

Conceptions et usages de l'esprit critique en classe de français au troisième degré de l'enseignement secondaire

Mémoire réalisé par

François-Gilles Croughs

Promoteur(s)

Jean-Louis Dufays

Année académique 2016-2017

**Master [120] en Langues et lettres françaises et romanes, orientation générale, à
finalité didactique**

J'ai parlé assez souvent d'une frêle chandelle qui permet de s'éclairer seul, la nuit, dans une vaste et sombre forêt. Cette petite chandelle — la raison — est un outil modeste mais c'est tout de même notre bien le plus précieux dans un monde dont nous ne devons pas laisser les commandes aux charlatans à courte vue qui exploitent notre candeur et notre ignorance. « Souffle la chandelle » disent ces charlatans, « tu y verras bien mieux ». À nous, bien sûr, de ne pas souffler mais d'entretenir au contraire la flamme de cette chandelle, de ce flambeau prométhéen, que nos Anciens ont porté vaillamment et que, nous tous, nous devons transmettre à nos suivants...

Accepter l'expression d'une opinion différente ce n'est pas accepter cette opinion comme vraie, ce n'est pas reconnaître la validité ou la pertinence de cette opinion ; c'est simplement accorder le droit à cette opinion d'être exprimée. Dans ce cadre, il faut également souligner le fait que, malheureusement, de très nombreuses personnes croient que la formulation " chacun a droit à son opinion " — ou " toute opinion peut être dite " — est équivalent à " toutes les idées se valent ". Ce type de confusion est souvent le fait des intellectuels (pseudo-intellectuels ?) dits " post-modernes " qui trouvent ainsi un moyen de justifier qu'ils pérorent souvent sur du vent et un moyen également de valoriser à peu de frais de longs débats sur des idées très profondes ; profondes au sens de creux...

Henri Broch, *L'Art du doute ou comment s'affranchir du prêt-à-penser*.

En tout premier lieu, je tiens à remercier mon promoteur Jean-Louis Dufays pour le soutien et les conseils judicieux qu'il m'a procurés tout au long de la rédaction de ce mémoire mais aussi pour son incroyable capacité à repérer les anacoluthes et autres lourdeurs qui parsemaient mes textes.

Je tiens ensuite à remercier les professeurs de l'HENALLUX et notamment Mesdames Joiret-Darville et Gaspard qui m'ont poussé à entreprendre un second parcours dont ce travail fait office de conclusion.

Je remercie également les enseignants, anonymes ou non, qui se sont donné la peine de participer aux interviews et autres questionnaires en ligne sans lesquels ce mémoire n'aurait jamais vu le jour.

Evidemment, à la fin de ces deux années, mes pensées vont vers ma famille et tout particulièrement vers Camille Bernard qui a eu la patience toute relative de supporter mes élucubrations critiques de ces derniers mois et Isabelle Notebaert qui, depuis mon plus jeune âge, m'a toujours encouragé à comprendre le(s) point(s) de vue des autres et à développer mon empathie.

Un dernier remerciement, lointain mais sincère, s'adresse aux artistes et écrivains qui m'ont accompagné durant la rédaction : David Bowie, Imagine Dragons, Mathieu Chedid, Vismets, Howard Shore, Shaka Ponk et Arctic Monkeys mais aussi Edmond Rostand, Patrick Rothfuss, Robin Hobb ou encore Boris Vian.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	3
Chapitre 1 : A propos de l'esprit critique dans la recherche scientifique.....	7
1. Eléments de définitions de l'esprit critique	7
2.L'esprit critique et l'institution scolaire	15
2.1. Redéfinition des paramètres scolaires.....	15
2.2. Portrait du penseur critique	16
3. Historique de l'esprit critique : du scepticisme antique au critical thinking	17
3.1. Antiquité et Moyen Âge	19
3.2. Renaissance et Temps Modernes : les ébauches du scepticisme moderne	21
3.3. Les Lumières et l'invention de l' « esprit critique »	25
3.4. Esprit critique et époque contemporaine.....	27
Chapitre 2 : L'esprit critique à l'école, quel prescrit pour quels usages et quelles méthodes ?	31
1. L'esprit critique dans les documents officiels interréseaux de l'enseignement du secondaire supérieur en Belgique francophone	31
1.2. Le « Décret Missions » de 1997	31
1.3. Le cours de philosophie et de citoyenneté	32
2. Les documents de référence du cours de Français Langue Première	34
2.1. L'esprit critique dans les compétences terminales des enseignements de qualification et de transition en français.....	34
2.2. Les programmes d'enseignement du français.....	37
2.3. Esprit critique et Pacte d'Excellence	39
2.4. L'esprit critique et la question du sens à donner à l'école.....	43
2.5. L'esprit critique, compétence interdisciplinaire et transversale	47
3. Comment enseigner l'esprit critique ?	49

3.1. Enseignement de l'esprit critique : un modèle global.....	49
3.2. Trois approches de l'éducation à la pensée critique liées à un modèle d'enseignement global.....	51
4. L'esprit critique dans les classes de français du troisième degré	54
4.1. Présentation et analyse des résultats de l'enquête menée sur internet auprès des professeurs de français du troisième degré	54
4.2. Présentation et analyse des interviews réalisées auprès de professeurs du troisième degré dans le qualifiant et dans l'enseignement technique.....	61
Chapitre 3 : Des pistes pour travailler l'esprit critique dans l'enseignement de qualification et de transition	65
1. L'enseignement de la pensée critique.....	65
1.1. Écueils à éviter	65
1.2. Attitudes et postures à privilégier	71
2. Une piste didactique pour créer un esprit de réflexivité en classe de français (ou autre)	73
3. Trois pistes didactiques pour travailler l'exercice de la pensée critique dans le troisième degré de l'enseignement qualifiant en classe de français	76
3.1. L'argumentation à l'écrit et la communauté de chercheurs.....	76
3.2. La recherche documentaire : pour une pratique critique des médias.....	79
4. Trois pistes didactiques pour travailler l'exercice de la pensée critique dans le troisième degré de l'enseignement de transition en classe de français.....	83
4.1. L'analyse critique d'arguments fallacieux.....	83
4.2. Les stéréotypes en littérature : pédagogie critique appliquée	88
4.3. La critique littéraire : réfléchir sur le roman national et le rôle de la littérature	90
CONCLUSION	95
BIBLIOGRAPHIE	98

INTRODUCTION

Dans notre monde surmédiatisé, les informateurs classiques et « alternatifs » se livrent un combat acharné pour l'expression de la vérité et de la transparence. Cette bataille à laquelle nous assistons tous les jours a lieu sur internet, dans les journaux, dans les autres médias mais aussi dans le domaine scientifique : l'information abonde et il devient de plus en plus complexe d'en faire le tri.

A l'heure où certaines « vérités alternatives » sont présentées comme vraies par des hommes puissants, il convient de s'interroger sur les moyens mis à notre disposition pour déjouer les pièges des stratégies de communication et d'argumentation qui visent, parfois, à emporter notre adhésion par des moyens douteux. Face à cette situation, on pourrait être tenté de ne plus accorder une once de confiance aux médias et de se réclamer du « tous pourris », sorte de cynisme extrême. Il serait possible de rejeter toute information, toute affirmation, pour peu que nous n'ayons pas la possibilité d'en vérifier l'exactitude par nos propres moyens physiques ou intellectuels.

