

Éviter l'amnésie épistémologique pour favoriser le développement de la pensée critique des élèves



Mathieu Gagnon

« Nous croyons savoir quelque chose des choses elles-mêmes quand nous parlons d'arbres, de couleurs, de neige et de fleurs, et nous ne possédons cependant rien que des métaphores des choses, qui ne correspondent pas du tout aux entités originelles »

Nietzsche (1873).

Le monde comme métaphore et organisation de l'entendement

Déjà en 1873, et même avant, l'idée que notre connaissance des « choses » du monde relevait bien davantage de processus de construction que de découvertes à proprement parler était discutée en philosophie. Cet extrait de Nietzsche, tiré d'un traité d'épistémologie malheureusement trop peu connu (*Vérité et mensonge au sens extra-moral*), témoigne de cette volonté de radicaliser la part subjective dans nos modes d'appréhension du « réel ». Aux yeux de ce philosophe, il n'est tout simplement pas possible, compte tenu de notre condition, d'accéder au monde tel qu'il est « [l]a chose en soi, dit-il [...], est complètement insaisissable » (Nietzsche, 1997 [1873], p. 13).

Pour Nietzsche, il ne saurait être question de « vérités » ou de « faits objectifs » sur le monde, puisque celui-ci ne nous est accessible que par le biais de différents processus de métaphorisations. Par une perception sensible d'abord, laquelle est transformée en image – première métaphore –, puis l'image est transformée en son, par la dimension langagière qui nous caractérise – seconde métaphore – et finalement le mot est érigé en concept – troisième métaphore. Chaque métaphore crée une distance entre nous et

le monde « tel qu'il est ». Ainsi, loin de nous permettre de comprendre la « nature » du monde qui nous entoure, les concepts nous en éloignent.

Pensons encore en particulier à la formation des concepts. Tout mot devient immédiatement concept par le fait qu'il ne doit pas servir justement pour l'expérience originale, unique, absolument individualisée, à laquelle il doit sa naissance, c'est-à-dire comme souvenir, mais qu'il doit servir en même temps pour des expériences innombrables, plus ou moins analogues, c'est-à-dire, à strictement parler, jamais identiques et ne doit donc convenir qu'à des cas différents. Tout concept naît de l'identification du non-identique. Aussi certainement qu'une feuille n'est jamais tout à fait identique à une autre, aussi certainement le concept feuille a été formé grâce à l'abandon délibéré de ces différences individuelles, grâce à un oubli des caractéristiques, et il éveille alors la représentation, comme s'il y avait dans la nature, en dehors des feuilles, quelque chose qui serait « la feuille », une sorte de forme originelle selon laquelle toutes les feuilles seraient tissées, dessinées, cernées, colorées, crêpées, peintes, mais par des mains malhabiles au point qu'aucun exemplaire n'aurait été réussi correctement et sûrement comme la copie fidèle de la forme originelle [...]. « L'omission de l'individuel et du réel nous donne le concept comme elle nous donne aussi la forme, là où au contraire la nature ne connaît ni formes ni concepts, donc, pas non plus de genres, mais seulement un X, pour nous inaccessible et indéfinissable. » (*Ibid.*, p. 15-16)

Notre « sentiment de vérité » ne participe donc que d'une forme d'amnésie. Nous oublions que nos entreprises de constructions conceptuelles sont d'abord fondées sur un processus visant à structurer métaphoriquement le réel. Il n'y a donc ni vérité ni mensonge à cet égard, du moins pas au sens moral du terme, puisque ces élans métaphoriques essentiels nous conduisent inévitablement à « mentir » sur les choses telles qu'elles sont en elles-mêmes. Là où le bât blesse, aux yeux de Nietzsche, c'est que nous avons trop souvent tendance à oublier que notre compréhension du monde ne s'enracine pas dans des méthodes permettant de *découvrir* la « réalité », mais bien dans une dynamique de création artistique.

