. Les propos de Daniel (2002, 2005a, 2005b) et de Gagnon (2008) quant à eux sont davantage d'ordre empirique. Cependant, alors que les recherches de Daniel portent sur le *développement* de la pensée critique d'élèves de niveau *primaire*, celle de Gagnon s'intéresse davantage à la *mobilisation* de la pensée critique d'élèves de niveau *secondaire* dans la perspective d'une analyse comparative entre différentes matières scolaires, dont la philosophie. Malgré que ces chercheurs ne prennent pas appui sur un même cadre, qu'ils n'utilisent pas les mêmes grilles d'analyse et qu'ils n'observent pas des élèves de même niveau scolaire, tous deux parviennent à montrer que la pratique de la philosophie en communauté de recherche est une stratégie pédagogique efficace dans une perspective de mobilisation et de développement de la pensée critique.

Ils sont d'ailleurs plusieurs à indiquer que la pensée critique (Lipman, 2003; Norris, 1995; Paul, 1990; Ennis, 1989; Siegle, 1988; Halpern, 1989; Bailin, 2002; Smith, 2002) représente une «compétence» fondamentale, tant dans l'exercice d'une profession que pour affronter avec jugement les défis qui sont convoqués dans l'exercice de sa citoyenneté. L'un des arguments central de cette position touche au caractère transdisciplinaire ou générique associé à la pensée critique. Cette caractéristique présumée de la pensée critique conférerait à l'individu la capacité de faire appel à une série d'attitudes dites critiques, et ce, dans une grande variété de domaines et de situations. Parmi ces attitudes, notons, par exemple, la propension à questionner ainsi que le maintien d'un doute et d'un scepticisme, non pas hyperboliques, mais raisonnables. Par là, l'individu serait non seulement en mesure d'examiner avec soin les informations qui lui sont présentées avant de prendre une décision, mais disposerait également d'outils cognitifs essentiels (comparer, définir, identifier des présupposés, dégager des raisons, fournir des raisons, etc.) lui assurant une plus grande autonomie, tant dans sa manière d'envisager et de comprendre les problèmes, que dans sa capacité

¹ Ces communautés de recherches, captées sur bande vidéo, ont été menées par des élèves de tous les cycles du primaire.



à prendre des décisions réfléchies. Rappelons finalement que De Koninck (2007) est lui aussi très clair sur les liens qui unissent le jugement critique et la liberté, car, à ses yeux, «seul [le jugement critique] rend autonome, libre» (quatrième de couverture). En ce sens, le développement de la pensée critique constitue une mission éducative débordant le cadre de l'institution scolaire, de l'exercice d'une profession ou de l'action disciplinaire.

Cependant, l'hypothèse selon laquelle le caractère générique de la pensée critique la rend mobilisable transversalement demeure fortement théorique, et il n'y a que très peu, voire pas du tout, d'études empiriques qui examinent les capacités qu'ont les élèves de la mobiliser à l'intérieur de différents contextes. Le récent état de la question effectué par Billing (2007) sur le transfert des apprentissages n'en contient d'ailleurs aucune, et les recherches de ce type se font encore plus rares dès que nous tentons d'examiner si ces apprentissages sont mobilisés à l'extérieur de l'école. Bien plus, l'hypothèse de la «transversalité» de la pensée critique ne fait pas l'unanimité dans la littérature. À cet égard, il y a non seulement la position franche de McPeck (1981, 1985, 1990) – selon qui les éléments contextuels occupent une place si centrale dans la manière dont la pensée critique en action prend forme, qu'il devient difficile de soutenir que son développement à l'intérieur d'un certain type de situations pourra être réinvesti à l'intérieur de situations d'un type différent –, mais également bon nombre de réflexions dans le champ de la cognition située (Anderson *et al.*, 1996 ; Brown et Kane, 1988 ; Brown *et al.*, 1989 ; Lave et Wenger, 1991 ; Perkins et Salomon, 1989 ; Bertrand, 1990) qui permettent de formuler certains doute à l'égard de cette hypothèse.

