

La formation de la pensée à l'école : vers une dialogique entre le générique et le spécifique



Mathieu Gagnon

La formation de la pensée : des ancrages jusque dans l'Antiquité !

L'intérêt pour le développement de la pensée n'appartient pas en propre à l'époque contemporaine. Déjà chez Aristote, à travers ses écrits regroupés sous ce qu'il est désormais convenu d'appeler l'*Organon* (*Catégories* ; *De l'interprétation* ; *Premiers analytiques* ; *Seconds analytiques* ; *Topiques* ; *Réfutations sophistiques*), nous retrouvons cette volonté de développer une « science » de la pensée, de ses modes de fonctionnement, de ses composantes, de ses rouages, des différentes structures profondes permettant de déterminer la validité des relations qu'elle dessine... Une telle entreprise de développement de savoirs autour de la pensée et de ses mouvements n'était par ailleurs pas désintéressée; elle visait, en première instance, à fournir les outils nécessaires afin de se prémunir contre les sophismes, de s'appropriier les outils propres à une démarche de pensée qui soit rigoureuse. Bien entendu, une telle position centrée sur les règles et principes de la logique dite formelle contient des présupposés épistémologiques importants, dont ceux entre autres du primat d'une certaine rationalité (pour ne pas dire d'une rationalité certaine) comme voie d'accès aux structures du monde, ainsi que celui du caractère « transversal¹ » de la logique et de l'appropriation de ses règles par le recours à une approche décontextualisée. Ces présupposés épistémologiques, qu'ils soient de l'ordre de notre rapport à la « vérité » ou à l'apprentissage, sont d'ailleurs toujours discutés aujourd'hui, en témoignent la parution récente de l'essai de Barrau (2016) sur la vérité dans les sciences, les tensions inépuisables entre (socio) constructivistes et cognitivistes dans le monde de l'éducation ou encore les débats toujours nombreux sur le soi-disant caractère transversal de certaines compétences, dont la pensée critique, et sur les moyens de les développer².

¹ Dans le cadre de ce texte, nous considérerons comme équivalents les termes « transversal » et « générique ».

² Voir à cet égard le texte de Hasni à l'intérieur du présent dossier thématique.

En somme, l'intérêt pour la formation de la pensée ne date pas d'hier et est toujours bien présent dans les programmes, peut-être plus que jamais d'ailleurs, comme en fait foi cette indication du Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES) du Québec, à laquelle nous faisons référence en introduction à ce dossier, à l'effet qu'un programme axé sur le développement de compétences « invite [...] à se recentrer sur la formation de la pensée » (Gouvernement du Québec, 2001, p. 4). Mais cette formation de la pensée, quelle forme devrait-elle prendre? Doit-elle être structurée, comme c'est souvent le cas — notamment en philosophie —, autour d'un enseignement formel de différents principes et règles de logique qu'il suffirait d'entraîner par le recours à des exercices? Devrait-on plutôt, à l'image de ce que propose Baillargeon (2013), opter pour une approche fondée sur une « forte » instruction, dans et par les savoirs disciplinaires, avec le présupposé que de favoriser l'enrichissement des connaissances générales dans différents domaines permettrait, par effet domino, la formation de la pensée, et *a fortiori* dit-il, de la pensée critique? Doit-on, pour emprunter les mots de Montaigne, travailler sur une *tête bien faite* ou plutôt sur une *tête bien pleine*? Une tête bien pleine conduit-elle à avoir une tête bien faite, et inversement?

La pensée : quels repères pour la formation des élèves et des futurs enseignants ?