Nous pourrions penser que la position défendue par Nietzsche était révolutionnaire à son époque, et nous n'aurions pas tout à fait tort. Seulement, les idées qu'il développe trouvent également un certain ancrage dans les travaux de Kant, notamment à l'intérieur de sa *Critique de la raison pure* (1781). Trop souvent nous négligeons d'ailleurs de mettre en évidence les similarités étonnantes entre ce que Kant déploie dans cette critique et les travaux de Piaget, notamment sur les schèmes. Sans s'engager à l'intérieur d'une explication détaillée des travaux complexes de Kant, mentionnons d'abord qu'il insiste sur le « fait » qu'au mieux nous avons accès aux phénomènes et non aux noumènes (choses en soi). Sur ce point, nous pourrions dire que les pensées de Nietzsche et de Kant présentent une certaine similitude. Cependant, alors que Nietzsche parle d'une activité créatrice et artistique, Kant part plutôt du principe selon lequel notre compréhension/organisation des phénomènes n'est possible que parce que nous disposons de « structures cognitives » *a priori*, sans lesquelles

il nous serait impossible de donner du sens à ce que nous percevons. Kant appelle ces « structures » des catégories de l'entendement (quantité, qualité, modalité et relation), lesquelles s'inscrivent dans un cadre, celui de l'espace et du temps. Sans ce cadre et ces catégories, il nous est tout simplement impossible de comprendre ce qui nous entoure.

S'opposant aux idées empiristes de Hume selon qui l'esprit est d'abord une *tabula rasa* (ardoise vierge), Kant défend la thèse selon laquelle dès que l'esprit appréhende le monde, il exerce déjà une activité sur lui. Dit autrement, « ce ne sont pas les expériences qui s'imposent au sujet, mais plutôt le sujet qui impose une logique aux expériences, qui les organise en fonction des "structures" qu'il possède avant toute expérience » (Gagnon, 2015, p. 106). Nous voyons là les germes d'une conception constructiviste des processus d'élaboration des connaissances et, plus tard, des savoirs. Cette position se cristallise d'ailleurs au tournant des années 1990 avec les travaux de Glasersfeld (1991) sur le constructivisme radical et selon qui « un fait, c'est quelque chose que l'on fait », ainsi que ceux de Fourez qui, en réaction à Karl Popper qui défendait une *logique des découvertes scientifiques* (1959), est plutôt d'avis que les logiques scientifiques relèvent de l'invention (d'où son expression *Les logiques des inventions scientifiques* [2002]).

Néanmoins, tous ces penseurs s'appuient de près ou de loin sur le postulat de la réalité et de son existence préalable (ce qui n'implique pas pour autant qu'ils partagent une posture épistémologique de type « réaliste »). Or, d'un point de vue ontologique, il n'est tout simplement pas possible de poser absolument et hors de tout doute l'existence d'une telle réalité. Même le recours au doute hyperbolique de Descartes n'a pas su résoudre cette question, ayant dû d'abord poser l'« existence » de Dieu pour y parvenir (1992 [1641])! C'est pourquoi, en philosophie, le terme « réalité » est considéré comme hautement problématique d'un point de vue ontologique, et que le recours au terme « réel » est privilégié. Quelle distinction entre les deux ? Pour le dire simplement, alors que la « réalité » réfère à une entité extérieure dont il n'est pas possible de démontrer absolument l'existence, le « réel » concerne davantage le rapport des hommes avec les choses du monde perçu. Que la réalité en elle-même existe ou pas, il n'en demeure pas moins que la compréhension que nous construisons des éléments de la nature (et de la culture) s'appuie sur une forme ou une autre d'interaction avec eux.

Épistémologies variées, enjeux similaires

Cette entrée par l'épistémologie et l'ontologie n'est pas arbitraire, ni totalement neutre en ce sens où elle met clairement en évidence notre posture initiale, à savoir que les faits sont des constructions (du moins, c'est sous cet angle que nous avons construit notre rapport à ceux-ci !). Cette conception, tel que mentionné à l'intérieur du texte de cadrage du présent dossier, peut sembler relever de l'évidence dans la communauté des chercheurs, notamment en éducation et chez les épistémologues, mais est-elle si largement partagée ? Si tel est le cas, comment expliquer que le recours à des concepts tels que ceux de

« découverte », de « vérité » ou d' « objectivité » demeure si répandu et courant ? Car de fait, ces concepts contiennent d'ordinaire une charge épistémologique qui, la plupart du temps, va à l'encontre de cette hypothèse selon laquelle les faits sont des constructions. En effet, de manière générale, ces concepts laissent entendre une évacuation du sujet et de tout le travail organisationnel qu'il exerce sur le monde. Le langage est porteur de sens, les mots que nous utilisons le sont également, c'est pourquoi, à notre avis et à l'instar de Fourez (2002), un constructiviste ou un constructiviste social (au sens épistémologique du terme) conséquent, plutôt que de recourir au terme de « découverte », parlerait plutôt de *construction*, plutôt que d'évoquer la notion de « vérité », ferait référence à la viabilité, et plutôt que d'utiliser le terme « objectivité », articulerait davantage son discours autour de l'idée d'objectivation.

