

## **Favoriser l'émergence d'une pensée critique par la pratique du dialogue philosophique : quels dispositifs pour le développement de métaconnaissances?**

Mathieu Gagnon, Ph.D.  
Professeur agrégé  
Faculté d'éducation  
Université de Sherbrooke, Canada

### *1. Pensée critique, enfance et adolescence : une relation à comprendre*

Dans le monde de l'éducation, il est courant d'entendre dire que les enfants, voire les adolescents, sont trop jeunes pour apprendre à penser de manière critique. Plusieurs raisons président à ce jugement, des raisons qui, malheureusement, ne pourront pas toutes être reprises systématiquement dans le cadre de cet écrit. Évoquons-en tout de même quelques-unes, qui nous semblent principales.

L'une des raisons conduisant à croire que la pensée critique n'est pas accessible aux enfants participe de considérations proprement théoriques et se rattachent, de près ou de loin, aux questions de l'abstraction et de la complexité. Prenons l'abstraction. Qu'on le veuille ou non, le modèle piagétien du développement de l'intelligence, que ce soit implicitement ou explicitement, est bien ancré dans le monde scolaire et est toujours aux sources de nombreuses didactiques. Pour peu que ce modèle ait contribué à identifier des rouages développementaux pertinents et toujours viables, il contribue néanmoins à fonder cette idée selon laquelle la pensée critique n'est pas accessible aux enfants. À supposer que la pensée abstraite n'advient qu'au début de l'adolescence et que, parallèlement, la pensée critique est une forme de pensée abstraite, il devient dès lors difficile d'admettre qu'elle puisse être à la portée des enfants. Partant, nous serions tentés de n'entreprendre le développement de la pensée critique qu'à l'adolescence. Mais qu'en est-il au juste? Les enfants sont-ils en mesure de faire preuve de pensée critique? La pensée abstraite est-elle à ce point hors de leur portée?

En outre, dire que la pensée abstraite est accessible aux adolescents est une chose, mais il semble que cela ne soit pas, pour certains, suffisant pour admettre que l'exercice d'une pensée critique soit à leur portée. En effet, d'autres facteurs interfèrent dans le raisonnement et empêchent d'en venir à une telle conclusion. Parmi ces facteurs se retrouve toute la question de la complexité. Dans ce cas, puisque la pensée critique est considérée comme une pensée complexe «par nature», il est courant d'entendre dire que les adolescents ne sont pas prêts à s'y engager puisqu'ils ne possèdent pas les habiletés (savoir-faire) ni les connaissances nécessaires (acquises principalement par élémentation). Il serait donc, encore une fois, trop tôt pour les inviter à s'engager dans des pratiques critiques.

Bien entendu, nous ne partageons pas ces positions. En fait, endosser ce type de raisonnement, dont celui touchant la pensée complexe et les connaissances préalables, conduit plus souvent qu'autrement à considérer qu'il est toujours trop tôt pour développer la pensée critique des apprenants, et ce, même à l'université! La complexité des savoirs

contemporains nous donnera toujours une raison pour dire que les apprenants ne possèdent pas les connaissances déclaratives nécessaires pour exercer une pensée critique digne de ce nom. Quant à l'argumentaire fondé sur la pensée abstraite, il nous apparaît sujet à questionnement puisque plusieurs études, notamment dans le domaine de la philosophie pour enfants (voir notamment les travaux de Daniel), montrent que ce type de pensée n'est pas totalement hors de leur portée. Bien entendu, l'«abstraction enfantine» n'est pas tout à fait du même ordre que celle des adultes, mais nous ne pouvons conclure par là même que ce type de pensée leur est totalement inaccessible... Dans ce cas, il s'agit bien davantage d'une différence de degré que de nature!

À notre avis, soutenir qu'il est trop tôt pour développer la pensée critique des enfants parce qu'ils ne sont pas en mesure de raisonner de manière abstraite au même niveau que les adolescents ou les adultes s'apparente à un raisonnement qui affirmerait qu'il est trop tôt pour apprendre aux enfants à écrire ou à compter puisqu'ils ne sont pas en mesure de le faire comme des adultes; cela paraît absurde, en effet! Au contraire, l'enfance et l'adolescence sont des moments propices à la mise en place d'éléments favorisant, de manière progressive, l'émergence d'une pensée critique. Tout comme nous structurons la formation d'un scripteur compétent selon une perspective à long terme, il convient de ne pas perdre de vue l'horizon lorsque nous souhaitons développer la pensée critique des jeunes. Ils n'ont peut-être pas, présentement, les capacités nécessaires pour être des experts en pensée critique, mais ils ont très certainement des capacités qui permettent des les préparer à le devenir. Notre rôle ne consiste-t-il pas, d'ailleurs, en cela : préparer l'expertise?

À cet égard, les dialogues philosophiques offrent un cadre particulièrement porteur afin que les jeunes soient invités à construire progressivement leur pensée critique. Mais avant d'examiner plus en détail les dispositifs à partir desquels nous travaillons, précisons brièvement ce que nous entendons par *pensée critique*.