La position pédagogique de Lipman (1988) quant à elle présente certaines particularités qui, sous l'angle de la préparation à la vie, mériterait d'être examinées avec attention. De manière générale, la plupart des recherches sur le développement de la pensée critique (hormis celles de Daniel, 2005) s'inscrivent soit dans le cadre de la formation professionnelle, soit dans le cadre d'une matière scolaire se rattachant à un curriculum. Dans tous les cas, ces programmes de formation sont construits sur la base d'un principe d'appropriation d'une série de contenus spécifiques, lesquels sont organisés de manière à favoriser et à complexifier les apprentissages dans le temps. C'est en cela, entre autres, que l'approche de PPE proposée par Lipman et Sharp s'inscrit à contre-courant. En effet, centrée davantage sur le développement d'habiletés de pensée et d'attitudes réflexives, le programme de PPE n'est pas construit comme tel sur la présentation et l'appropriation de contenus spécifiques : il revient aux participants de construire leur propre agenda en identifiant par et pour eux-mêmes les sujets qu'ils aimeraient aborder, les concepts qu'ils souhaiteraient explorer... Ainsi, les «partisans» de la CRP font le pari qu'en partant des intérêts et du vécu des élèves, nous augmentons nos chances de contribuer significativement à l'enrichissement de leur expérience (Sasseville et Gagnon,

2007), et, du même coup, à favoriser des apprentissages qui seront «transférables» dans leur vie quotidienne, puisqu'ils s'y rapportent directement.

Cependant, lorsque nous tentons d'en savoir davantage, force est de constater que la question du «transfert» des apprentissages effectués en CRP à la vie de tous les jours demeure elle aussi une hypothèse théorique qui n'a pas réellement été objectivée par l'analyse de données de recherche. À cet égard, l'étude de Gagnon (2008) sur la transversalité de la pensée critique d'adolescents fournit des informations intéressantes qui pourraient permettre d'alimenter les réflexions de ceux et celles qui s'intéressent non seulement à cette mission fondamentale de l'école qui est de *préparer à la vie*, mais également à la possibilité d'implanter la CRP dans leur classe.

Contexte de réalisation

Entre 2004 et 2008, nous avons mené une étude visant à comparer les pratiques critiques d'adolescents à l'intérieur de différentes matières scolaires (Gagnon, 2008). Cette étude permet de contribuer à satisfaire un besoin de recherches empiriques sur la pensée critique, besoin identifié par Ennis en 1982 et qui, à ce jour, ne trouvait aucun écho dans la littérature. Voici comment Ennis l'articule dans un texte intitulé *Critical thinking and subject specificity : clarification and needed research* (p. 9):

Needed research includes the following :

[...]

- the examination of the degree of commonality of the critical thinking aspects found in the different standard existing disciplines and school subjects.

Dans le cadre de cette étude, 15 élèves (divisés en trois sous-groupes de cinq élèves chacun) âgés entre 14 et 15 ans ont été observés, et ce, à l'intérieur de trois matières scolaires différentes (sciences, histoire et philosophie). Ces élèves ont été sélectionnés, notamment, parce qu'ils faisaient partie d'un programme particulier de formation au secondaire, particulier en ce sens où il comprend deux périodes (d'une durée de 75 minutes chacune) de pratiques philosophiques en communauté de recherche pour chaque cycle de neuf jours de classe. Cet aspect de leur formation est intéressant, car d'aucuns soutiennent que la CRP peut contribuer significativement au développement de la pensée critique des élèves (Lipman, 2003; Sasseville, 1999; Daniel, 2005). Cependant, hormis celles de Daniel (2005), peu d'études présentent des analyses fondées empiriquement et qui traitent des manifestations de la pensée critique des élèves à l'intérieur d'une CRP. De plus, les études existantes s'inscrivent, pour l'essentiel, dans le champ de la PPE. Quoique fort précieuses, ces recherches portent principalement sur la pensée critique d'enfants et non d'adolescents. Bien plus, elles n'entendent pas observer des élèves ayant une longue expérience de la pratique de la philosophie en communauté de recherche, ce qui est le contraire dans l'étude de Gagnon



(2008), puisque les élèves observés participaient, depuis quatre ans, à des CRP sur une base régulière.