Inversement, la position constructiviste, et plus particulièrement celle du constructivisme radical défendue par Glaserfeld (2004), contient son lot d'aporries épistémologiques. En effet, à trop radicaliser le constructivisme, nous risquons le solipsisme. Bien entendu, lorsque je dis « arbre », il est peu probable que l'image (première métaphore chez Nietzsche) que j'ai en tête soit exactement la même que celle de mes voisins – il semble d'ailleurs pratiquement impossible de vérifier cela. Semblablement, concernant les concepts abstraits tels que ceux de critères ou de définition, il est peu probable que la conception que j'en ai soit exactement la même que celle des autres. Néanmoins, il semble possible que, par le biais de l'exercice d'une rationalité partagée, nous soyons en mesure d'établir des caractéristiques communes sur lesquelles nous pouvons nous entendre et à partir desquelles il devient possible de comprendre le monde et d'agir sur lui d'une certaine manière. Il s'agit là, selon nous, d'un exercice d'*objectivation* qui, sans nous sortir totalement de notre subjectivité (qu'elle soit individuelle ou partagée à l'intérieur d'un groupe), ne nous y enferme pas (Fourez, 2002).

Nous touchons là, à notre avis, à un point essentiel ! Tant une posture de type objectiviste – qui se nourrit de concepts tels que l'objectivité, la vérité et la découverte – qu'une posture de type subjectiviste contiennent des « risques » en tant que toutes deux (pour ne nommer que celles-là) tendent à porter entrave, notamment, à l'exercice d'une pensée critique. C'est à tout le moins la lecture qu'en font entre autres Kuhn et Dean (2004) et dont témoigne le tableau suivant.



Tableau 1 Niveaux de compréhension épistémologique (tiré de Kuhn et Dean, 2004)

Level	Assertions	Knowledge	Critical Thinking
Realist	Assertions are COPIES of an external reality.	Knowledge comes from an external source and is certain.	Critical thinking is unnecessary.
Absolutist	Assertions are FACTS that are correct or incorrect in their representation of reality.	Knowledge comes from an external source and is certain but not directly accessible, producing false beliefs.	Critical thinking is a vehicle for comparing assertions to reality and determining their truth or falsehood.
Multiplist	Assertions are OPINIONS freely chosen by and accountable only to their owners.	Knowledge is generated by human minds and therefore uncertain.	Critical thinking is irrelevant.
Evaluativist	Assertions are JUDGMENTS that can be evaluated and compared according to criteria of argument and evidence.	Knowledge is generated by human minds and is uncertain but susceptible to evaluation.	Critical thinking is valued as a vehicle that promotes sound assertions and enhances understanding.

Ce tableau nous enseigne que selon la posture épistémologique adoptée face aux savoirs (que ce soit de manière générale ou en fonction des domaines), le rôle ou la fonction qui sera accordé à l'exercice d'une pensée critique sera appelé à varier de manière importante. En ce sens, les postures de type objectiviste, réaliste ou absolutiste (dualiste), au mieux, conduisent à voir la pensée critique comme un instrument ayant une fonction principalement utilitariste. A contrario, la posture évaluative, que d'autres associent, selon les modèles, au « relativisme engagé » (Perry, 1970), au « constructivisme social » (Belenky, Clinchy, Goldberger et Tarule, 1986), aux « savoirs contextuels » (Baxter Magolda, 1992) ou aux « savoirs comme réseaux complexes de concepts en évolution » (Schommer, 1994), conduit à considérer la pensée critique comme un rouage essentiel, une ressource fondamentale, une condition *sine qua non* aux processus de construction de connaissances et d'élaboration de savoirs.

En ce sens, il semble bel et bien y avoir un enjeu éducatif non négligeable dans les rapports qu'il peut y avoir entre nos conceptions épistémologiques des faits et le développement de la pensée critique des élèves.

Épistémologie, école et pensée critique

Si nous partons du postulat selon lequel l'école vise à former des citoyens autonomes, libres et éclairés (elle demeure un moyen, et non une fin), il nous apparaît que celle-ci ne peut faire l'économie du développement de la pensée critique des élèves, et ce, idéalement, face à une grande variété de domaines de savoirs (Ennis, 1987; Ku, 2009; Lipman, 2003; Paul, 1990; etc.). Cependant, comme nous venons de le voir, cette formation ne semble pas pouvoir se réaliser sans qu'une attention particulière ne soit portée au développement des croyances épistémologiques. En ce sens, la manière dont les « faits » sont présentés, discutés et utilisés en classe devient centrale.