L'univers de la pensée est éminemment complexe. Dès lors, toute tentative de compréhension et de modélisation à son égard apparaît en quelque sorte hasardeuse et est, au final, vouée à ne fournir qu'une indication partielle sur ce qu'elle pourrait être et sur ses modalités de fonctionnement. Néanmoins, il existe différents modèles à partir desquels il est possible d'identifier des repères pour l'action enseignante lorsque nous souhaitons œuvrer à la formation de la pensée des élèves. Précédemment, nous faisons référence aux règles et principes de logique qui peuvent, à certains égards, guider l'intervention éducative et meubler des contenus d'enseignement. Certains diront à ce sujet que l'enseignement de la logique formelle n'a que peu d'impact au final sur l'action en situation, tant les principes qui y sont associés sont dépouillés des cadres spécifiques (disciplines, paradigmes, etc.) dans lesquelles ils prennent forme en situation. Cette critique n'est pas totalement fautive et déjà, en 1996, Bernard Rey indiquait que les expérimentations menées dans le cadre d'ateliers de raisonnement logique (ARL) n'avaient que peu de retombées, tant la structure de surface, en contexte, l'emporte parfois sur la structure profonde. Semblablement, concernant la pensée critique, la stricte dimension logique à laquelle elle a été longtemps associée, voire réduite, n'a finalement été considérée que comme une dimension parmi d'autres, puisqu'il est apparu que la performance à des tests de raisonnements logiques n'était pas nécessairement un indicateur de la manière dont une personne mobilisait sa pensée critique en situation d'interaction, particulièrement lorsqu'il est question de sujets sensibles ou pour lesquels la seule logique ne saurait suffire à trancher. À cet égard, il est désormais reconnu que l'exercice d'une pensée critique n'est pas seulement d'ordre cognitif, mais également et surtout social et affectif, impliquant par le fait même la mobilisation d'attitudes particulières (ouverture d'esprit, respect, autocorrection, etc.).

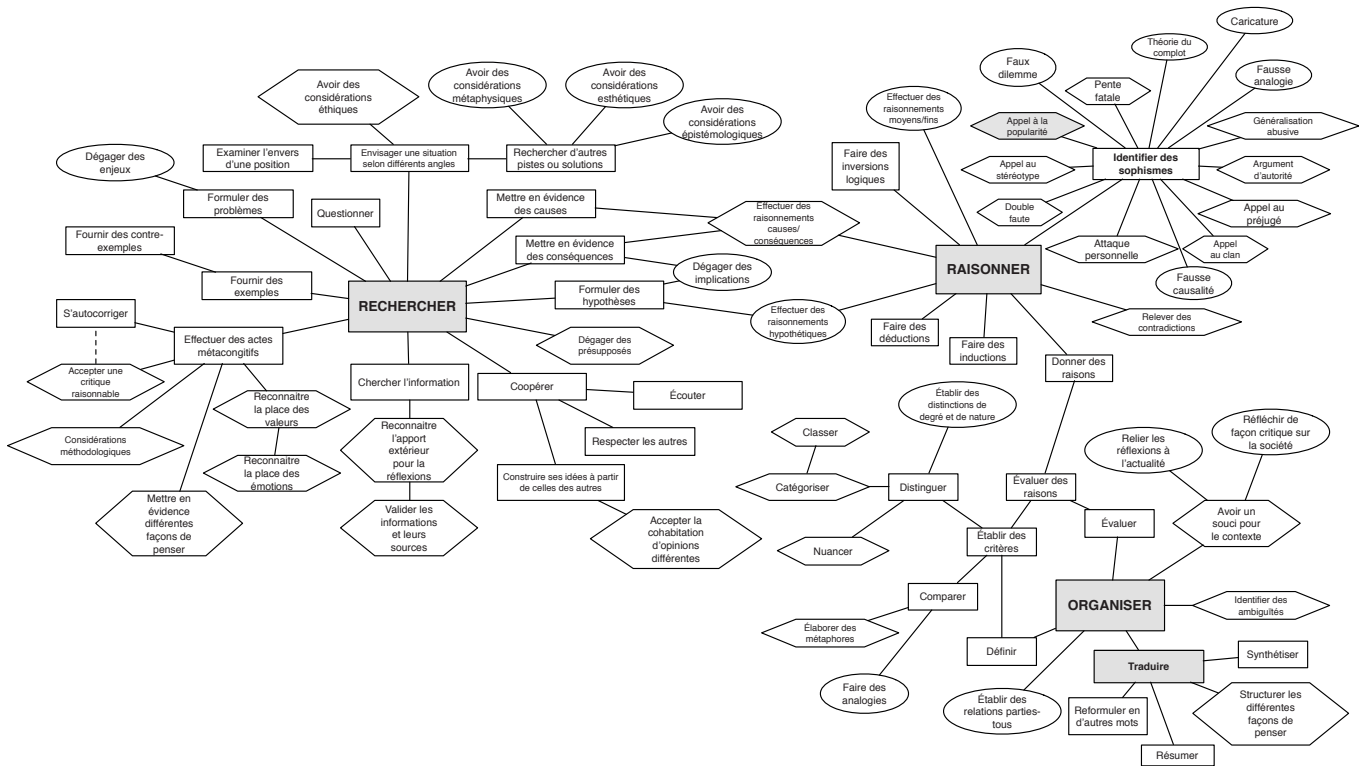
Par contre, soutenir que l'enseignement de la logique est pratiquement inutile ou n'est que d'un apport minimal pour l'action en situation serait, à notre avis, tout aussi déraisonnable que de prétendre qu'il est suffisant. L'un des arguments fondant cette critique est celui selon lequel un tel type d'enseignement demeure peu signifiant parce que décontextualisé, en ce sens où il s'exprimerait à l'extérieur des disciplines ou des domaines d'apprentissage, tels que les sciences, l'histoire, l'éthique, les mathématiques, les langues, etc. Seulement, une critique de cet ordre semble omettre de considérer le fait que la logique constitue une discipline en elle-même et qu'à ce titre, son enseignement ne se situe pas hors des disciplines. Autant soutenir, face à un tel argument, que l'enseignement de règles mathématiques ou encore que la présentation générale des principales phases de résolution d'un problème scientifique n'ont pas leur place à l'école. Ici, de la nécessité ne devrait pas découler la suffisance...