Mais ces attitudes sont stériles. Dans notre monde occidental, il est aujourd'hui impossible d'échapper ou de se soustraire à ce que certains appellent l'infobésité¹. Il faut donc y faire face et s'outiller de la manière la plus adéquate. La surabondance informative étant une réalité, la personne lambda, pour remplir son rôle de citoyen responsable, se doit d'exercer son esprit critique afin de comprendre que le monde est plus complexe qu'il n'y paraît et de pouvoir mener des réflexions critiques qui permettront d'augmenter son autonomie intellectuelle.

C'est donc ici que l'école du XX^e siècle entre en scène en se fixant de nouveaux objectifs : former le citoyen, développer l'autonomie, apprendre à penser et ouvrir l'esprit des élèves. Ce travail s'inscrit dans ce nouveau contexte en montrant comment ces compétences, ces attitudes, peuvent être rencontrées, exercées et développées en classe de français par l'apprentissage de la pensée critique.

La recherche en didactique, sensible à ces nouveaux enjeux, s'est emparée du concept et a tenté de définir l'esprit critique en essayant d'en circonscrire les contours dans la société et dans l'institution scolaire. Dans la société, les chercheurs ont voulu rendre compte des

¹ http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=506105, [consulté le 2/08/2017]

réponses que l'esprit critique apporte aux besoins des populations : besoin de comprendre les grandes questions sociétales, besoin de porter un regard acéré sur le monde, besoin de pouvoir déterminer la fiabilité d'une information. Ils ont ensuite essayé de comprendre comment mener les élèves à intégrer ces besoins en plaidant pour une didactique de l'esprit critique. Ils ont donc mis en place des méthodes de questionnement critique et des méthodes mettant en avant sa nécessité. Ces deux démarches des scientifiques ont permis de faire le lien entre une pratique citoyenne et scolaire de la pensée critique. En mettant le *critical thinking* en avant dans le cadre scolaire, toutes ces recherches ont veillé à conduire l'élève à se former en tant que citoyen responsable, critique et apte à s'insérer dans une démocratie.

Qu'est-ce donc que la pensée critique, en quoi diffère-t-il de l'esprit de critique ? Quelles sont ses caractéristiques et comment celles-ci ont-elles évolué au cours de l'histoire ? Voilà quelques questions auxquelles la première partie de ce travail apportera des éléments de réponses. La seconde se fixera l'objectif de répondre à celles portant sur les méthodes d'enseignement de la pensée critique à l'école et plus particulièrement dans la classe de français.

Nous y expliquerons également en quoi le penseur critique adopte une attitude autant qu'il exerce des capacités. Comme nous le verrons, ces deux mots ont leur importance car, dans le cadre de la compréhension de la pensée critique, les deux sont intimement liés. Il s'agit en effet de développer une attitude qui mène à un exercice méthodique de la pensée sur un sujet précis.

Bien que l'enseignement se soit saisi de la question de l'esprit critique en classe, les enseignants restent plutôt frileux sur cette question. Et l'on ne peut les blâmer : l'exercice de la pensée critique est, encore aujourd'hui, un sujet flou une fois appliqué au monde scolaire. C'est pourquoi il fallait que nous débroussaillions ce terrain en friche avant de nous concentrer sur la classe de français en particulier et de réfléchir aux moyens à disposition du professeur de français pour enseigner la pensée critique à ses élèves.

Mais avant d'en arriver aux propositions didactiques, il était utile de faire l'état de la recherche sur la question du *critical thinking* et de caractériser le développement historique de cette notion depuis l'Antiquité jusqu'à l'espace francophone européen d'aujourd'hui.

Notre retour dans le présent nous amènera à nous interroger sur la place et les conceptions de l'esprit critique dans l'enseignement en Belgique. Pour ce faire, nous

analyserons tout d'abord les programmes et référentiels du troisième degré des enseignements de qualification et de transition avant de nous intéresser aux auteurs qui ont conçu des méthodes d'enseignement de la pensée critique en classe. Finalement, nous donnerons la parole aux professeurs de français en analysant deux enquêtes menées afin de connaître leurs représentations et leurs pratiques de l'esprit critique en classe.

Notre conviction la plus forte est que le cours de français a un grand rôle à jouer dans le développement de l'esprit critique des élèves. A notre époque, cette formation semble surtout assurée par les professeurs de sciences et d'histoire. En effet, ces deux disciplines, comme nous le verrons plus tard, traitent abondamment ces questions non seulement dans le cadre de leurs programmes respectifs mais aussi dans celui des recherches universitaires, notamment à l'U.C.L. Le cours de français, quant à lui, est, de par sa nature même, porteur des valeurs qu'illustre le *critical thinking* : citoyenneté, raisonnement, ouverture d'esprit et capacités d'analyse. Nous porterons donc notre attention sur les conceptions que les professeurs de français du troisième degré ont de la pensée critique et de son application dans leurs classes en analysant leurs réponses à deux questionnaires. Celles-ci seront exploitées dans la création de pistes didactiques qui constitueront la conclusion pratique de ce travail de Master.

Ces pistes seront présentées à notre lecteur comme des suggestions. Construites sur un thème général, elles constituent un éventail très ouvert de propositions. En effet, nous avons préféré insérer toutes ces possibilités d'activités dans une compétence spécifique du cours de français afin d'en montrer à la fois l'importance et les potentialités. C'est pourquoi les activités proposées concernent tant l'exercice de la langue que la découverte de la littérature et de ses enjeux.

En résumé, ce travail se fixera trois objectifs : comprendre la notion d'esprit critique au sens large en essayant de lui donner une définition qui tienne compte de sa réalité actuelle et de son évolution à travers l'histoire ; rendre compte des manifestations de l'esprit critique, non seulement dans les documents officiels concernant le troisième degré de l'enseignement secondaire francophone de Belgique mais aussi dans les conceptions des professeurs de français ; finalement, proposer des pistes didactiques réalisables et inspirées des théories d'enseignement de la pensée critique développées dans ce mémoire.

Chapitre 1 : A propos de l'esprit critique dans la recherche scientifique

1. Eléments de définitions de l'esprit critique

L'esprit critique est une notion complexe qui demande de nombreux éclaircissements. Puisqu'elle constitue la matière de ce mémoire, il convient de mettre en lumière ses différentes composantes mais aussi de définir quelles sont ses applications dans le domaine de la didactique en général ainsi que dans l'enseignement du français en particulier. Des auteurs comme Jacques Boisvert (1999), Elisabeth Bautier ou encore Gaëtane Chapelle (2009) se sont posé ces questions et ont balisé dans leurs ouvrages les notions d'esprit critique, de sens critique et de secondarisation qui apparaissent dans des domaines de connaissances allant de la philosophie à l'anthropologie en passant par la pédagogie ou la sociologie.

Les chercheurs s'accordent à dire que le XVIII^e siècle a donné à l'esprit critique son rôle de source de questionnement réflexive. Néanmoins, bien que les termes de pensée ou d'esprit critique soient communs à tous, ils voient graviter autour d'eux une myriade de notions connexes auxquelles il est bien difficile de donner un sens précis. De même, l'expression « esprit critique » semble revêtir à elle seule une polysémie importante qui force l'interrogation. Le dictionnaire *Robert* définit la critique comme « l'art de juger les ouvrages de l'esprit, les œuvres littéraires, artistiques² ». Cette première définition générale frappe tout d'abord par le rapprochement qu'elle établit entre art et jugement. L'esprit critique serait donc un art, une discipline, permettant de donner un avis, de poser un jugement sur des œuvres artistiques ou littéraires. Plus loin dans son article, *Le Robert* subdivise la critique en jugements esthétique, intellectuel et actionnel. Ce dictionnaire effectue un parallèle entre esthétique et critique dans le domaine des productions artistiques. Il évoque, par le biais de Kant, la critique intellectuelle comme « la critique de la connaissance de la vérité³ ». Finalement, le dictionnaire *Robert* s'arrête sur un plan plus subjectif et parle de la « la tendance de l'esprit à émettre des jugements sévères défavorables⁴ ». En filigrane de ces définitions, force est de constater que la critique est un jugement posé par l'esprit, articulé, loin de l'affect. Plus important encore, la critique est présentée comme d'emblée en

² *Le Petit Robert de la langue française 2016*, Paris, Robert Editions, 2015., pp.589-560.