Considérant cela, nous pourrions dire que le choix des élèves s'est effectué suivant un processus d'«échantillonnage» théorique (Lincoln et Guba, 1984) – certains diraient «raisonné» (Gauthier, 1984; Lessard-Hébert *et al.*, 1990), car les élèves ont été sélectionnés entre autres sur la base de leur expérience en CRP. Cet «échantillonnage» n'était cependant pas que théorique, puisque les élèves ne faisant pas partie du même groupe à l'intérieur des toutes les matières scolaires impliquées dans l'étude (notamment en sciences), un «échantillonnage» de convenance fut nécessaire. Ainsi, les élèves observés ont été sélectionnés selon la possibilité de les observer travailler à l'intérieur d'un même sous-groupe dans l'ensemble des activités menées dans les trois matières scolaires retenues pour les fins de l'étude.

Collecte et analyse des données

Bien que cette recherche s'inscrivait dans le domaine de la pensée critique en éducation et qu'elle portait plus spécifiquement sur la transversalité des pratiques critiques des élèves, elle permit de recueillir des données intéressantes sur l'impact, dans la vie quotidienne des élèves, de pratiquer cette «compétence» à l'intérieur des CRP. C'est lors d'entrevues semi-dirigées, utilisés afin d'alimenter le processus de triangulation des données (Guba, 1981; Welch, 1983; Laperrière, 1997; Paillé et Mucchielli, 2005), que les élèves ont été questionnés sur l'utilisation qu'ils font des habiletés et attitudes de pensée critique (exercées en philosophie) dans leur vie de tous les jours. Au total, trois entrevues semi-dirigées ont été menées avec les sous-groupes de participants. Les résultats présentés dans cet article portent sur les réponses fournies par les élèves aux deux questions suivantes :

- 1) *Est-ce que le fait d'avoir été invités à penser de manière critique en philosophie vous influence dans vos cours d'histoire et de sciences? Pourquoi? Comment?*
- 2) *Dans la vie de tous les jours, quelles sont les habiletés et attitudes de pensée critique que vous utilisez le plus souvent?*

À l'origine, les données recueillies servaient à effectuer une vérification interne des résultats obtenus des suites d'analyses effectuées sur les pratiques critiques observées en classe. Les résultats présentés ici porteront spécifiquement sur ces deux questions, puisque les réponses fournies par les élèves sont éloquentes sur ce qu'ils pensent de ce qu'ils développent en CRP, et sur les contextes dans lesquels ils croient qu'il est possible ou non de mobiliser les apprentissages qu'ils y font. Ces réponses ont été analysées, dans un premier temps, de manière verticale (i.e. en fonction de chacun des groupes), puis, dans un second temps, de manière horizontale, ce qui permet d'identifier des recoupements entre les élèves. Les éléments de réponses qui sont rapportés dans le

présent article sont ceux qui marquent des tendances fortes (i.e. qui ont été relevés à l'intérieur de tous les sous-groupes d'élèves interrogés) en lien avec les questions retenues.

Quand la pratique de la philosophie prépare à la vie: points de vue d'adolescents

D'abord, la manière dont les élèves conçoivent la pensée critique est intimement liée à ce qui est attendu d'eux en CRP. En effet, selon les élèves interrogés, penser de manière critique c'est (se) questionner, construire des opinions dans un contexte où plusieurs peuvent être considérées valables, discuter, argumenter, élaborer des critères, examiner la dimension éthique et penser par soi-même. Prenant appui sur cette conception, les élèves diront qu'ils ne mobilisent somme toute que très peu leur pensée critique à l'intérieur des autres matières. Par exemple, concernant leurs cours de sciences, ils diront qu'il ne leur est que rarement possible d'entreprendre des discussions et d'argumenter, ce qui va à l'encontre de leur conception des pratiques critiques. Parmi les raisons invoquées, ils diront qu'en sciences, les connaissances sont figées; qu'il y a moins d'importance accordée à la réflexion et davantage d'automatismes; qu'il n'y a que très peu de place pour les opinions; que les concepts sont indiscutables et les savoirs objectifs; que l'enseignant occupe davantage d'espace qu'en philosophie; que leur «métier d'élèves» consiste plus particulièrement à recevoir de l'information; que les considérations éthiques sont quasi absentes; et que les critères sont déterminés d'avance, ce qui est le contraire lors des pratiques philosophiques en communauté de recherche. Bien entendu, ce qui est rapporté ici par les élèves participe d'une série de présupposés touchant tant la conception qu'ils se font de leur rôle d'apprenants en sciences que le rapport qu'ils entretiennent face aux savoirs de types scientifiques. Il n'est malheureusement pas possible de déployer dans le détail ces différents présupposés², mais il demeure tout de même que la manière dont les élèves décrivent leurs cours de sciences s'inscrit pratiquement en opposition directe avec la conception qu'ils se font des pratiques critiques (qui elle, est intimement liée à l'expérience qu'ils ont des CRP).