## 2. *La pensée critique : de quoi s'agit-il?*

En fait, nous avons induit le lecteur en erreur en faisant appel, essentiellement par convention, à la notion de *pensée critique*, car à notre avis, il s'agit bien davantage d'une *pratique* que d'une pensée. Dans le monde anglo-saxon, ne parle-t-on pas d'ailleurs de *critical thinking* — le verbe «thinking» étant un verbe d'action? Dit autrement, il ne s'agit pas tant d'une pensée critique, au sens abstrait et décontextualisé, que de *penser* de manière critique. C'est sur ce postulat que nous assoyons notre conception. Partant, nous ne voyons pas la formation à une pensée critique de manière décontextualisée ou abstraite, par le biais d'un seul enseignement ou par la seule pratique isolée de ses composantes, mais aussi et surtout par la mise en place de conditions favorisant son exercice dans un contexte de complexité. Qu'il soit possible de définir abstraitement la pensée critique est une chose, mais il en est une autre de l'exercer en situation. En ce sens, la définition que nous proposons fournit un cadre d'analyse certes, une structure nous permettant de se munir de repères pour l'observer et la comprendre, mais il demeure précieux d'y voir un cadre qui se déploie selon une logique de géométrie variable : il peut y avoir autant de «pensées

critiques» qu'il y a de personnes, et chaque situation commande en quelque sorte un exercice particulier.

Voici la définition de la pensée critique sur laquelle nous nous appuyons :

Les pratiques critiques correspondent à un savoir-agir évaluatif fondé sur une pratique réflexive, autocritique et autocorrectrice impliquant la mobilisation et la combinaison efficaces de ressources individuelles (connaissances, habiletés, attitudes) et du milieu (informations, personnes, matériel...) dans le but de déterminer ce qu'il y a raisonnablement lieu de croire (au sens épistémologique) ou de faire (aux sens méthodologique et/ou moral) en considérant attentivement les critères de choix et les diversités contextuelles (Gagnon, 2011)

Les lecteurs avisés verront dans cette définition une parenté d'esprit avec la notion de compétence en éducation, laquelle est considérée comme un «savoir-agir» ; ils y verront également des éléments puisés dans différents écrits sur la pensée critique, dont ceux de Lipman, Paul, Ennis et Brookfield.

Néanmoins, ce que tous sont à même de voir, c'est que la mobilisation d'une pensée critique implique une variété d'actions et qu'il n'est pas possible de les déployer succinctement. C'est pourquoi, aux fins du présent texte, nous attirerons votre attention sur l'aspect plus particulier de la mobilisation d'habiletés intellectuelles, notamment parce que les dialogues philosophiques représentent des espaces particulièrement propices (peut-être même davantage que les autres domaines d'apprentissage) au développement de cette capacité.

En effet, l'un des propres de la philosophie est d'avoir développé tout un corpus de savoirs sur la pensée, ses caractéristiques, ses mouvements, ses composantes. Ce corpus de savoirs peut devenir une ressource pédagogique pour l'enseignant désirant œuvrer à la formation d'une tête bien faite. Évidemment, le développement d'une tête bien faite ne peut faire l'économie d'une attention portée au développement d'une tête bien «pleine», mais dans ce cas, l'idée de tête bien pleine réfère plus particulièrement au développement de métaconnaissances (ou connaissances métacognitives). La philosophie comme domaine de savoir et les dialogues philosophiques comme pratique pédagogique constituent des leviers extraordinaires en ce sens, puisqu'ils permettent de jeter un éclairage sur les *outils de la pensée*.

Ces outils sont au cœur de notre rapport au monde ; sans eux, impossible de comprendre ce qui nous entoure. Ils sont également fondamentaux dans toute forme de processus d'apprentissage, et c'est pourquoi nous nous attristons de voir que si peu d'attention leur est accordée dans l'institution scolaire... Alors pourquoi ne pas profiter de l'opportunité que nous offrent les dialogues philosophiques pour mettre en œuvre un programme de formation à la pensée ?

Cela peut sembler attirant, mais une telle hypothèse de travail pose avec d'autant plus d'insistance la question du «comment faire», ou, pour le dire autrement, la question des