³ *Ibid.*, pp.589-560.

⁴ *Idem.*

opposition, ou du moins en contre-pied, de ce qu'elle se propose de juger. Le terme s'oppose tout naturellement à la crédulité, à la croyance, à la foi mais aussi à l'admiration et à l'éloge.

Mais qu'en est-il de l'esprit critique ? En fin d'article, le dictionnaire propose à son lecteur une courte définition qui présente le penseur critique comme celui « qui n'accepte aucune assertion sans s'interroger d'abord sur sa valeur⁵ ». Cette définition par la négative est intéressante car elle affirme la position antagoniste, de refus que la critique proposait déjà. De plus, elle contient en son sein deux termes chers à ses fondateurs que sont la valeur d'une affirmation et l'interrogation systématique. Bien que succincte, cette proposition du dictionnaire nous permet de baliser l'esprit critique comme une remise en question systématique et réfléchie des affirmations proposées.

Si la notion d'esprit critique a depuis toujours eu une place dans les réflexions philosophiques sur la société, et ce depuis l'antiquité, beaucoup s'accordent à dire que les premières démarches de théorisation de ce concept ont été réalisées lors de l'époque des Lumières et de sa remise en cause de la société des XVIII^e et XIX^e siècles. A cette époque, l'esprit critique était vu par les auteurs comme une méthode de l'esprit des Lumières pour mener le peuple à un épanouissement individualiste dans une société concrète. Le but de cette méthode, que les écrivains des Lumières voulaient propager, est parfaitement résumée en une citation de Kant « les Lumières, c'est la sortie de l'homme hors de l'état dont il est lui-même issu. Ose penser pour toi-même⁶ ». Cette phrase à elle seule vient définir l'état d'esprit de cette époque lors de laquelle la pensée critique a été définie et conceptualisée. Comme Marianne Goeury le mentionne dans son anthologie, l'exercice de l'esprit critique se veut avant tout comme un programme, une méthode utilisant l'usage de la raison dans le but d'émanciper les sociétés à la fois des préjugés mais également des conceptions des Anciens. Ces systèmes de pensées jugés trop vieux seraient alors balayés par l'accumulation et la diffusion du savoir. Dans ce refus de l'ordre établi, les Lumières se mettaient en opposition avec la hiérarchie classique, avec l'élitisme du savoir en propageant la connaissance et l'esprit critique afin que chacun puisse y avoir accès.

L'esprit des Lumières, donc, se veut collectif et social. Il souhaite mettre dans les mains de tout un chacun la possibilité d'exercer la raison innée et naturelle caractéristique de

⁵ *Idem.*

⁶ GOEURY, M., *Les Lumières, invention de l'esprit critique*, Paris, Libro, 2007, p.9.

l'Homme sur les domaines de connaissance disponibles. A la place d'une crédulité en la Foi et le Roi, les philosophes des Lumières proposent un esprit critique qui doit être compris comme un exercice de raison sur la société et son fonctionnement ainsi que sur les objets de connaissance dans le but d'amener chacun, non pas au bonheur, mais à son épanouissement au sein de la société.

L'épanouissement de l'élève en tant que sujet actif et réflexif sur son apprentissage et sur la société a justement une place centrale dans le livre de Jacques Boisvert (1999) intitulé *La formation de la pensée critique : théorie et pratique*. Dans cet ouvrage, Boisvert s'attelle à éclairer les différentes conceptions et définitions de ce type de pensée en abordant et en situant celle d'esprit critique. De plus, toute une partie du travail de Boisvert est centrée sur l'utilisation en classe par les enseignants et par les élèves de cette pensée critique. En effet, Boisvert propose une mise en pratique de l'esprit critique, de son évaluation et de sa transmission. Jacques Boisvert relève la pléthore de conceptions relatives à la pensée critique, et les résume en une « pensée parvenue à une très grande rigueur intellectuelle⁷ ». Cette affirmation, généraliste au possible, coïncide avec la notion d'esprit critique que nous synthétisons plus haut en reprenant des éléments qu'on peut qualifier de constructifs et réflexifs.

L'attention que Boisvert porte à la multiplicité de concepts se référant à la notion théorique de pensée critique va de pair avec les nombreuses conceptions qu'en ont les enseignants. Pour certains, la pensée critique visera à éduquer les élèves à une pensée réfléchie dans une société multiple et éclatée ; pour d'autres, la pensée critique a pour but de protéger les élèves de la désinformation dans un monde surchargé médiatiquement. Puisque ces derniers peuvent avoir à différencier le vrai du faux chaque jour, la pensée critique révélera l'aboutissement de la pensée construite de l'élève.

Comme l'affirme Boisvert (1999), il convient de traiter la pensée critique selon trois angles définis et complémentaires : comme stratégie de pensée, comme investigation et comme processus. La pensée critique a été conceptualisée en tant que stratégie de pensée par Romano (1995) et se constitue comme une base de raisonnement servant au traitement de l'information, elle se manifeste par des ensembles d'opérations qui sont réalisées en

⁷ BOISVERT, J., *La formation de la pensée critique. Théorie et pratique*, Bruxelles, Editions De Boeck Université, 1999, p.6.

séquence. La séquentialité vient souligner le caractère progressif de cette approche tout comme la base de raisonnement vient présupposer des connaissances acquises au préalable, ce qui corrobore les propos tenus plus haut dans les définitions des Lumières.

Kurfiss (1988), quant à lui, voit dans la pensée critique une investigation « dont le but est d'explorer une situation, un phénomène, un problème, afin d'en arriver à formuler une hypothèse ou une conclusion qui intègre toute l'information disponible et qui peut alors se démontrer de façon convaincante⁸ ». Ici, la pensée critique vise un but concret : l'argumentation, l'art de convaincre son interlocuteur, mais également l'exploration de connaissances encore inconnues. Il est donc possible d'en déduire que la pensée critique s'exerce à partir du doute, de l'inconnu, de la volonté de découvrir pour affirmer et prouver. A partir de toutes ces définitions, la pensée critique se révèle donc indubitablement complexe mais surtout construite. Elle est le fruit, comme le proposaient les écrivains du XVIII^e siècle, d'une réflexion mûrement raisonnée qui mène à une conclusion par le biais d'une exploration.

Cette investigation part également en bonne partie d'une volonté du penseur, d'un besoin qui se cristallise à partir de ce que Montaigne a appelé le doute prolifique. La troisième composante complémentaire avancée par Boisvert dans son ouvrage est celle de Zechmeister et Johnson (1992) qui comprennent la pensée critique en développant le processus dynamique. Les deux chercheurs mettent en avant la volonté du penseur de se pencher sur « les questions et les problèmes du quotidien⁹ ». Ces questions partent d'un doute, d'une insécurité qui mène à un problème qui lui-même demande le recours à la pensée critique. De plus, ils ajoutent que la pensée critique en tant que processus va de pair avec des caractéristiques que le penseur doit se conformer. D'une part, celui-ci devra mettre en œuvre des attitudes particulières telles que l'ouverture d'esprit ou l'honnêteté intellectuelle, et d'autre part, il devra faire preuve de raisonnement et de progression logique. Ainsi, pour reprendre cette idée en termes plus pédagogiques, en partant d'une situation problème, le penseur, par ses attitudes et ses dispositions au raisonnement, exercera une pensée critique en passant par des phases d'actions et d'analyse du problème qui mèneront à sa résolution.