En outre, hormis la logique formelle, nous pouvons également nous référer aux différents savoirs développés autour de la logique informelle afin de fournir aux enseignants des repères en vue de former la pensée de leurs élèves. Certains d'entre eux figurent d'ailleurs au rayon des éléments de contenus de la compétence 3 (*pratiquer le dialogue*) du programme d'Éthique et Culture Religieuse (Gouvernement du Québec, 2008). La plupart du temps, ces éléments sont présentés comme des habiletés de pensée (*thinking skills*) ou encore des outils de la pensée. Ces habiletés sont nombreuses et organisées de différentes manières dans les écrits. Dans le monde de l'éducation, l'organisation la plus connue et la plus répandue est sans doute la taxonomie de Bloom *et al.* (1956), plus particulièrement les composantes se retrouvant sous les différentes catégories associées au domaine cognitif (connaissance, compréhension, application, analyse, synthèse et évaluation). Dans le contexte de cette taxonomie, il convient de considérer ces différentes catégories comme autant de niveaux, les habiletés regroupées sous « connaissance » (p. ex. mémoriser, nommer, répéter, etc.) étant considérées plus simples que celles se retrouvant sous la catégorie « évaluation » (p. ex. comparer, juger, critiquer, justifier, etc.), lesquelles sont considérées plus complexes. Cette idée de niveaux de complexité eu égard aux habiletés de pensée se retrouve également bien présente dans les écrits sur la pensée critique, laquelle convoquerait, selon plusieurs, la recours à des habiletés de pensée de haut niveau (*higher-order thinking skills*) (Paul, 1990). Nous reviendrons sous peu sur cette question.

Nous retrouvons par ailleurs d'autres essais d'organisation qui ne sont pas structurés, a priori, sur une telle logique de progression de la complexité. C'est le cas, notamment, des travaux de Lipman et de ceux qui les ont poursuivis (Sasseville et Gagnon, 2012; Gagnon et Yergeau, sous presses). Dans ce cas, les différentes habiletés de pensée sont regroupées autour de ce que Lipman appelle des « actes mentaux », lesquelles représentent des catégories générales à l'intérieur desquelles se retrouvent différentes habiletés « spécifiques ». Lipman (2003) identifie 4 actes de ce type : 1) l'acte de chercher ; 2) l'acte de raisonner ; 3) l'acte d'organiser l'information ; 4) l'acte de traduire. À l'intérieur de ces catégories se retrouvent plus d'une centaine d'habiletés distinctes. Dans la foulée de ces travaux, Sasseville et Gagnon (2012), puis Gagnon et Yergeau

(sous presses), sur la base de l'analyse d'activités de dialogues philosophiques menées avec des enfants et des adolescents, ont regroupés ces habiletés en 3 actes principaux, à savoir l'acte de chercher, de raisonner et d'organiser l'information (puisque l'acte de traduire est considéré comme une composante de l'organisation de l'information). La figure 1 présente les différents éléments relevés en lien avec ces catégories (Gagnon et Yergeau, sous presses).