Néanmoins, les élèves interrogés disent tout de même qu'il est des occasions où, à l'intérieur des matières scolaires prescrites au programme, il leur arrive de penser «philosophiquement». Ils affirment, par exemple, qu'ils se questionnent sur le bien fondé d'une décision politique qui fait maintenant partie de l'histoire, ou qu'ils se demandent si l'énergie nucléaire peut représenter une solution qui respecte nos besoins, tout en répondant aux exigences et contraintes d'ordre écologique et économique. Par là, les élèves montrent qu'ils ont une certaine conscience des apprentissages qu'ils effectuent en philosophie, et qu'ils remarquent que ces apprentissages pourraient être mobilisés à l'intérieur des autres disciplines. Ils indiquent d'ailleurs clairement qu'ils perçoivent des liens entre la philosophie et les autres matières scolaires, faisant ainsi

² Pour cela, le lecteur peut se rapporter à l'étude de Gagnon (2008).



indirectement référence au caractère générique et transdisciplinaire des habiletés et attitudes qu'ils développent en philosophie. Cependant, les élèves interrogés rappellent qu'ils s'abstiennent de proposer ce type de considérations à l'intérieur des autres cours, considérant qu'il est inapproprié de le faire, notamment en raison de la conception qu'ils se font de leur métier d'élèves à l'intérieur de ces cours. Selon eux, la variation des enseignants en fonction des matières joue un rôle sur ce qui leur semble opportun ou inopportun de manifester. Les élèves montrent ainsi qu'à leurs yeux, les habiletés et attitudes de pensée critique pratiquées en philosophie seraient «transversales» en quelque sorte, mais qu'ils effectuent une discrimination quant à l'à-propos de leur mobilisation dans des contextes variés. Selon ce qu'ils disent, la pertinence de mobiliser ou non ces habiletés et attitudes est directement liée à une question de contexte scolaire et de contrat didactique. C'est pourquoi, bien qu'ils affirment percevoir des liens entre la philosophie et les autres matières scolaires, ils disent du même coup qu'ils ne perçoivent pas, ou très peu, de liens entre les autres matières scolaires. Cela montre qu'il est besoin d'une certaine continuité dans les rôles que sont appelés à jouer les élèves à l'intérieur des différentes matières scolaires si nous souhaitons encourager une mobilisation transversale des différentes habiletés, connaissances, attitudes ou compétences qu'ils développent.

La conception que les élèves se font de la pensée critique – et qui est intimement liée à ce qu'ils font en CRP – les pousse par contre à affirmer que les habiletés et attitudes (de pensée critique) qu'ils pratiquent en CRP leur servent davantage dans leur vie de tous les jours qu'à l'intérieur de toute autre matière. Voici quelques exemples qui appuient cela :

1)

E12 : Moi j'ai l'impression que ça [la philo] nous sert dans la vie de tous les jours, dans les discussions là. [...] Moi j'ai plus l'impression que la philo ça nous sert dans vie plus que dans nos cours. Parce que dans nos cours on est là à absorber la matière.

2)

E6 : Ce que ça sert, c'est pas à nous apprendre de l'information, ça sert à nous apprendre à développer notre pensée pour justement après ça être capable de sélectionner l'information, ou de défendre des points de vue ou ces trucs-là.

3)

E1 : Moi c'est plus là que je vois l'impact de la philo. Tsé on parle dans un souper, il me semble que t'as plus d'arguments, tsé comment fonder tes trucs pour... défendre ton point de vue pis argumenter sans que ça aille d'un bord pis de l'autre pis que finalement ça vire en chicane.