⁸ *Ibid.*, p.3.

⁹ *Idem.*

Les travaux d'Ennis et Lipman (1985-1991) proposent au fil des années une définition de la pensée critique qu'il serait possible de résumer comme un ensemble d'habiletés et d'attitudes permettant d'apprécier la valeur qui dépendent des connaissances du penseur mais aussi du contexte dans lequel il s'insère. Ces jugements sont basés sur des critères de raisonnement issus d'une pensée aboutie mais supportant tout de même l'autocorrection. Ils exigent donc une recherche qui mène à un raisonnement de la part du sujet ainsi qu'une organisation de l'information qui aboutira à une traduction afin de résoudre le problème ou la situation de doute.

Particulièrement intéressantes, ces aptitudes et habiletés proposent des repères d'évaluation dont il nous faudra tenir compte plus tard dans les propositions didactiques ainsi que dans la réflexion sur les programmes et les pratiques enseignantes.

Les capacités et attitudes proposées par Ennis (cité par Boisvert, 1999, p.14-15) à propos de la pensée critique sont les suivantes :

Les capacités	Les attitudes
1. La concentration sur une question. 2. L'analyse des arguments. 3. La formulation et la résolution de questions de clarification ou de contestation. 4. L'évaluation de la crédibilité d'une source. 5. L'observation et l'appréciation de rapports d'observation. 6. L'élaboration et l'appréciation de déductions. 7. L'élaboration et l'appréciation d'inductions. 8. L'élaboration et l'appréciation de jugements de valeur. 9. La définition de termes et l'évaluation de définitions. 10. La reconnaissance de présupposés. 11. Le respect des étapes de processus de décision d'une action. 12. L'interaction avec les autres personnes (par exemple la présentation d'une argumentation à	1. Le souci d'énoncer clairement le problème ou la position. 2. La tendance à rechercher la raison des phénomènes. 3. La propension à fournir un effort constant pour être bien informé. 4. L'utilisation de sources crédibles et la mention de celles-ci. 5. La prise en compte de la situation globale. 6. Le maintien de l'attention sur le sujet principal. 7. Le souci de garder à l'esprit la préoccupation initiale. 8. L'examen des différentes perspectives offertes. 9. L'expression d'une ouverture d'esprit. 10. La tendance à adopter une position (et à la modifier) quand les faits le justifient ou qu'on a des raisons suffisantes de le faire.

d'autres personnes, oralement ou par écrit).	11. La recherche des précisions dans la mesure où le sujet le permet. 12. L'adoption d'une démarche ordonnée lorsqu'on traite des parties d'un ensemble complexe. 13. La tendance à mettre en application des capacités de la pensée critique. 14. La prise en considération des sentiments des autres, de leur niveau de connaissance et de leur degré de maturité intellectuelle.
--	--

Beaucoup d'auteurs soutiennent cette position qui consiste à classer l'esprit critique en un continuum d'attitudes et de capacités à exercer : c'est le cas notamment de McPeck, de Paul, de Gilbert et de Siegel, avec néanmoins quelques réserves que nous aborderons plus tard.

Comme le rappelle McPeck (1981), l'exercice de la pensée critique est lié au contexte et sa transférabilité pose dès lors question. En effet, comment enseigner la pensée critique si son contenu n'est pas transférable ? Pour lui, la pensée critique varie fortement d'un domaine à l'autre avec comme unique constante un scepticisme réflexif. Ce que McPeck réfute, c'est la possibilité d'enseigner une pensée réflexive générale comme une méthode applicable sur chaque domaine. Puisque réfléchir à propos d'un sujet revient à s'intéresser à un objet X, il est essentiel d'adapter sa réflexion à cet objet et, dès lors, l'exercice de la pensée critique se spécialise en fonction du sujet sur lequel il porte. Ce sur quoi insiste McPeck, c'est la connaissance du sujet, préalable indétrônable à l'exercice d'une pensée critique valable.

Finalement, c'est Harvey Siegel (1988) qui s'intéresse au penseur critique et qui le définit comme « un individu qui pense et qui agit de manière appropriée en s'appuyant sur des raisons¹⁰ ». Il lie donc, comme certains de ses prédécesseurs, la rationalité et la pensée critique. Il conçoit le penseur comme celui qui recherche des raisons sur lesquelles fonder ses évaluations et qui use de ces raisons afin d'évaluer ses croyances. Cette précision est importante car elle pose le penseur comme capable d'évaluer mais aussi de s'évaluer en fonction de raisons qu'il comprend et dont il détermine la valeur.

¹⁰ *Ibid.*, p.26.

Selon Harvey, c'est l'esprit critique qui constitue la seconde composante de la pensée critique. Il l'assimile à l'attitude critique du penseur ; pour lui, cette attitude est un élément non négociable de la pensée critique, il ne suffit pas de savoir évaluer et comprendre les raisons encore faut-il que le penseur soit dans les bonnes dispositions, enclin à une « propension à rechercher des raisons et à baser ses jugements et ses actions sur des raisons¹¹ ». Ainsi, Harvey lie l'esprit critique à une valorisation du raisonnement adéquat et à l'acceptation à penser et à agir sur cette base.

Partant de tous ces éléments, force est de constater que pensée critique et esprit critique sont intimement liés. L'esprit critique est l'attitude propice à adopter pour exercer la pensée critique. Ce mémoire qui vise à déterminer la place que prend l'esprit critique en classe de français ne saurait donc traiter l'un sans l'autre et il parlera donc l'esprit critique lorsqu'il s'agira d'affiner les attitudes de l'élève et de pensée critique une fois que l'élève en sera à la production, à l'exposition de son raisonnement. In fine, l'esprit et la pensée critique se révèlent comme les deux faces d'une même pièce, les deux extrémités d'un chemin que l'élève doit parcourir afin de faire preuve de toute la force de son raisonnement.

Etant donné que la notion de pensée critique gravite autour de celle de l'esprit critique, d'autres concepts pédagogiques comme ceux de secondarisation, de réflexivité ou encore de métacognition méritent d'être exposés ici car leurs tenants et leurs aboutissants s'approchent tant de ceux de l'esprit critique qu'il serait peu pertinent de les tenir à l'écart de ce travail.

Dans leur article *Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle*, Elisabeth Bautier et Roland Goigoux (2004) développent la notion de processus de secondarisation dans l'enseignement. Les deux auteurs parlent de l'attitude de secondarisation comme le fait que l'élève « soit capable et s'autorise à faire circuler les savoirs et les activités d'un moment et d'un objet scolaire à un autre¹². Ils expliquent cette notion de secondarisation en citant Bakhtine qui, en 1984, avait différencié les textes premiers, ceux qu'on produit spontanément en fonction d'un besoin lié au contexte ; des textes seconds, fondés sur les textes premiers, qui « les travaillent, les ressaisissent dans une finalité qui évacue la conjoncturalité de leur production », « ils

¹¹ *Ibid.*, p.27.