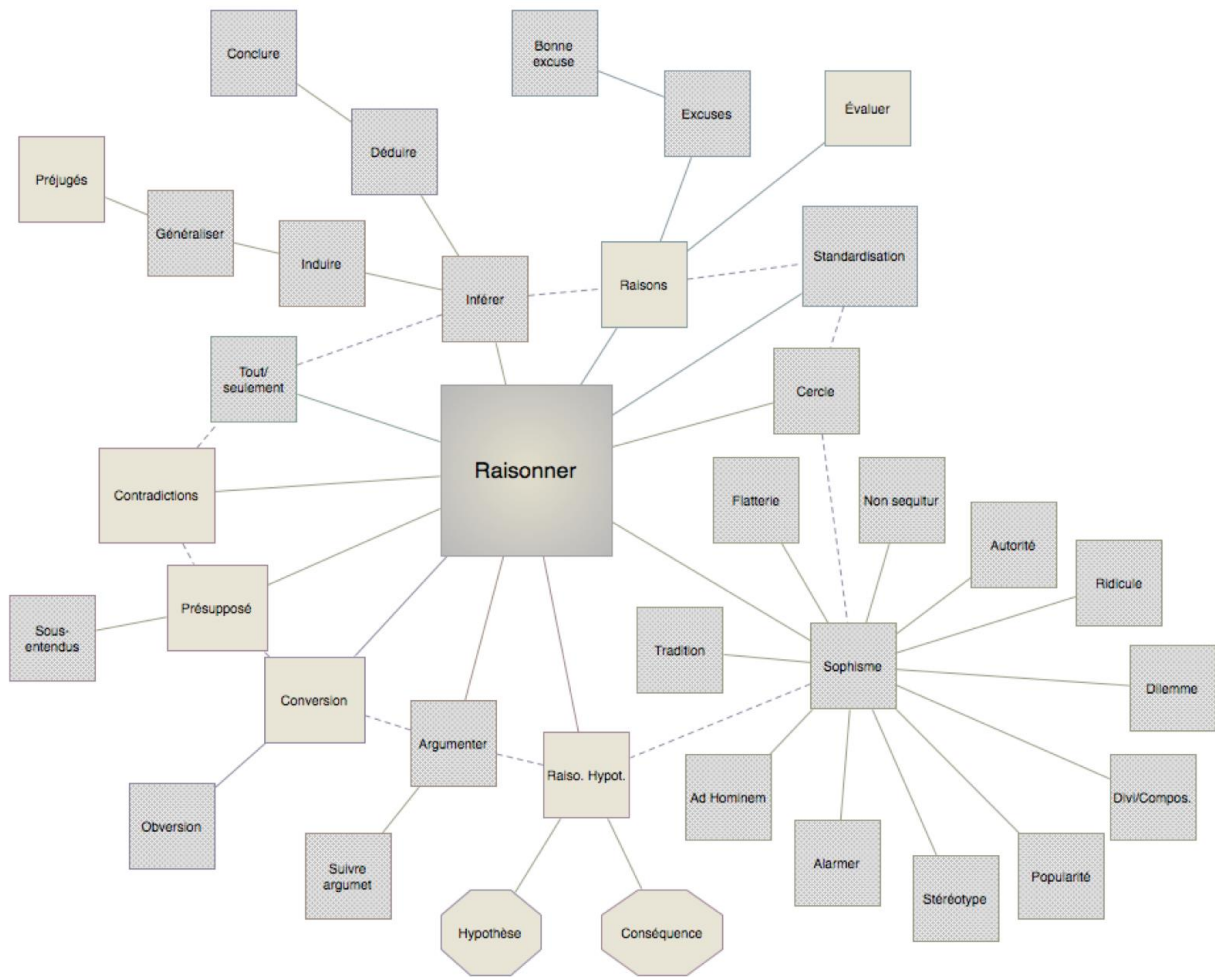
modalités pédagogiques à mettre en place pour y arriver. C'est à cette question, bien que trop brièvement, que nous nous attarderons à présent.