Bien plus, et cela est particulièrement intéressant, ils soutiennent que parmi l'ensemble des apprentissages qu'ils font à l'école, ce sont ceux effectués en CRP qu'ils mobilisent le plus souvent dans leur vie quotidienne. C'est d'abord au contact de leurs pairs et de leurs parents que les élèves interrogés disent remarquer des différences entre ceux ont pratiqué la philosophie et ceux qui ne l'ont pas fait. À cet égard, ils soutiennent qu'ils possèdent davantage d'aptitudes pour l'argumentation; qu'ils sont moins émotifs et qu'ils capitulent moins rapidement lors des discussions; qu'ils ont davantage de propension à chercher des raisons et à fournir des explications; qu'ils font preuve d'une plus grande ouverture face aux idées différentes; et qu'ils sont plus disposés à adopter une attitude de dialogue que de débat. En somme, les élèves disent que les pratiques philosophiques ont un impact sur leur manière d'agir à l'extérieur de l'école : respect, écoute, attention aux pensées des autres, ouverture à l'autocorrection, prudence de jugement (en ce sens où ils se disent conscients du caractère peu fondé des préjugés), etc.

1)

E2 : C'est ça, moi aussi dans le fond moi j'trouve la philo, pas juste l'aspect philosophique, y a aussi de faire des discussions en groupe, avec 30 personnes, j'trouve que ça nous aide beaucoup sur le plan social pis à parler aux autres d'une manière respectable.

2)

E3 : Dans notre manière d'agir aussi. À un moment donné, l'an passé, on avait été à une affaire pour les emplois avec des personnes pas de CIM là. On voyait que eux parlaient en même temps que le gars parlait, pis tsé y pensaient pas que pour lui ça pourrait être plate que tout le monde parle ...

M : Y a un souci de l'autre qui se développe

E2 : Du respect au moins...

Les élèves disent également que les CRP leur sont bénéfiques lorsqu'ils s'engagent dans des processus de résolution de problèmes, notamment puisqu'elles leur donnent confiance en leurs capacités. Cette confiance, ils disent la développer en mobilisant, à l'intérieur des recherches qu'ils mènent en philosophie, des habiletés et attitudes utiles à la résolution de problèmes. Ils font référence, entre autres, aux habiletés consistant à fournir des exemples, à comparer, à établir des critères et à évaluer des raisons. Pour eux, ces habiletés sont au centre des processus de résolution. En fait, les différentes habiletés de raisonnement logique comptent parmi celles qu'ils affirment mobiliser le plus dans leur vie de tous les jours. Cependant, la conception qu'ils ont des processus de résolution de problèmes se rapporte davantage à des problèmes de type «résolution de conflits» qu'à des problèmes de nature disciplinaire ou académique. En ce sens, les



élèves interrogés pensent que c'est parce que les CRP leur ont permis de parfaire leurs capacités à prendre des distances critiques face à ce que disent leurs pairs et à faire preuve de pensée créatrice (en proposant, par exemple, de nouvelles manières d'envisager les problèmes), qu'ils parviennent à résoudre plus efficacement les conflits auxquels ils pourraient faire face au quotidien.

E13 : Prends un exemple bâtard comme une chicane entre deux de tes amis.
Au lieu de prendre le bord de quelqu'un, moi j'vas comme ché pas checker
tous les points de vue qui peuvent avoir. Avant j'pouvais pas faire ça.

Les élèves interrogés manifestent donc clairement que l'expérience des CRP leur est bénéfique eut égard aux différentes situations qu'ils sont appelés à vivre au jour le jour. Cette expérience a, selon eux, un impact sur leurs capacités à argumenter, sur leurs attitudes (tant lors d'une résolution de problèmes qu'envers autrui de manière générale), sur leur maîtrise des différentes habiletés de pensée qu'ils sont appelés à mobiliser tous les jours, sur leur propension à examiner différentes perspectives avant de porter un jugement, sur leur disposition à faire preuve de prudence, d'ouverture et à accepter des critiques raisonnables.

E15 : Mettons qui t'arrive de quoi tu te diras pas «Ah y est con». Tu vas dire si je dis qu'il est con, tu va te dire y a pas nécessairement pas de raisons pourquoi. Si quelqu'un te fait de quoi de chiant, tu iras pas juste dire «Ah y est con parce qu'il m'a fait de quoi de chiant», y a peut-être une bonne raison. [...] J'pense qu'on accuse moins le monde facilement aussi.

Ces apports sont sans doute extrêmement bénéfiques pour eux et contribuent très certainement au développement de leur autonomie et leur sens moral. Cependant, les élèves interrogés se montrent conscients qu'afin de maîtriser une bonne partie des habiletés et attitudes qu'ils sont appelés à mobiliser en CRP, il est besoin d'une pratique régulière, et ce, sur une longue période de temps. C'est pourquoi ils soutiennent que si les pratiques philosophiques leur sont bénéfiques, c'est parce qu'ils s'y sont engagés à plusieurs reprises sur une période de quatre années, et non de manière sporadique ou ponctuelle.