¹² BAUTIER E. & GOIGOUX R. (2004), « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle » in *Revue française de pédagogie*, n° 148, juillet-aout-septembre 2004, pp.89-100.

supposent une activité discursive qui signifie bien au-delà de l'interaction dans laquelle elle peut conjoncturellement se situer¹³ ». D'emblée, l'esprit critique semble tomber sous la coupe du processus de secondarisation. En effet, les compétences et les attitudes attendues d'un penseur critique s'exercent sur des contenus, comme l'expliquait Boisvert, la pensée critique s'applique à des disciplines et doit être enseignée dans leur cadre, dans un second temps. Donc, la pensée critique pourrait être envisagée comme un processus de secondarisation. L'esprit critique demande d'envisager la matière scolaire au-delà de sa réalisation à l'école et de penser cette matière en rapport avec la société et le monde. Fondamentalement, il extrait la matière de l'école pour la confronter au monde et permet, comme les processus de secondarisation décrits par Bautier et Goigoux (2004), de renvoyer l'élève au-delà de soi et de son contexte particulier.

C'est dans la compilation d'articles de Marc Derycke (2005) que José Luis Wolfs expose ses réflexions sur la métacognition et la réflexivité. Il rattache tout d'abord la métacognition aux travaux des années septante de scientifiques comme Vygotsky et Piaget. La métacognition se définit étymologiquement comme la connaissance des connaissances, tandis que la réflexivité apparaît comme « un procédé permettant de mettre au grand jour des connaissances, des « théories » issues de la pratique, chez des professionnels¹⁴ ». Déjà viennent se profiler les liens évidents avec l'esprit critique : la réflexion sur les pratiques mais aussi sur les connaissances. De plus le terme de réflexivité, comme l'explique Wolfs dans son article, tend à se généraliser de par son utilisation dans différents domaines de la connaissance comme l'anthropologie ou l'épistémologie alors que celui de métacognition reste réservé, principalement, à la psychologie. Sur le plan de l'apprentissage, la réflexivité est vue vis-à-vis de soi-même, comme individu apprenant, mais aussi en tant qu'acteur social, ce qui vient rejoindre la pensée critique qui prône la prise de conscience du penseur dans son environnement. De plus, la réflexivité d'un apprenant peut se comprendre également vis-à-vis de la connaissance et de la recherche scientifique en général en ceci qu'elle mènera l'acteur à s'interroger sur son statut face à cette connaissance mais aussi au statut de l'humanité par rapport à cette connaissance.

¹³ *Idem.*

¹⁴ WOLFS J. L., « Métacognition et réflexivité dans le champ scolaire : origines des concepts, analyse critique et perspectives », in DERYCKE, M., *Culture et réflexivité*, Saint-Etienne, Presses Universitaires de Saint Etienne, 2005, p.22-23.

Dès lors, la pratique de la réflexivité se comprend en lien étroit avec celle de la pensée critique puisque plusieurs des attitudes que l'une et l'autre demandent sont équivalentes. Néanmoins, comme la pratique de cette dernière semble plus englobante, on demandera aux élèves de faire preuve de réflexivité dans le but d'arriver à une pensée qu'on qualifierait de critique.

2. L'esprit critique et l'institution scolaire

2.1. Redéfinition des paramètres scolaires

Il est assumé depuis des années que l'école exerce un rôle formateur pour l'élève tant dans son élévation intellectuelle que dans sa construction en tant que citoyen. Comme l'exposait Boisvert, les enseignants sont conscients que l'exercice de la critique peut former des élèves plus conscients, plus citoyens dans leur société.

En Belgique, il a été clairement défini dans le Décret Missions de 1997¹⁵ que l'élève devrait à la fin de sa scolarité être capable de s'insérer en tant que citoyen conscient dans une société multiculturelle et pluraliste. A la lumière de ces exigences et de notre époque, l'école s'est donc vue assigner le devoir de former à la citoyenneté et à la démocratie et est donc devenue un lieu de débat. Selon Marianne Goeury (2009), si auparavant les éducations civique, morale et religieuse constituaient des incontournables dans la construction d'un esprit citoyen, ces valeurs ont désormais été remplacées par celles, plus dans l'ère du temps, des Droits de l'homme, du libre arbitre et de l'esprit critique.

En tenant compte de ces variations du système scolaire lui-même, force est d'admettre que l'esprit critique a pris une position essentielle dans les conceptions d'apprentissage des enseignants, comme le démontrait Boisvert dans son livre. De plus, les représentations de l'esprit critique des enseignants diffèrent tant dans ses définitions que dans ses buts recherchés d'autant que, comme l'affirme McPeck, la pensée critique est directement dépendante de la matière à laquelle on l'applique.

A l'origine de ce besoin d'enseigner la pensée critique à l'école, on retrouve premièrement la réponse aux exigences sociales. En effet, la société attend de l'école qu'elle

¹⁵ FEDERATION WALLONIE-BRUXELLES, *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*, Bruxelles, 1997.

développe la capacité des élèves à juger l'information massive à laquelle ils font face. De fait, se poser la question de l'enseignement de la pensée et de l'esprit critique apparaît dès lors comme une nécessité dans le monde actuel. En effet, les élèves évoluent dans un univers hypermédiatisé où l'information n'est plus uniquement détenue par quelques institutions comme l'école et les journaux. Si les élèves sont sans cesse entourés de données, il devient alors essentiel pour l'institution scolaire de les préparer à les affronter en se défendant de toute propagande. De plus, il revient également à l'école de former, comme nous l'avancions plus haut, un élève citoyen capable de choix personnels et de prises de position. Tels sont les rôles de l'école quant à l'enseignement de la pensée critique.

2.2. Portrait du penseur critique

Partant de là, il convient d'admettre que la pensée critique doit tout d'abord être envisagée dans le contexte de l'enseignement pour être ensuite portée vers la classe de français. Dès lors, il semble intéressant de se référer à ce que Jacques Boisvert définit comme le « profil du penseur critique » afin de cerner avec discernement l'attitude que les élèves devront atteindre avant de déterminer comment la classe de français pourra les y aider.

Le penseur critique, donc, est défini par Glatthorn et Baron (1995) comme une personne faisant preuve de capacités et d'aptitudes caractéristiques¹⁶ :

- Elle s'ouvre aux situations problématiques et tolère l'ambiguïté.
- Elle s'ouvre à l'autocritique, considère les possibilités différentes qui s'offrent à elle et recherche des preuves corroborant les deux aspects contraires d'une situation.
- Elle réfléchit, délibère, et fait une recherche poussée lorsque c'est nécessaire.
- Elle accorde de la valeur à la rationalité et a foi en l'efficacité de la pensée.
- Elle définit ses buts de façon approfondie quitte à les redéfinir au besoin.
- Elle apporte des preuves mettant en cause les choix effectués par la plupart des individus.

Comme on peut l'observer dans ce court extrait des caractéristiques possibles d'un penseur critique, l'élève devra faire preuve d'une multitude d'habilités, de compétences s'il veut exercer sa pensée critique sur un objet donné. Dans le domaine de l'enseignement, chacune de ces compétences devrait être travaillée séparément avant de faire l'objet d'un réinvestissement total. Mais comment travailler objectivement en classe l'autocritique ou

¹⁶ GLATTHORN, A. & BARON J., , "The Good Thinker", in COSTA A. L. (dir), *Developing Minds. A resource Book for Teaching Thinking*, Alexandria, Virginia, Association for Supervision and Curriculum Development, 1985, pp.89-91.

évaluer la tolérance à l'ambiguïté d'un élève ? Ces caractéristiques posent question en matière d'enseignement et de mise en pratique.