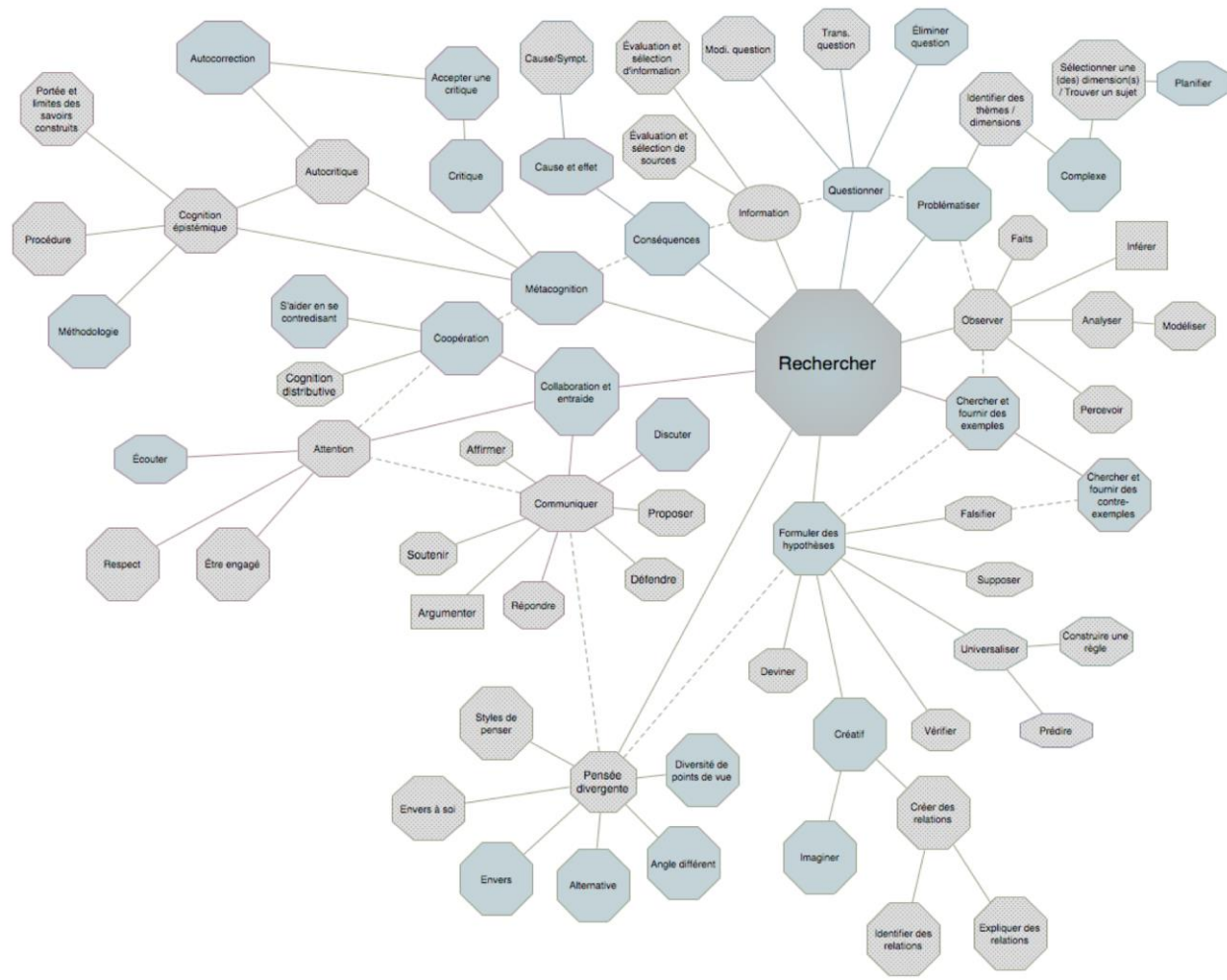
### 3. *Œuvrer au développement de la pensée des enfants et des adolescents : notes sur le dispositif dans le cadre de dialogues philosophiques*

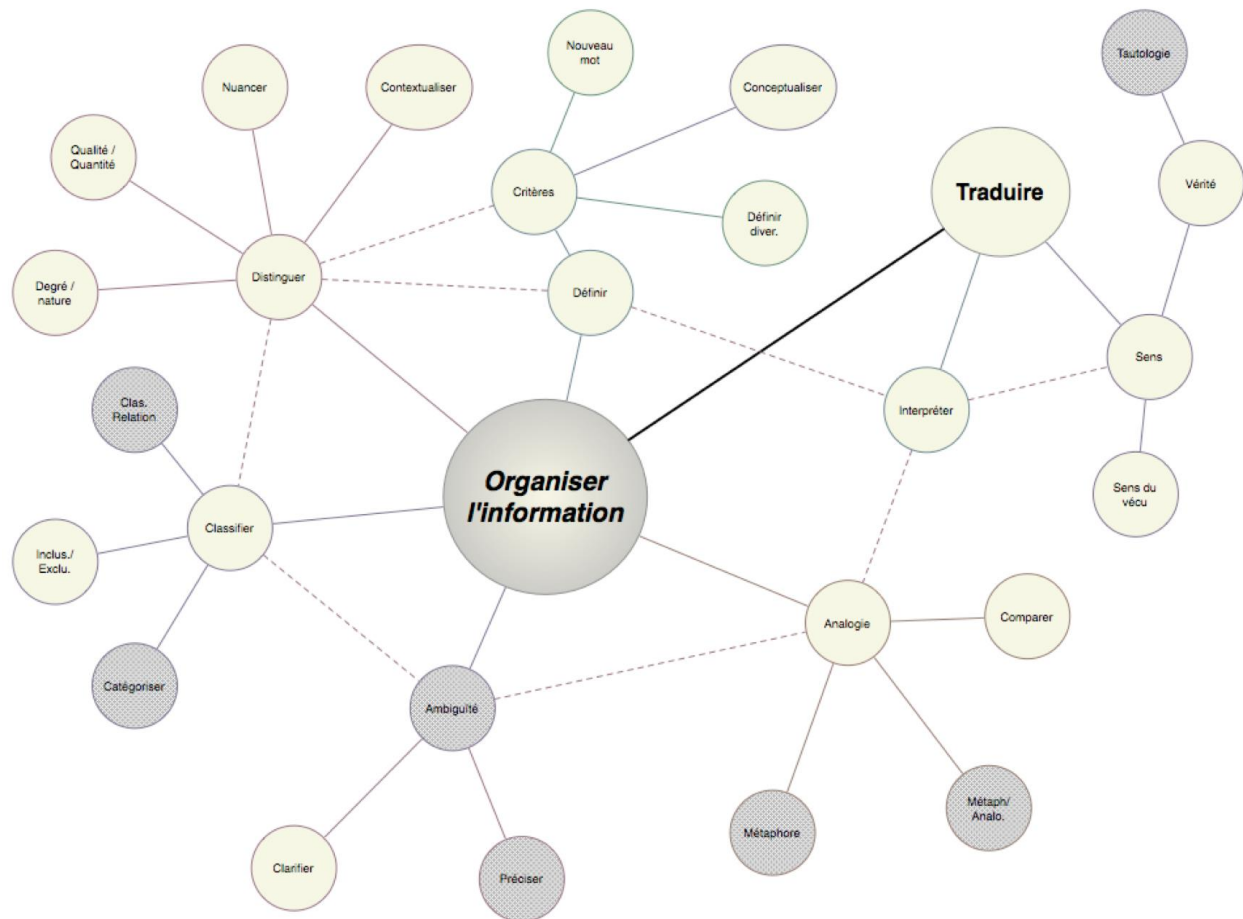
Afin de contribuer à la formation de la pensée des enfants, plus particulièrement en ce qui a trait à la maîtrise des outils de la pensée, nous distinguons au moins trois ordres de métaconnaissances (c.-à-d. des connaissances portant sur la cognition) : 1) déclaratives ; 2) procédurales ; 3) situées. Chacune de ces métaconnaissances nous apparaît nécessaire à la formation d'une tête bien faite, avec cette idée cependant que les deux premiers types demeurent, au final, non suffisants, et que le dernier dépend, dans une certaine mesure, des deux premiers. Examinons de plus près ce qu'il en est.