Partant, nous pourrions raisonnablement penser que la philosophie, si elle est redessinée de manière à engager les élèves dans des pratiques réflexives tel que c'est le cas en communauté de recherche, a sa place dans l'institution scolaire, et que cette place doit être centrale dans la formation des élèves – et non pas constituer un simple artifice, un crémage ou un vernis «pour faire joli». Ce que les élèves disent de leurs expériences

en CRP va dans le sens d'une prise de conscience des apprentissages qu'ils y font, principalement en ce qui concerne certaines situations de la vie courante. Leurs propos permettent également d'alimenter les réflexions sur la pertinence d'intégrer la CRP au parcours académique des adolescents. Cependant, développer les compétences réflexives associées à la pratique de la philosophie demande du temps et les élèves indiquent clairement cet aspect. C'est pourquoi il faut non seulement être patients, mais aussi, à l'intérieur d'une institution scolaire, envisager l'implantation de la CRP sur une base régulière et pour une bonne période de temps. Mais le jeu en vaut peut-être la chandelle, puisqu'il apparaît que ces apprentissages ne sont pas vains, en tant que les élèves interrogés soulignent que ce sont ceux qui leur sont le plus utiles à l'extérieur de l'école. Ainsi, si l'une des missions fondamentales de l'éducation et de l'enseignement consiste à préparer à la vie, l'implantation de CRP, tant au niveau primaire que secondaire, devrait être considérée avec attention, car, selon les dires des élèves interrogés, ces communautés de recherche peuvent contribuer significativement à la poursuite de cette finalité.

Discussion, limites et conclusion

L'une des principales limites associées aux résultats qui viennent d'être exposés touche directement à la source principale de collecte des données, à savoir les entretiens semi-dirigés. En effet, bien que ces entretiens nous donnent accès à des informations qui, autrement, seraient difficiles à obtenir, il n'en demeure pas moins que cette source comprend certaines limites internes, notamment lorsqu'elle constitue l'outil principal de collecte. Il n'est pas exclu, par exemple, que la seule présence du chercheur contribue à «orienter» les réponses des élèves. D'autant que dans le cadre de la présente étude, les élèves ont d'abord connu le chercheur dans le cadre de la philosophie, ce qui a pu contribuer à influencer leurs discours. Cependant, la nature même du sujet qui est abordé, à savoir les impacts potentiels des pratiques philosophiques dans la vie de tous les jours, rend difficile un croisement des sources de manière à contre-vérifier les dires des élèves. De fait, il n'est pas possible de les observer à l'extérieur du cadre scolaire, et même si cela se faisait, l'influence qu'est susceptible de créer la présence du chercheur ne serait pas pour autant écartée définitivement.

Par ailleurs, le fait d'avoir mené des entrevues auprès de quinze élèves permet sans doute d'obtenir un point de vue non négligeable, mais celui-ci demeure tout de même assez particulier et ne saurait justifier, à lui seul, l'identification d'une tendance générale et repérable chez une forte majorité des élèves ayant participé à des CRP. Pour cela, il aurait été besoin d'effectuer davantage d'entretiens et d'analyses comparatives. De plus, les données retenues ainsi que les moyens déployés pour les obtenir ne permettent pas de poser une relation causale. De fait, rien ne permet de prouver hors de tout doute raisonnable que ce que les élèves attribuent aux pratiques philosophiques n'est pas, au fond, attribuable à la combinaison d'une multiplicité de facteurs. D'autant que les élèves impliqués dans l'étude faisaient partie d'un programme particulier de formation,



programme de type «international». C'est pourquoi il pourrait être précieux de mener des entretiens du même type, mais cette fois avec des élèves présentant des profils d'apprenants différents et en impliquant d'autres acteurs, dont des enseignants ou des parents d'élèves. Néanmoins, les indications qui ont été relevées plus haut ne correspondent pas pour autant à des prises de position isolées, puisqu'elles sont tirées de points de vue qui ont été exprimés à l'intérieur des trois sous-groupes interrogés et qui présentent, en ce sens, des tendances qu'il pourrait sans doute être précieux de considérer avec attention.