Dans le cadre du cours de français, le lecteur attentif aura bien évidemment repéré les nombreuses possibilités d'insertion de ce portrait dans ses classes. Avant de s'intéresser au programme en tant que tel, il est possible d'affirmer que l'esprit critique trouve sa place au cœur de cours de Français Langue Première dans des leçons comme, bien évidemment, l'argumentation ou la recherche de sources fiables mais les questions problématiques que posent la littérature, l'évolution de la langue ou les médias.

3. Historique de l'esprit critique : du scepticisme antique au *critical thinking*

Comme l'explique avec brio Richard Monvoisin dans son excellente thèse plaidant pour une approche didactique de l'esprit critique¹⁷ dans l'enseignement des sciences, il est difficile de tracer une ligne du temps du *critical thinking*. L'histoire de l'esprit critique pose problème puisque construire l'historicité d'une notion demande avant tout de savoir où elle débute et avec qui. En effet, on peut sans doute affirmer que le premier *critical thinker* a été celui qui n'a pas tenu pour acquise une information qui lui semblait farfelue et exempte de preuve. Ce premier créateur de la pensée critique aurait fondé l'art du doute et la zététique si chers à Henri Broch.

Cette origine hypothétique étant peu satisfaisante, les écrits accessibles doivent constituer les fondations de notre réflexion, nous analyserons donc ceux des premiers philosophes grecs, des écrivains du Moyen Âge et de la Renaissance avant d'en venir aux penseurs modernes et contemporains en vue de dresser un portrait de l'histoire de cette pensée critique.

Préalablement à cet historique, puisque ce mémoire s'inscrit dans la didactique du français langue première, nous nous efforcerons d'inscrire ce parcours philosophique et littéraire dans le cadre général de l'enseignement afin de le lier ensuite à celui du français dans la partie suivante.

¹⁷ MONVOISIN, R., *Pour une didactique de l'esprit critique – Zététique et utilisation des interstices pseudoscientifiques dans les médias*, Domain_stic.educ. Université Joseph-Fourier -Grenoble I. Français, 2007.

En guise de dernier préambule, nous tenons à insister sur la modernité de l'esprit critique. En effet, comme nous le verrons plus bas, les termes « esprit critique » n'apparaissent réellement dans l'espace francophone que lors des Lumières. Auparavant, on retrouve l'idée du *critical thinking* sous des mots connus de tous : le scepticisme ou très simplement le doute. Une part plus scientifique de la recherche verra dans le *critical thinking* une application des zététiques antique et moderne, directement liées au scepticisme qui est défini en ces termes par Brochard (2002) :

« Le scepticisme consiste à comparer et à opposer entre elles, de toutes les manières possibles, les choses que les sens perçoivent, et celles que l'intelligence conçoit. Trouvant que les raisons opposées ont ainsi un poids égal, le sceptique est conduit à la suspension du jugement et à l'ataraxie¹⁸¹⁹ ».

Dans cette définition, on constate une certaine passivité du sceptique, qui se contente de comparer et d'opposer. Cette apparente passivité relève des premières étapes de l'exercice du *critical thinking* d'Ennis²⁰. On peut donc dire que le scepticisme pose les bases de ce que la modernité appellera l'esprit critique en le définissant - et cela se vérifiera particulièrement chez Pyrrhon – comme un outil de paix de l'âme qui permet de se détacher de la dialectique du jugement. Pour progresser dans cet historique, il nous faudra opposer ensuite le scepticisme antique de Pyrrhon au scepticisme moderne, plus proche des auteurs sur lesquels se base ce mémoire : Boisvert, Ennis, Monvoisin, etc.

Quant à la zététique, il s'agit d'un mot ancien, attesté depuis plusieurs siècles dans la langue française, et qui trouve son origine dans les enseignements des philosophes antiques comme Pyrrhon ou Sextus Empiricus. On trouve le terme dans le dictionnaire de Littré (1872, figure 3) :

« Terme didactique. Qui concerne les recherches. La méthode zététique, ou substantivement, la zététique, méthode dont on se sert pour résoudre un problème de mathématique ; et, en général, celle dont on se sert pour pénétrer la raison des choses. Philosophes zététiques, anciens philosophes qui doutaient de tout. »²¹

¹⁸ Quiétude absolue de l'âme, idéal du sage, selon l'épicurisme et le stoïcisme. Larousse en ligne. <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/ataraxie/6049> [page consultée le 29 septembre 2016].

¹⁹ BROCHARD, V., *Les sceptiques grecs* (1887), Collection Livre de poche, Références, philosophie, 2002.

²⁰ Cfr ANNEXE IV.

²¹ *Dictionnaire Littré en ligne*, <http://www.littre.org/definition/z%C3%A9t%C3%A9tique>. [page consultée le 18/04/2017].

Il figure également dans le dictionnaire de Pierre Larousse édité en 1876 dans lequel figure la définition suivante :

« Le nom de zététique, qui signifie chercheur, indique une nuance assez originale du scepticisme : c'est le scepticisme provisoire, c'est presque l'idée de Descartes considérant le doute comme un moyen, non comme une fin, comme un procédé préliminaire, non comme un résultat définitif. Si tous les sceptiques avaient été réellement zététiques et seulement zététiques, ils auraient dit avec Pyrrhon : "nous arrivons non au doute, mais à la suspension du jugement" (...) Sceptiques signifie littéralement examinateurs, gens qui pèsent, réfléchissent, étudient attentivement ; mais il a pris à la longue un sens plus négatif que dubitatif, et a signifié ceux qui sous prétexte d'examiner toujours ne décident jamais. (...) le mot zététique n'est pas fait pour trancher le débat entre les deux acceptions de tous ces termes (...) Le nom de zététiques est resté, d'ailleurs, dans l'enceinte de l'école qui l'a créé ; et, malgré sa très large extension, qui eût permis d'en faire le terme général désignant tous les chercheurs de la vérité dans tous les domaines, il est exclusivement appliqué aux sceptiques, et on peut même dire aux sceptiques grecs ou pyrrhoniens. » (Larousse, 1876, p.1479).

A travers ces quelques définitions, on perçoit, comme le mentionne Pierre Larousse, que la zététique concerne la question « comment douter d'une connaissance ? », alors que le scepticisme se place dans une optique de légitimation du doute. Ces deux notions, qui ont été couplées au fil de l'histoire et ont évolué avec la science et la philosophie, donneront naissance à ce que la modernité définira comme le *critical thinking*. Cette évolution démarre avec les premiers écrits sceptiques de Pyrrhon et de Sextus Empiricus.

3.1. Antiquité et Moyen Âge

3.1.1. Maïeutique, Pyrrhonisme et scepticisme

Que serait un sous-chapitre traitant de philosophie si l'on n'y mentionnait pas Socrate ? Bien avant toute mention du scepticisme, Socrate, Platon et la méthode maïeutique mettaient en avant le paradoxe des idées conçues en déconstruisant les discours prêt-à-penser. D'une certaine manière, Socrate, en interpellant, fictivement ou non, un individu ou une idée, proposait déjà au V^e siècle avant Jésus-Christ, une méthode comparable à celle d'Ennis : comparaison d'hypothèses, remise en cause, évaluation des arguments. En procédant de cette manière, il démontrait que derrière des discours grandiloquents se cachaient souvent des idées préconçues et construites à l'arraché sur des stéréotypes.