L'acte de penser



Dans le cadre de nos travaux menés depuis une quinzaine d'années auprès d'adolescents pratiquant le dialogue philosophique, ces éléments représentent la trame d'un programme de formation à la pensée s'échelonnant sur une période de 5 années scolaires. À nos yeux, il s'agit de repères précieux pour quiconque souhaite œuvrer au développement de la pensée des jeunes. Examinons brièvement quelques-uns des principes qui en guident l'utilisation.

Les habiletés de pensée : entre la complexité interne et la complexité contextuelle

Précédemment, nous faisons allusion au fait que chez certains auteurs, notamment dans le champ de la pensée critique, les habiletés intellectuelles sont régulièrement abordées sous l'angle d'un continuum allant des habiletés considérées « simples » vers les habiletés considérées « complexes », comme si ces niveaux de complexité existaient en eux-mêmes, sans égard aux contextes dans lesquels ces habiletés prennent forme. Nous ne pouvons malheureusement pas déployer ici toutes les apories auxquelles conduit une telle posture.

Mentionnons simplement que nous ne partons pas du principe qu'une habileté puisse nécessairement être plus ou moins complexe qu'une autre *en elle-même*, mais que ce niveau de complexité est intimement lié aux contextes dans lesquels l'habileté est mobilisée (Sasseville et Gagnon, 2012). Prenons un exemple afin d'illustrer notre propos. L'habileté à définir n'est pas en elle-même plus « simple » ou plus « complexe » que celle consistant à comparer. Tout dépend, à notre avis, de ce sur quoi porte la définition ou la comparaison... Il y a une différence de degré importante entre définir un crayon et définir la justice... C'est pourquoi également nous ne partons pas du principe que ces habiletés sont à développer, encore moins à mobiliser, de manière entièrement linéaire et progressive selon une logique de complexification définie *a priori*, mais qu'elles sont plutôt à considérer en fonction des contextes dans et par lesquels nous souhaitons les développer, de manière itérative et selon les liens qui se dessineront entre elles en situation.

Les habiletés de pensée : entre le générique et le spécifique

De prime abord, lorsque nous examinons la figure 1, nous pourrions être portés à croire que nous abordons ces différentes habiletés de manière générique et décontextualisée. Il apparaît, en effet, qu'elles présentent un certain degré de généralité en ce sens où, pour la plupart, elles peuvent (et doivent dans certains cas) se manifester à l'intérieur d'une grande variété de situations ou encore qu'elles sont convoquées dans la mise en œuvre de différents types ou modes de pensée. Ainsi, par exemple, l'habileté consistant à comparer et / ou à distinguer revêt une certaine importance, selon les objets ou les problèmes étudiés, tant en éthique qu'en philosophie, en histoire, en sciences ou en mathématiques. Il s'agira, dans tous les cas, de prendre soin de mettre en évidence des différences et / ou des ressemblances, et cela n'est pas propre à un domaine en particulier. Seulement, pouvons-nous sur cette base affirmer que de comparer ou de distinguer dans l'un de ces domaines consiste à mettre en œuvre les mêmes mouvements de pensée que ceux déployés dans un autre domaine ? Dit autrement, comparer des résultats d'expérimentations effectuées en laboratoire engage-t-il la même activité cognitive que de comparer deux époques, deux sociétés ou deux concepts philosophiques comme l'égalité et l'équité ?