Lorsque nous évoquons l'idée de métaconnaissances déclaratives, nous faisons plus particulièrement référence à la connaissance des caractéristiques associées aux outils de la pensée et qui permettent de les définir. Cette compréhension apparaît essentielle si nous souhaitons par la suite mobiliser délibérément ces outils, les observer et les comprendre. En effet, bien que de manière «naturelle» les enfants (comme toute autre personne d'ailleurs), mobilisent une grande variété d'habiletés intellectuelles lorsqu'ils pensent, cette mobilisation ne s'effectue pas nécessairement de manière délibérée ou optimale, ce qui ne peut se faire qu'au moyen d'une connaissance des outils à partir desquels nous nous engageons dans l'acte de penser. Bien plus, si nous souhaitons par la suite observer ces outils, les reconnaître dans le discours des autres, il est inévitablement besoin d'un cadre à partir duquel nous pouvons observer et reconnaître... C'est pourquoi, en contexte de dialogue philosophique, il peut être précieux non seulement de lancer des discussions sur des thématiques, mais également de prendre un temps pour présenter explicitement aux participants quelques-uns des outils à partir desquels les questions formulées seront explorées. Il s'agit, en quelque sorte, de définir avec eux ces outils.

Il existe une grande variété d'habiletés qui peuvent faire l'objet d'un enseignement explicite dans le cadre d'ateliers de philosophie. Les schémas suivants, tirés de l'ouvrage *Penser ensemble à l'école* (Sasseville et Gagnon, 2012), donnent un aperçu à la fois du panorama, de l'éventail des possibles ainsi que des relations que nous pourrions dessiner entre ces outils.







À ce panorama, nous pourrions ajouter également les grandes distinctions maintes fois abordées en philosophie (et ailleurs) et qui permettent de jeter un regard plus avisé, plus nuancé sur les idées, les phénomènes et les choses... Quelques-unes d'entre elles sont identifiées dans les schémas, comme par exemple «degré/nature», «quantité/qualité», mais il en existe plusieurs autres, dont : absolu/relatif; abstrait/concret; cause-effet/corrélation; contingent/nécessaire; possible/probable; croire/savoir; essentiel/accidentel; formel/matériel; de fait/de droit; objectif/subjectif/intersubjectif; théorie/pratique; etc.

En somme, il s'agit pour l'animateur d'acquérir une certaine maîtrise théorique de ces concepts afin qu'il soit en mesure de les présenter aux élèves et d'en discuter avec eux. Ces présentations et ces discussions serviront d'ancrage à une démarche plus complexe dans et par laquelle l'élève sera appelé à développer ses capacités à mobiliser et à combiner efficacement, *en situation*, ces outils de la pensée. De fait, la seule connaissance théorique de ces outils ne peut suffire à leur mobilisation en situation. En effet, rien ne garantit que parce que nous sommes en mesure de définir ce qu'est une définition, un exemple ou une hypothèse que nous parviendrons, par là même, à les utiliser adéquatement dans le cadre d'une discussion. En cela, bien que nécessaires, les métaconnaissances déclaratives demeurent insuffisantes. C'est pourquoi, à l'intérieur de notre dispositif, nous prévoyons des espaces pour le développement de métaconnaissances procédurales et situées.