Bien que la méthode maïeutique de Socrate propose quelques réflexions critiques, les racines de celles-ci et de la zététique comme art du doute tel que défini par Henri Broch se

trouvent dans le scepticisme de Pyrrhon. Comme l'affirme Diogène de Laërce, Pyrrhon soutenait que : « rien n'est beau ni honteux, juste ni injuste et que de même dans tous les cas rien n'existe en vérité et que les hommes font tout en suivant la convention et l'habitude, car chaque chose n'est pas plus ceci que cela²² ». À travers cette citation de Diogène de Laërce, on trouve dans la philosophie de Pyrrhon l'idée que nous ne pouvons juger de rien, que toute tentative de déterminer si une chose correspond à telle ou telle position est empreinte de vanité. On perçoit d'emblée dans la philosophie pyrrhonienne les écueils que notre époque lui attribuera.

En effet, ce type de doctrine philosophique ne vise pas à produire de nouvelles connaissances mais a le mérite de mettre en avant le doute comme préalable à la pensée. Il oppose les philosophes dits dogmatiques aux philosophes sceptiques. On retiendra néanmoins de Pyrrhon qu'il nous invite à ne pas nous fier à nos intuitions primitives ni à nos perceptions pour porter un jugement sur les choses. Étrangement, il ne propose aucune alternative pour fonder un jugement. On peut comprendre ce choix car Pyrrhon vise la paix, la possibilité pour l'homme de s'extraire de cette obligation de porter un jugement.

Pyrrhon ne mentionne nullement le frein au jugement hâtif qui nous est cher aujourd'hui ni même la comparaison d'hypothèses ou de preuves qu'Ennis propose dans sa méthode. Il recommande, tout au plus, une suspension du jugement fondée sur la certitude que cette absence mènera au bonheur. Le scepticisme en est à ses balbutiements et il faudra attendre près de quatre siècles pour que Sextus Empiricus reprenne une version un peu plus élaborée de la pensée pyrrhonienne.

Ayant vécu aux alentours du III^e et IV^e siècle de l'ère chrétienne, Sextus Empiricus est considéré comme le dernier descendant d'une longue lignée de philosophes sceptiques. On lui doit la clarification et la synthétisation du scepticisme antique ainsi qu'une contribution non négligeable à l'élaboration de celui-ci. On notera son *Contre les professeurs*, qui témoigne d'un grand scepticisme dans le choix des matières à enseigner aux étudiants, remettant en question la légitimité de ceux qui enseignent mais aussi celle de ceux qui leur ont appris à enseigner.

²² LONG A.A. et SEDLEY D.N. (2001), *Les philosophies hellénistiques I Pyrrhon et l'épicurisme*, traduit par BRUNSCHWIG Jacques et PELLEGRIN Pierre, Paris, Flammarion (GF), p.38.

Par ses ouvrages, Sextus Empiricus déploie la philosophie sceptique en la justifiant mais en mettant toujours en avant le besoin de paix. En somme, le scepticisme ancien diffère drastiquement du moderne qui se veut actif. Jusqu'à Sextus Empiricus, le scepticisme antique « ne vise pas la connaissance la plus juste mais la tranquillité²³ ».

La situation du scepticisme n'évoluera pas avant Thomas d'Aquin et sa *Somme Théologique*, qui donnera à l'esprit critique et à son exercice quelques bases solides pour amorcer le changement que lui fera connaître la Renaissance. Thomas D'Aquin œuvrera au développement de la pensée critique en privilégiant la remise en question des thèses, y compris les siennes, et encouragera toujours ses lecteurs à cultiver la raison. Dans les articles de la *Somme*, il veillera toujours à présenter les thèses et les arguments de ses détracteurs sous des traits favorables avant de les réduire à peau de chagrin par un argumentaire mesuré et convaincant.

3.2. Renaissance et Temps Modernes : les ébauches du scepticisme moderne

3.2.1. Les nouveaux pyrrhoniens et la Contre-Réforme : détour par Erasme et Montaigne

Comme nous l'avons dit plus haut, ce qui différencie les scepticismes antique et moderne est sans aucun doute leur relation au monde. Si l'un vise la tranquillité, l'autre a pour but d'agir sur le monde, de se rendre tangible et d'avoir un effet sur le lecteur. Dans le développement de cette idée du scepticisme, les auteurs la Renaissance et ceux qui les ont suivis ont joué un grand rôle.

La Réforme et la crise intellectuelle qui l'a accompagnée ont sans aucun doute contribué à l'apparition d'un nouveau scepticisme. La Réforme s'opposera à l'Eglise traditionnelle, permettant ainsi l'ouverture d'un nouveau champ de pensée et, comme on s'en doute, une certaine volonté de trancher les positions sur lesquelles l'Eglise catholique présente une certaine ambiguïté. Cette époque verra l'opposition de deux penseurs bien connus : Erasme et Luther. Erasme, par sa pensée sceptique, aura tendance, dans les périodes de doute, à se référer aux autorités, alors que Luther, aux positions plus dogmatiques, tendra à faire de la question religieuse le lieu d'une certitude absolue.

²³ MONVOISIN, R., *op. cit.*, p.20.

En prenant parti pour le scepticisme, Erasme et la Renaissance en général vont ressusciter les écrits de Diogène de Laërce et de Sextus Empiricus pour alimenter ce qui est appelé par Richard H. Popkin (1979) une « crise pyrrhonienne²⁴ ». De cette crise, nous pouvons tirer plusieurs informations. La première est que le scepticisme de l'époque est fidéiste, il ne rechigne pas forcément à aller dans le sens de l'autorité et se définit avant tout comme catholique. Ces nouveaux sceptiques cherchent donc à défendre le catholicisme traditionnel, battu en brèche par Luther et ses partisans. Cette affirmation d'un scepticisme ancré dans la religion donne un coup aux théories selon lesquelles le scepticisme, et par là-même l'esprit critique qui en découle, auraient été de toute éternité des instruments antireligieux.

Popkin (1975) soutient même que le scepticisme est un courant autonome de pensée et non un indicateur de la crise de conscience européenne en raison de son application à tous les domaines de rationalité de l'époque. Il invite même à penser toute avancée intellectuelle en rapport avec le doute, puisqu'il est l'antidogmatisme même. C'est à cette époque que le scepticisme commence à se concevoir comme une méthode, une démarche liminaire, et qu'il se rapproche de plus en plus de ce que nous avons défini dans un précédent chapitre comme le *critical thinking*.

Comme l'affirme Popkin (1975), celui qui a le mieux compris ce rapport entre crise religieuse et scepticisme lors de cette période troublée a sans aucun doute été Michel de Montaigne. En tant qu'humaniste, il a éprouvé un besoin intense de se plonger dans les écrits grecs et latins afin de contempler leurs exploits intellectuels. Pur produit de la Réforme, issu d'une mère juive convertie et d'un père catholique, Montaigne a passé une partie de sa vie à s'interroger sur les tenants et les aboutissants des questions religieuses et de leurs mises en pratique. Cette attitude, déjà presque critique, couplée à la découverte des écrits de Diogène, Cicéron et Sextus Empiricus, a mené l'écrivain sur les routes de la pensée sceptique et a créé chez lui une sorte de « crise pyrrhonienne » personnelle qu'il illustrera dans son *Apologie de Raymond Sebon* entre 1575 et 1576.

Dans son style décousu, Montaigne lance une série de questions sceptiques dans cet ouvrage qui lui permet de développer plusieurs niveaux de doutes (quant à la religion, quant

²⁴ POPKIN, R. H., *Histoire du scepticisme d'Erasme à Spinoza*, University of California Press, traduit par Christine Hivet (1995), Paris, Presse Universitaire de France, 1975, p.8.