Nous disions précédemment que certains mots contiennent une charge épistémologique. Ainsi, dire par exemple « voici comment les êtres sont classifiés » n'infuse pas le même type d'épistémologie que de dire « voici comment nous avons classifié les êtres » ou « voici comment les êtres ont été classifiés ». Dans les deux derniers cas, l'entreprise humaine ayant contribué à constituer ce « fait » demeure présente, alors que dans le premier, celle-ci tend à être escamotée, comme si nous cherchions à effacer les traces que nous avons laissées dans le sable... Plusieurs exemples de ce type pourraient être fournis, et tous nous conduiraient à nous poser la question suivante : la manière dont les « faits » sont présentés et utilisés, notamment en classe ou dans les ensembles didactiques, permettent-ils de développer une conception selon laquelle les savoirs sont de plus en plus considérés comme des réseaux complexes et évolutifs de concepts construits, ou plutôt comme des données objectives, voire des vérités révélées ?

Prenons l'exemple de l'éthique. À l'intérieur du *Programme d'éthique et culture religieuse* (PECR) (Gouvernement du Québec, 2008), les liens étroits entre celui-ci et l'exercice d'une pensée critique sont posés d'entrée de jeu. En effet, l'éthique elle-même est définie comme une « **réflexion critique** [nous soulignons] sur la signification des conduites ainsi que sur les valeurs et les normes que se donnent les membres d'une société ou d'un groupe pour guider et réguler leurs actions » (p. 499). Cette définition n'est pas dénuée de sens, notamment du point de vue épistémologique. En effet, il est bel et bien question de valeurs et de normes *que se donnent* les membres d'une société. Il n'est donc pas ici question de découverte ou d'objectivité. C'est peut-être l'une des raisons d'ailleurs pour lesquelles la réflexion critique est autant au cœur de la définition de l'éthique, alors qu'elle est quasi-absente du volet culture religieuse associé à ce programme ! Dans ce second cas, il s'agit davantage de reconnaître et de comprendre le phénomène, en s'appuyant sur des *faits*... Il ne serait donc pas question de pensée critique, puisqu'il s'agit de considérer des faits !

Le jeu épistémologique entre « faits », « valeurs » et « croyances », que ce soit en matière d'éthique ou de culture religieuse, n'est pas anodin, tant « faits » et pensée critique semblent s'opposer mutuellement. À l'intérieur même du seul volet éthique se dessine d'ailleurs une tension épistémologique entre la notion de « faits » et celle d' « opinions ». En effet, l'exercice du jugement critique y est essentiellement associé aux opinions (qui n'ont pas toutes la même valeur et qui doivent être nuancées), aux valeurs, aux croyances et aux convictions. Quant aux « faits », ceux-ci sont davantage présentés comme autant d'éléments sur lesquels les élèves doivent prendre appui pour élaborer un point de vue. Il ne s'agit pas, comme c'est le cas pour les opinions, de les nuancer, de les évaluer ou de prendre une distance critique à leur égard.

Il y a cependant bel et bien deux endroits dans le programme où nous pourrions croire qu'une perspective critique à l'égard des « faits » est envisagée. C'est le cas, notamment, lorsqu'il est question d'inviter les élèves à « faire preuve de sens critique à l'égard des informations véhiculées » (*Ibid.*, p. 503), ou lorsqu'il est question de « vérifier la fiabilité des faits avancés » (compétence « Pratiquer

le dialogue» / Éléments de contenu / Types de jugements / Jugement de réalité) (*Ibid.*, p. 549). Cependant, il convient de se garder d'être trop épistémologiquement enthousiaste face à ces deux occurrences. D'abord, parce que l'appel à une vigilance critique face aux informations concerne uniquement celles véhiculées dans les médias et que dans ce cas, il n'y a pas une charge épistémologique équivalente entre « faits » et « informations »... Ensuite, parce qu'une démarche visant à vérifier la fiabilité d'un fait ne s'accompagne pas nécessairement d'une vigilance épistémologique à l'égard de leurs processus de construction. Une telle vérification peut aisément se structurer à l'intérieur de postures objectiviste, réaliste, voire dogmatique, ce qui n'aide en rien le développement de la pensée critique des élèves dans sa dimension épistémologique.