Cela rejoint les critiques adressées à l'idée de compétence transversale, dont la pensée critique ferait partie. Cette idée n'est pas totalement nouvelle car, comme nous le disions en introduction, déjà elle se retrouvait en germe chez Aristote. C'est pourquoi il convient ici, selon nous, d'apporter une nuance. La transversalité n'est pas à confondre avec la transférabilité, comme le fait Fourez par ailleurs (2005). Le caractère transversal ou générique, que ce soit d'une habileté ou d'une compétence, ne correspond pas à autre chose, pour emprunter les mots de Rey (1996, p. 71), qu'à une « simultanité d'émergence dans des domaines différents ». Il ne s'agit donc pas, en première instance, de la voir transférée par un individu à l'intérieur de domaines différents. Il s'agit plutôt de la voir apparaître dans différents domaines, quitte à ce que cette mobilisation soit effectuée par des personnes différentes. Ainsi, bien qu'il puisse

être difficile d'imaginer qu'une seule personne possède les connaissances, habiletés et attitudes nécessaires pour être critique en sciences, en histoire, en éthique, en philosophie, en mathématiques, en mécanique, en politique, etc., il n'est pas difficile de s'imaginer que différentes personnes puissent mobiliser leur pensée critique dans l'un ou l'autre de ces domaines.

C'est en quoi nous croyons que les habiletés de pensée que nous souhaitons développer chez les élèves relèvent à la fois d'une dimension générique (car autrement, comment pourrions-nous dire que tant en sciences qu'en histoire ou en éducation nous procédons à des processus de définition ?) ainsi que d'une dimension spécifique, la particularité des contextes venant dessiner en quelque sorte les contours de la forme. Plus concrètement, sous l'angle de la formation et de l'intervention, cela signifierait qu'il serait précieux de veiller à ce que les enseignants développent une certaine base de connaissances sur les éléments de la pensée, des connaissances qui ne se limiteraient évidemment pas à leur forme déclarative (nous y reviendrons), de manière à faire en sorte que ceux-ci soient en mesure, par la suite, de favoriser chez les élèves non pas tant un transfert de ces habiletés, mais une *mobilisation transversale*, c'est-à-dire qui s'inscrit dans une dialogique entre le générique et le spécifique.

Mais comment y parvenir ? La réponse à une telle question n'est certainement pas simple et de nombreux débats font toujours rage à son sujet. De manière générale cependant, il est possible d'identifier quatre tendances. 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 intégré 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. 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 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 qu'une méta-analyse menée par Abrami *et al.* (2008) au sujet de la pensée critique tend à montrer que les approches mixtes sont celles dont les résultats sont les plus probants, et que celles par immersion présentent les résultats les plus faibles.

Dans le cadre de nos travaux sur les pratiques philosophiques (ou situations d'apprentissages philosophiques — SAP), et ce tant en ce qui a trait à la formation des élèves que des enseignants, nous avons développé 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 contextuelles (Gagnon, 2014a, 2014b; Gagnon et Yergeau, sous presses). À l'intérieur de l'espace déclaratif, 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. L'espace procédural vise à proposer une certaine forme d'entraînement à des habiletés particulière. 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, l'espace contextuel est destiné 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 observateurs dont le mandat est double, c'est-à-dire que leurs observations doivent comprendre à la fois un volet descriptif et un volet prescriptif.

Bien entendu, cette approche est perfectible et certains pourraient la critiquer en nous taxant d'être cognitivistes — comme si le simple fait d'être cognitiviste, ou de s'en inspirer, constituait en soi un argument pour rejeter une proposition! Nous ne pouvons pas étayer ici dans le détail des fondements épistémologiques de notre approche, mais souhaitons tout de même relever que bien que certains éléments y apparaissant soient en quelque sorte tirés d'une forme de cognitivisme (notamment à la Tardif), il n'en demeure pas moins que la trame sur laquelle ils s'appuient n'est pas à proprement parler cognitiviste. Seulement, nous sommes d'avis que les métaconnaissances déclaratives et procédurales constituent des leviers importants, voire nécessaires, mais ne sauraient certainement pas être suffisants. Prenons une analogie — laquelle comprend, comme toute analogie, des limites importantes — afin d'illustrer notre propos. L'entraînement sportif comprend bien une forme ou une autre d'élémentation et de répétition. Seulement, celles-ci ont pour objectif de rendre l'athlète plus performant en situation. Inévitablement, celui-ci devra mobiliser et combiner ce qu'il a développé lors des entraînements, de manière efficace selon les paramètres toujours particuliers de la situation. Or, si cela est valable pour l'entraînement et la performance sportive, pourquoi ne le serait-il pas, en partie du moins, pour l'entraînement et la performance intellectuelle ?