Nous pourrions associer le développement de métaconnaissances procédurales à un entraînement. Cet entraînement apparaît essentiel si nous souhaitons développer une forme d'*habitus* qui, le cas échéant, pourra être mobilisé comme par «réflexe». Il s'agit en quelque sorte de décomposer ou d'atomiser les mouvements cognitifs et de les pratiquer avec l'idée que la répétition crée l'habitude. Des stratégies semblables sont utilisées dans l'apprentissage d'un sport, que ce soit au niveau récréatif ou compétitif... Il s'agit, dans ce cas, de décomposer le mouvement afin de pratiquer certains gestes précis jusqu'à ce qu'un automatisme soit créé. Par la variation des exercices dans l'ordre de complexité et dans le temps, l'athlète sera de plus en plus en mesure d'agir efficacement en situation complexe.

Dans une perspective de formation au bien penser, l'entraînement apparaît donc souhaitable, pour ne pas dire nécessaire à certains égards. Néanmoins, cette approche par l'«exercice» demeure insuffisante. En effet, elle comprend au moins un risque et une limite. Le principal risque associé à une telle démarche, qui constitue également une limite importante, est de proposer un cadre d'apprentissage qui soit si décontextualisé qu'elle conduit beaucoup moins, au final, à une mobilisation plus marquée et plus efficace, par les élèves, de ces habiletés en situation. À l'intérieur d'un dialogue philosophique, les discussions ne sont pas que cognitives, décomposées ou composites, mais elles sont également et surtout dynamiques, complexes, itératives et parfois même, voire souvent, sensibles, affectives ou émotives. Dans de telles circonstances, il est probable que la complexité des échanges nous conduise à perdre de vue la structure de fond sur laquelle s'appuie la réflexion commune.

Afin de nous aider à éviter cela, au moins trois stratégies gagneraient à être mises en œuvre. Dans un premier temps, il peut être beaucoup plus significatif pour les élèves de pratiquer une habileté spécifique alors qu'elle permet d'alimenter les réflexions qui se construisent dans la discussion. De cette manière, l'entraînement à une habileté s'inscrit dans un contexte plus large où la pensée se meut dans et par la complexité. À cet égard, il existe toute une série d'exercices à l'intérieur des guides pédagogiques élaborés à partir d'une perspective plus proprement lipmanienne. Nous vous proposons un exemple de ce type d'exercice tiré du guide d'accompagnement *Le fil de Mischa* (Gagnon et Sasseville, 2005, p. 23), rédigé dans le cadre d'un programme de prévention de la violence et philosophie pour enfants. À partir de cet exercice, il est possible d'entraîner les participants à relever des présupposés tout en leur permettant d'explorer le concept d'amitié.

**Exercice : L'amitié** Pouvez-vous dégager ce qui est sous-entendu dans les commentaires suivants? Dites si vous êtes en accord avec ces suppositions.

**EXEMPLE: Lucie:** "Jean et moi sommes des amis parce que nous avons les mêmes goûts."

**Réponse:** Ceux qui ont les mêmes goûts sont des amis.

1. Arnault: "Jean est différent de moi, il ne peut donc pas être mon ami."

2. Aline: "Louise ne peut pas être mon amie parce que je suis un garçon et qu'elle est une



filles."

3. Marc: "Simon ne peut pas être mon ami parce qu'il n'a pas les mêmes goûts que moi."

4. Martin: "Jocelyne a le même âge que moi, donc elle peut être mon amie."

5. Lucie: "Jacques est un noir et moi je suis une blanche, il ne peut donc pas être mon ami."

6. Lidia: "Robert et moi voulons tous les deux être le meilleur étudiant de l'école, nous ne pouvons donc pas être des amis."

7. Maude: "Julie me ressemble trop, elle ne peut donc pas être mon amie."

8. Luc: "Julie ne peut pas être mon amie puisqu'elle est ma sœur."

9. Richard: "Francis me comprend bien, il est donc mon ami."

10. France: "Sébastien et moi partageons toujours notre repas du midi, nous sommes donc des amis."

11. Florance: "Michel et moi sommes amoureux, nous ne sommes donc pas des amis."

12. Alain: "Sophie me crie toujours des noms, elle n'est donc pas mon amie."

13. Marcel: "Jacques et moi ne sommes pas des amis parce que Jacques est toujours violent avec moi."

Cette méthode est intéressante, mais elle ne peut malheureusement pas être utilisée lors de chaque discussion, ce qui nous reconduit à notre seconde stratégie visant le développement de métaconnaissances situées chez les participants. Cette stratégie se rapporte davantage à l'intervention éducative, c'est-à-dire qu'elle interpelle plus directement l'animateur dans sa capacité à repérer et à relever explicitement les habiletés qui sont mobilisées dans la discussion. Cette identification claire des habiletés mobilisées favorise, chez le participant, le développement d'une meilleure compréhension de leurs fonctions et de leurs rôles dans les processus de co-élaboration de sens. Pourquoi? Principalement, et tout simplement, parce que leur mise en évidence prend racine à l'intérieur d'un contexte signifiant. Cela demande cependant, de la part de l'animateur, une capacité combinée à suivre la discussion, sous l'angle du contenu, et à l'observer, sous l'angle de la forme. Dit autrement, l'animateur doit être en mesure d'alimenter les échanges tout en identifiant les habiletés de pensée qui sont mobilisées. Bien plus, il doit avoir une vision globale des échanges qui se déploient afin d'examiner la qualité de cette mobilisation. De fait, qu'une habileté soit mobilisée ne signifie pas pour autant qu'elle l'a été de la bonne façon ou au bon moment. De sorte que l'un des rôles de l'animateur est non seulement d'identifier cette mobilisation, mais également et surtout de la questionner.