Au final, il semble ressortir du PÉCR que l'exercice d'une pensée critique est principalement dirigé vers les opinions et non les faits. Cette tendance pose de nombreux défis et comprend des limites importantes. Si nous nous rapportons au tableau de Kuhn et Dean (2004), il apparaît que le domaine de l'éthique, dans le rapport faits-opinions qu'il met en place, risque de créer une tension épistémologique entre deux postures qui non seulement s'opposent d'une certaine manière, mais également et surtout qui ne représentent pas les vecteurs les plus propices à l'exercice et au développement de la pensée critique des élèves, à savoir l'« absolutisme » (faits) et le « multiplicisme » ou le relativisme absolu (opinions).

Le clivage dualiste entre les faits d'un côté (considérés objectifs) et les opinions de l'autre (considérées subjectives) a ceci de douteux qu'il laisse entendre que les deux fonctionnent en vases clos, comme si les opinions ne comprenaient pas des faits et inversement... Il y a fort à parier d'ailleurs que ce clivage n'est pas propre au domaine de l'éthique, mais qu'il se retrouve également à l'intérieur de programmes associés à d'autres domaines d'apprentissage. Il pourrait dès lors être précieux d'examiner dans quelle mesure celui-ci est présent ailleurs et de réfléchir aux incidences que cela peut avoir sur les postures épistémologiques adoptées par les élèves face à des contenus provenant de différents domaines. Cela permettrait d'alimenter les réflexions sur certains des nœuds rencontrés lorsque nous souhaitons développer la pensée critique des élèves, *a fortiori* lorsque nous souhaitons le faire de manière transversale. Sur cette base, il pourrait être possible d'identifier des conditions épistémologiques, pédagogiques et didactiques favorisant chez l'élève la mobilisation et le développement de sa pensée critique dans différents domaines, des conditions qui viseraient à nous sortir de l'amnésie nietzschéenne !



Références

- Baxter Magolda, M. B. (1992). *Knowing and reasoning in college: Gender-related patterns in students' intellectual development*. San Francisco: Jossey Bass.
- Belenky, M. R., Clinchy, B. M., Goldberger, N. R. et Tarule, J. M. (1986). *Women's ways of knowing: The development of self voice and mind*. New York: Basic Books.
- Descartes, R. (1992 [1641]). *Méditations métaphysiques*. Paris : Flammarion.
- Ennis, R. (1987). A taxonomy of critical thinking skills. Dans J. B. Baron et R. I. Sternberg (dir.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (p. 9-26). New York: W. H. Freeman.
- Fourez, G. (2002). *La construction des sciences. Les logiques des inventions scientifiques* (4e éd.). Bruxelles : De Boeck Université.
- Gagnon, M. (2015). Comment savons-nous ce que nous savons? Processus d'élaboration des savoirs et éducation : un aperçu des théories et des enjeux. Dans S. Demers, D. Lefrançois et M. A. Éthier (dir.), *Les fondements de l'éducation. Perspectives critiques* (p. 89-149). Montréal : Multimondes.
- Glaserfeld, E. (1991). *Quelques aspects du constructivisme*. Conférence récupérée du site web de l'Université Laval : https://archive.org/details/EvG_Quelques_aspects_du_constructivisme
- Glaserfeld, E. (2004). Pourquoi le constructivisme doit-il être radical? Dans P. Jonnaert et D. Masciotra (dir.), *Constructivisme. Choix contemporains. Hommage à Ernst von Glasersfeld* (p. 145-154). Québec : Presses de l'Université de Québec.
- Gouvernement du Québec (2008). *Programme de formation de l'école québécoise. Éthique et culture religieuse*. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
- Kant, E. (1997 [1781]). *Critique de la raison pure*. France : PUF.
- Ku, K. (2009). Assessing students' critical thinking performance: Urging for measurements using multi-response format. *Thinking Skills and Creativity*, 4, 70-76.
- Kuhn, D. et Dean, D. (2004). Metacognition: A bridge between cognitive psychology and educational practice. *Theory Into Practice*, 43(4), 268-273.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. New York: Cambridge University Press.
- Nietzsche, F. (1997 [1873]). *Vérité et mensonge au sens extra-moral*. Paris : Babel.
- Paul, R. (1990). *Critical thinking: What every person needs to survive in rapidly changing world*. Sonoma : Center for Critical Thinking and Moral Critique.
- Perry Jr, W. G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme*. New York : Academic Press.
- Popper, K. (1959). *Logique de la découverte scientifique*. Paris : Payot.
- Schommer, M. (1994). Synthesizing epistemological belief research: Tentative understandings and provocative confusions. *Educational Psychology Review*, 6(4), 293-319.