L'une des limites, par contre, que nous avons repérées à travers nos travaux est la difficulté pour les élèves de mobiliser ces apprentissages dans un contexte différent que celui des pratiques philosophiques. Plusieurs raisons tendent à expliquer cette difficulté. L'une d'entre elles tient notamment au fait que malgré qu'ils affirment repérer des moments où ils pourraient le faire dans d'autres domaines d'apprentissage, le contrat didactique étant si différent qu'ils n'osent pas s'y aventurer. Une autre raison, liée à la première, tient au



fait qu'à l'intérieur de la plupart des domaines d'apprentissage, peu ou pas d'espace sont réservés pour mettre en évidence les éléments de pensée qui s'y manifestent, soit dans les contenus ou leurs organisations, soit dans les démarches... Or, il nous apparaît que si nous souhaitons favoriser, chez les élèves, une mobilisation transversale, il est essentiel que la mise en évidence de ces éléments de la pensée soit prise en charge soit par l'ensemble des enseignants (au secondaire), soit par les enseignants dans l'ensemble des domaines (au primaire). Seulement, pour cela, au moins deux conditions semblent devoir être remplies. D'abord, il serait primordial d'offrir aux enseignants, idéalement dans le cadre de leur formation initiale, des cours orientés spécifiquement sur ces aspects qui, rappelons-le, relèvent eux aussi de savoirs disciplinaires (Abrami *et al*, 2008). Sur ce point par contre, nous sommes à l'évidence loin de la coupe aux lèvres! Ensuite, il serait particulièrement important de mettre en route des recherches permettant de mieux comprendre comment il est possible de permettre aux élèves, particulièrement chez les enfants, de s'approprier ces métaconnaissances de manière opératoire et d'en favoriser la mobilisation transversale. Dit autrement, il serait précieux de mettre sur pied ce que nous pourrions appeler une « didactique » de la pensée qui soit en dialogue avec les dimensions génériques et spécifiques qui en caractérisent l'exercice.

RÉFÉRENCES

- MEQ. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement préscolaire et primaire*. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
- Baillargeon, N. (2013). *Légendes pédagogiques. L'autodéfense intellectuelle en éducation*. (P. de Brousse, Ed.). Montréal.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question. Collection Pédagogies (2nd ed.)*. Book, Paris : ESF.
- MELS. (2008). *Programme de formation de l'école québécoise. Éthique et culture religieuse*. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*. New York: David McKay Co Inc.
- Paul, R. (1990). *Critical thinking : What every person needs to survive in rapidly changing world*. Sonoma: Center for Critical Thinking and Moral Critique.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Book, New York: Cambridge University Press.
- Sasseville, M. et Gagnon, M. (2012). *Penser ensemble à l'école. Des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique en action*. Coll. Dialoguer (2^e ed.). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Gagnon, M. et Yergeau, S. (sous presses). *La pratique du dialogue philosophique au secondaire. Vers une dialogiques entre théories et pratiques*. Coll. Dialoguer. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Fourez, G. (2005). Controverses autour de diverses conceptualisations (modélisations) des compétences transversales. (French). *Canadian Journal of Science, Mathematics & Technology Education*, 5(3), 401 – 412.
- Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Wade, A., Surkes, M. A., Tamim, R. et Zhang, D. (2008). Instructional Interventions Affecting Critical Thinking Skills and Dispositions: A Stage 1 Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 78(4), 1102–1134.
- Gagnon, M. (2014a). 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. Paris.
- Gagnon, M. (2014b). 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*. Belgique. En lign : <http://www.entre-vues.net/LinkClick.aspx?fileticket=gSqNxnzKRaU%3d&tabid=628>