Nous irions même plus loin en affirmant que l'une des capacités fondamentales que devrait posséder un animateur de dialogues philosophiques est celle consistant non pas à repérer les habiletés mobilisées, mais bien à identifier des moments où une habileté n'est pas mobilisée alors qu'elle gagnerait à l'être pour faire avancer la recherche. Il se pourrait, par exemple, que des participants discutent de telle sorte qu'ils considèrent comme synonymes les termes «émotions» et «sentiments». À ce moment, l'animateur pourrait, par les questions qu'ils posent, inviter les membres du groupe à réfléchir aux *distinctions* qu'il serait possible de dessiner entre ces deux notions — un exercice qui risque fort bien de conduire à la mobilisation d'autres habiletés connexes, dont définir.

Suivant cela, il pourrait être légitime d'avoir le «sentiment» (!) que l'animation de dialogues est une tâche éminemment complexe, et nous ne saurions blâmer le lecteur pour cela. Néanmoins, il nous apparaît possible de nuancer cette impression en relevant que le rôle d'observateur que gagnerait à adopter l'animateur ne constitue pas un frein, mais plutôt un levier pour l'intervention éducative. À cet égard, il existe toute une série de *questions générale d'animation* qui, associées à certaines habiletés particulières et qui permettent à l'animateur de prendre appui sur ses observations métacognitives pour faire progresser la réflexion. Voici quelques exemples de ce type de questions, tirés du *Guide pratique pour l'animation d'une communauté de recherche philosophique* (Gagnon, 2005).

### **1. Chercher des exemples :**

- As-tu un exemple qui permettrait de démontrer ce que tu dis?
- Peux-tu trouver une situation dans laquelle ce que tu dis se passe?

### **2. Chercher des contre-exemples :**

- Peux-tu trouver une situation dans laquelle ce que tu dis serait faux?
- Y a-t-il des exemples qui permettraient d'invalider cette idée?

### **3. Chercher / évaluer des raisons**

- Pourquoi dis-tu cela?
- Sur quoi te bases-tu pour dire cela?
- Est-ce une bonne raison de penser que...? En quoi? Pourquoi?

### **4. Chercher des critères :**

- À partir de quoi (ou de quand) peut-on dire que... ?
- Que devrions-nous considérer avant de prendre telle décision ?
- Pour dire que x fait partie de y, quels éléments x devrait-il contenir?

### **5. Définir :**

- Peux-tu expliquer ce mot?
- Lorsque tu utilises ce mot, que veux-tu dire?

### **6. Dégager des présupposés :**

- Ceci ne présuppose-t-il pas que...?
- Ce que tu dis ne repose-t-il pas sur la notion que...?

- Ce que tu viens de dire n'est-il pas basé sur la croyance que...?

### **7. Dégager des conséquences**

- Es-tu en train de suggérer que...?
- Ce que tu dis implique-t-il que...?
- Que pourrions-nous déduire de ce que tu viens de dire?

### **8. La recherche épistémologique :**

- De quelle manière nous y sommes-nous pris pour en arriver à penser ainsi? Ce processus est-il fiable ?
- Est-ce que la façon dont nous nous y sommes pris pour en arriver à penser ainsi nous assure de la «vérité» de cette affirmation? Pourquoi?
- Comment savez-vous cela?

### **9. La recherche éthique :**

- Pensez-vous que ceci est bien (ou mal)? Pourquoi?
- Pensez-vous que ceci est bon (ou mauvais) pour nous? Pourquoi?
- Pensez-vous que ceci est bon (ou mauvais) pour les autres? Pourquoi?
- Si ceci est bon pour nous, pouvons-nous dire que ce l'est également pour les autres?