Bien que les résultats qui ont été présentés dans cet article ont été tirés d'une étude qui ne portait pas spécifiquement sur la manière dont les élèves mobilisent, à l'extérieur de l'école, les habiletés et attitudes qu'ils pratiquent à l'intérieur des CRP – mais plutôt sur la transversalité de leurs pratiques critiques observées dans un cadre scolaire –, ils permettent tout de même de formuler des hypothèses sur les apports de ces pratiques dans la vie des élèves. À cet égard, nous avons vu que pour ceux interrogés, les apprentissages effectués en CRP leur apparaissent difficilement mobilisables à l'intérieur des autres matières scolaires, compte tenu, notamment, de la variation des enseignants ainsi que la perception qu'ils ont de la diversité des rôles qu'ils sont appelés à jouer selon les cours. Inversement, les élèves ont clairement manifesté que les pratiques philosophiques leur donnent des outils précieux à l'extérieur de l'école, lorsqu'ils sont appelés à argumenter, réfléchir, discuter ou résoudre des conflits.

Pour les élèves interrogés, il est évident que les pratiques philosophiques leur sont bénéfiques, puisqu'elles leur permettent de pratiquer des habiletés et des attitudes dont ils se servent quotidiennement. Cette situation est fort probablement reliée au fait qu'en CRP, ce sont les intérêts des élèves qui constituent le contenu des rencontres, et que ces intérêts sont constamment connectés à leur réalité, à leurs expériences. C'est ce qui explique, par ailleurs, que les élèves perçoivent davantage de liens entre la philosophie et leur vie personnelle qu'ils n'en perçoivent avec les autres matières scolaires. Le caractère éminemment situé de leurs conceptions des pratiques critiques influencent certainement cette construction de sens.

Les propos des élèves à l'égard de la portée des habiletés et attitudes qu'ils pratiquent en philosophie permettent à tout le moins de formuler l'hypothèse que les CRP peuvent contribuer significativement à la poursuite de l'une des missions fondamentales de l'école, à savoir préparer à la vie. Bien entendu, cette seule étude ne saurait suffire en elle-même pour effectuer une généralisation ou établir un lien de causalité. Seulement, elle prend appui sur des propos tenus par des élèves d'expérience et montre hors de tout doute qu'il y a là une piste fort intéressante à exploiter, piste qui mériterait d'être étayée par davantage d'entretiens menés après de différents élèves. Partant, s'il appert

que les CRP possèdent les qualités que lui attribuent les élèves impliqués dans la présente étude, l'importance de considérer avec sérieux la possibilité de les implanter dans les écoles se posera avec de plus en plus d'insistance.

Bibliographie

- Anderson, R. A., Reder, L. M., et Herbert, A. S. (1996). Situated Learning and Education. *Educational Researcher*, May, 5-11.
- Bailin, S. (2002). Critical Thinking and Science Education. *Science & Education*, 11, 361-375.
- Barell, J. (1991). *Teaching for Thoughtfulness*. New York: Montclair State College.
- Baron, J. B., et Sternberg, R. I. (dir.). (1987). *Teaching thinking skills : Theory and Practice*. New York: W.H. Freeman.
- Bertrand, Y. (1990). L'interdépendance de l'apprentissage et de son contexte. *Vie pédagogique*, 67 (mai-juin), 41-42.
- Beyer, B. K. (dir.). (1988). *Developing a thinking skills program*. Boston: Allyn and Bacon.
- Billing, D. (2007). Teaching for transfer of core/key skills in higher education: Cognitive skills. *Higher Education*, 53, 483-516.
- Brown, A. L., et Kane, M. J. (1988). Cognitive flexibility in young children : the case for transfer. *American Research Association*, April.
- D'Angelo, E. (1971). *The teaching of critical thinking*. Amsterdam: B.R. Grüner.
- Daniel, M. F. (2005a). *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*. Montréal: Presses de l'Université du Québec.
- Daniel, M. F. (2005a). *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*. Montréal: Presses de l'Université du Québec.
- Daniel, M.-F. (2005b). Présupposés philosophiques et pédagogiques de Matthew Lipman et leurs applications, dans C. Lemieux (dir.), *La philosophie pour les enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion*. Bruxelles: DeBoeck, 24-47.
- Daniel, M.-F. (avec Splitter, L., Slade, C., Lafortune, L., Pallascion, R., et Mongeau, P.). (2002). Are the philosophical exchanges of pupils aged 10 to 12 relativistic or inter-subjective? *Critical and creative thinking*, 10(2), 2-19.
- De Konink, T. (2007). *La crise de l'éducation*. Québec: Fides.
- Dewey, J. (1990). *Démocratie et éducation*. Paris : Colin.
- Ennis, R. (1989). Critical thinking and subject specificity: clarification and needed research. *Educational Researcher*, 18(3), 4-10.
- Gagnon, M. (2008). *Étude sur la transversalité de la pensée critique comme compétence en éducation : entre «Science et technologie», histoire et philosophie au secondaire*. Thèse de doctorat. Québec : Université Laval.
- Gagnon., M. (2005). *Guide pratique pour l'animation d'une communauté de recherche philosophique*. Coll. Dialoguer. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Geert, D. et Volman, M. (2004). Critical Thinking as a Citizenship Competence: Teaching Strategies. *Learning and Instruction*, 14(4), 359-379.
- Guba, E. G. (1981). Criteria for Assessing the Trustworthiness of Naturalistic Inquiries.