Enfin, notre troisième stratégie, complémentaire aux autres, consiste à engager les participants eux-mêmes à l'intérieur de processus d'observation. Ainsi, la tâche de repérage, voire de questionnement, ne revient plus en propre à l'animateur, ce qui permettra, le cas échéant, à l'animation d'être de plus en plus distribuée. Il existe différentes manières d'introduire le rôle d'observateur lors de dialogues philosophiques. Nous pourrions en identifier au moins deux. D'abord, les observateurs peuvent être aussi des participants à la discussion. Auquel cas, au moins deux possibilités s'offrent à nous. Soit tous les participants sont invités à relever des habiletés lorsqu'ils en voient apparaître (dans ce contexte, un code peut être donné afin d'être en mesure de distinguer rapidement qui, de ceux et celles qui lèvent la main, souhaitent intervenir dans la discussion de ceux et celles qui ont fait une observation); soit ce ne sont que quelques discutants seulement qui ont le mandat d'observer des habiletés spécifiques. Nous pouvons également introduire l'observation en désignant des observateurs qui, cette fois, seront situés à l'extérieur de la discussion. Dans ce cas, ils sont invités à repérer des habiletés spécifiques (ou encore des moments où il aurait été précieux de mobiliser ces habiletés) et un temps leur est alloué au terme de l'atelier afin qu'ils partagent à l'ensemble du groupe leur regard métacognitif. Ce second dispositif présente l'avantage de contraindre en quelque sorte les participants à ce dégager de la discussion pour y porter un regard sur la structure. L'observation n'est pas une capacité ni une tendance naturelle, et c'est pourquoi il nous apparaît que cette seconde stratégie gagnerait à être intégrée au dispositif, d'autant qu'elle conduit également à mettre en place des conditions favorisant l'autorégulation des processus réflexifs.

Dans tous les cas cependant, il semble nécessaire de combiner cet exercice d'observation — lequel vise le développement de métaconnaissances situées — à une présentation explicite des habiletés à observer — ce qui relève davantage des métaconnaissances déclaratives.

Une précaution d'usage demeure cependant, à savoir qu'il convient de porter une attention particulière, lorsque nous souhaitons intégrer les observations au dispositif, à ne pas créer de surcharge cognitive chez les observateurs. Dit autrement, ils ne devraient pas avoir à composer avec une liste trop imposante d'habiletés à observer — deux ou trois suffisent amplement. Vaut mieux y aller à petites doses, mais sur une longue période de temps. C'est pourquoi d'ailleurs nous pensons que pour maximiser les retombées d'un tel dispositif, celui-ci devrait être accompagné d'un *programme de formation* dans lequel il est possible de situer dans le temps les habiletés qui seront étudiées. Bref, il s'agit de mettre en place un *programme de formation à la pensée*.

Selon les données de recherche que nous analysons actuellement, la mise en place d'un programme de formation à la pensée déployé à l'intérieur d'un dispositif impliquant des observateurs externes à la discussion présente un potentiel fort intéressant, notamment chez les adolescents. En effet, nos analyses comparatives actuelles tendent à montrer que les élèves ayant pratiqué la philosophie dans le cadre d'un tel programme sont beaucoup plus conscients des apprentissages qu'ils font que ceux qui sont invités à participer à des dialogues philosophiques selon une même fréquence, mais sans programme. Bien plus, ces élèves ayant philosophé dans un contexte «programme» nous indiquent que les apprentissages effectués en philosophie sont ceux, parmi tous les apprentissages effectués dans le contexte scolaire, leur sont le plus utiles dans leur vie de tous les jours (Gagnon et Sasseville, 2008). C'est dire toute l'importance que peut représenter la mise en place d'un programme de formation de cette nature.

#### 4. Conclusion

À l'intérieur de ce texte, nous avons vu que l'exercice d'une pensée critique passe notamment par la mobilisation et la combinaison d'habiletés intellectuelles en situation. Nous avons également vu que l'appropriation de ces habiletés est essentielle à la formation d'une tête bien faite et que, par là même, elle est essentielle à tout processus d'apprentissage. En ce sens, nous avons posé que les dialogues philosophiques représentaient des espaces très riches pour entreprendre une telle formation. Nous avons vu également que dans ce contexte, l'animateur a un rôle important à jouer dans l'acquisition de métaconnaissances déclaratives, procédurales et situées, trois composantes que nous considérons essentielles à la formation d'une tête bien faite. Finalement, nous avons vu que pour y arriver, le recours à un dispositif d'observation ancré dans un programme de formation pouvait s'avérer fort porteur.

Nous espérons que ce texte permettra aux lecteurs d'apprécier toute la richesse et le potentiel que peut représenter la mise en place d'un tel dispositif, puisqu'au final, il ne s'agit pas tant de préparer les élèves à l'école, mais de les préparer à la vie et qu'en ce sens l'approche que nous privilégions semble contribuer à cette visée.

#### Références

Gagnon, M. (2005). *Guide pratique pour l'animation d'une communauté de recherche philosophique*. Québec: Presses de l'Université Laval.

Gagnon, M., & Sasseville, M. (2005). *Le fil de Mischa. Manuel d'accompagnement du roman «Mischa»*. (P. de la violence et philosophie pour enfants, Ed.) *Coll. La Traversée*. Québec: Presses de l'Université Laval.

Gagnon, M., & Sasseville, M. (2008). Quand l'école prépare à la vie : le cas des habiletés et attitudes critiques pratiquées en communauté de recherche philosophique avec les adolescents. *Childhood and Philosophy*, 4(8), 41 – 58.

Sasseville, M., & Gagnon, M. (2012). *Penser ensemble à l'école. Des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique en action*. *Dialoguer* (2e ed.). Québec: Les Presses de l'Université Laval.