- Educational Communication and Technology*, 29(2), 75-91.
- Halpern, D. (1989). *Thought and knowledge. An introduction to critical thinking*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Laperrière, A. (1997). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. Dans Poupart, J. (dir.) *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal: Gaëtan Morin.
- Lave, J., et Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. MA: Cambridge.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2001a). *Ingénierie et évaluation des compétences* (3 ed.). Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2001b). *Construire des compétences individuelles et collectives*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Lessard-Hebert, M., et al. (1990). *Recherche qualitative: fondements et pratiques*. Montréal: Éditions Agence d'Arc.
- Lincoln, Y. S., et Guba, E. G. (1984). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications Inc.
- Lipman, M. (1988). *Philosophy goes to school*. Philadelphie: Temple University Press.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. New York: Cambridge University Press.
- McPeck, J. E. (1981). *Critical thinking and education*. New York: St. Martin's.
- McPeck, J. E. (1985). Response to Siegel. *Philosophy of education*, 73.
- McPeck, J.E. (1990). Critical thinking and subject specificity: a reply to Ennis. *Educational researcher*. (may), 10-12.
- Norris, P. (dir.) (1995). *The generalizability of critical thinking: Multiple perspectives on an educational ideal*. New York: Teachers College Press.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2005). *L'analyse qualitative*. Paris: A. Colin.
- Paul, R. (1990). *Critical thinking : What every person needs to survive in rapidly changing world*. Sonoma: Center for Critical Thinking and Moral Critique.
- Perkins, D. N., et Salomon, G. (1989). Are cognitive skills context-bound? *Educational researcher*, 18(1), 16-25.
- Perrenoud, P. (1995a). Des savoirs aux compétences : les incidences sur le métier d'enseignant et sur le métier d'élève. *Pédagogie collégiale*, 9(2), 6-10.
- Perrenoud, P. (1995b). Des savoirs aux compétences : de quoi parle-t-on en parlant de compétence? *Pédagogie collégiale*, 9 (1), 20-24.
- Perrenoud, P. (1998). *Développer des compétences dès l'école*. Paris: ESF.
- Rousseau, J.-J. (1762). *Émile*. UQAC : Bibliothèque des sciences sociales. En ligne : http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html.
- Sasseville, M., et Gagnon, M. (2007). *Penser ensemble à l'école. Des outils pour l'observation*

d'une communauté de recherche philosophique en action. Québec: Les Presses de l'Université Laval.

Siegel, H. (1988). *Educating Reason : Rationality, Critical thinking, and Education.* New York: Routledge.

Smith, G.F. (2002). Thinking skills: The question of generality. *Journal of curriculum studies.* 34(6), 659-678.

UNESCO. (1995). *L'éducation pour tous d'ici 2015.* En ligne: http://portal.unesco.org/education/fr/ev.php-URL_ID=41579&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Weinstein, M. (1991). Critical thinking and education for democracy. *Educational philosophy and theory,* 23(2), 9-29.

Welch, W. W. (1983). Experimental Inquiry and Naturalistic Inquiry: an Evaluation. *Journal of Research in Science Teaching,* 20(2), 95-103.

Recebido em 08.09.2008
Aprovado em 23.10.2008