à la foi, quant à la raison appliquée à la foi...) tout en défendant l'idée d'un pyrrhonisme catholique, qui serait une sorte de fidéisme. L'idée principale de Montaigne est de démontrer que la religion est question de foi. L'auteur concède néanmoins que les points obscurs de la religion peuvent être éclairés par l'exercice de la raison et c'est en ceci qu'il s'oppose à l'anti-intellectualisation de la foi d'Erasme. A l'inverse, le doute de Montaigne provient de la raison et de la méthode. A travers le flou apparent de ses écrits, l'auteur déroule une argumentation du doute qui montre qu'il est sceptique sur tout et sur son contraire, sur la Réforme mais aussi sur le catholicisme qu'il prétend défendre. Le doute de Montaigne est absolu puisqu'il ne suppose pas de vérités atteignables par l'homme et il s'apparente à l'exercice moderne de l'esprit critique non dans son élaboration mais bien dans sa méthode.

La mise à jour du scepticisme proposée par Montaigne nous amène dès lors à évoquer dans ce travail l'œuvre de René Descartes, dont beaucoup ont dit qu'il s'était contenté de prolonger Montaigne sur la question du scepticisme. Nous verrons néanmoins que, selon Popkin (1975), son apport a été plus grand que ne le laissent paraître certaines analyses.

3.2.2. Descartes : l'apogée du doute et la Méthode contre l'incertitude des choses

Il serait bien malaisé d'évoquer une quelconque histoire de l'évolution de la pensée occidentale sans mentionner l'influence de René Descartes. De même, impossible de rendre compte de l'évolution du scepticisme et de la culture du doute sans pointer l'influence majeure de cet écrivain-philosophe.

Avant toute chose, comme l'affirme Popkin (1975), il faut comprendre que Descartes s'est battu pour qu'on cesse de considérer toutes choses comme incertaines. Selon lui, il fallait « être prêt à aller au bout du doute pour pouvoir espérer découvrir une vérité qui ne fût souillée ni de doutes, ni d'incertitudes²⁵ ». Descartes a ainsi lutté contre les nouveaux pyrrhoniens qui considéraient que toutes les connaissances étaient incertaines et que nulle révélation ne serait jamais accessible ; à l'inverse, il considérait que pour rendre la certitude aux choses, il fallait pousser le raisonnement « sceptique » à son apogée.

²⁵*Idem.*

Descartes fonde donc, paradoxalement, sa méthode sur le doute. Il est intéressant de mentionner que cet auteur est le premier à construire un cheminement de la pensée qui part du doute vers une certaine certitude. Afin de construire sa méthode, Descartes reprend le concept grec d'*époché* des sceptiques anciens, qui consiste dans l'équilibre des raisons contradictoires permettant de croire en telle ou telle réalité. Il convient donc de suspendre tout jugement hâtif ou précipité. Mais c'est dans la fonction du doute que réside la différence entre les sceptiques et Descartes : celui des penseurs antiques mène à l'apathie, alors que celui de Descartes est la première brique du cheminement de la pensée. Le doute devient dès lors le premier élément d'une réflexion que nous pouvons désormais qualifier de critique.

A propos de l'éducation, puisque c'est le sujet qui nous intéresse le plus, Descartes mentionne dans ses *Principes de la philosophie* qu'il en existe deux types : celle qu'on a acquise auprès des maîtres ou des livres et celle que l'on reçoit dès le plus jeune âge. Toutes ces connaissances sont à passer au crible du doute afin de les soustraire aux appréhensions et aux jugements hâtifs que Descartes considère comme nos premiers ennemis. Il faut douter de nos sens et de notre éducation afin de les faire nôtres. Le doute cartésien est donc hyperbolique, il n'interroge pas la réalité des choses mais les rapports existant entre le sujet et l'objet. Tout ce qui porte en lui-même le moindre doute devient dans un premier temps faux selon Descartes, sans aucune préoccupation pour la probabilité qu'une chose soit vraie.

En sortant du doute exercé pour lui-même par les nouveaux pyrrhoniens, Descartes s'engouffre dans un doute permanent de la perception qui suspend les jugements pour finalement déterminer que rien n'est certain. Néanmoins, Descartes, comme le dit Popkin (1975), était convaincu qu'il nous était possible d'atteindre la vérité, mais en nous débarrassant des croyances et des opinions. La première étape de sa méthode laissait donc le sujet en pleine crise pyrrhonienne, à l'instar de Montaigne.

Dans la seconde étape de sa méthode, Descartes fait un sort au doute en lui accolant la découverte du *cogito*. L'incertitude induite par la non-fiabilité de toutes nos expériences pousse le sujet « à reconnaître qu'il était conscient de son existence ; il l'obligeait à voir qu'il doutait ou qu'il pensait et qu'il était là et qu'il existait²⁶ ». Ce retournement de situation prouve deux choses : au niveau philosophique, qu'il est une vérité que nous pouvons atteindre : celle d'être certain, grâce au doute, que nous existons ; et sur le plan critique, qu'à

²⁶ *Ibid.*, pp. 56-57

partir du doute systématique, nous pouvons réussir à construire une vérité démontrable et non une simple suspension de jugement apathique.

La progression du scepticisme lors de la Renaissance et des siècles qui ont suivi s'est faite par à-coups, passant de la négation de tout jugement en faveur du probable chez Erasme à celle d'une vérité certaine qui déconstruit le scepticisme antique et ouvre la porte à celui des modernes. Cependant, l'histoire du doute ne se conçoit pas comme une simple opposition entre deux courants mais s'insère profondément dans la perception que l'homme a de la connaissance et de l'expérience qu'il peut lui-même en faire. Sur ce point, on notera que Descartes, en poussant le scepticisme à son apogée, l'a, en quelque sorte, détruit en lui donnant un nouveau but et un nouveau sens, laissant alors la place à la réelle invention de l'esprit critique par les philosophes des Lumières.

3.3. Les Lumières et l'invention de l' « esprit critique »

Si l'invention de l'esprit critique est effectivement due aux Lumières comme l'affirme Marianne Goeury (2007), on ne saurait oublier les auteurs qui ont petit à petit permis l'émergence de cette pensée critique en y apportant diverses touches réflexives. Malheureusement, ce travail ne pouvant accueillir une partie historique trop longue, nous limiterons ici à les citer avant d'en venir à l'Esprit des Lumières.

Après Descartes et son *cogito* qui posaient le doute comme première pierre angulaire de la réflexion critique, d'autres auteurs sont venus poser les fondations d'une pensée critique morale et politique : parmi eux, on retrouve Machiavel, Hobbes ou encore Locke. Après ces grands écrivains vinrent les critiques scientifiques de Newton ou de Boyle qui révolutionnèrent la science en se fondant sur leurs doutes quant à la véracité des théories de leur époque. Tous ces auteurs pavèrent la voie que prirent ensuite les philosophes des Lumières en considérant « la raison comme outil majeur de discipline de la pensée²⁷ ». L'utilisation de cette raison comme méthode est due aux auteurs phares des Lumières : Rousseau, Diderot ou encore Voltaire qui, en plus d'adhérer à cette foi en la raison en tous, ont développé leur propre vision d'un enseignement de la critique au cours de leurs œuvres.

Goeury (2007) rappelle que l'émancipation et l'usage de la raison sont les deux grandes idées à retenir de la philosophie des Lumières. Ces deux concepts, nous les retrouvons dans

²⁷ MONVOISIN, R., *op. cit.*, p.20.

les théories contemporaines sur l'esprit critique à travers le développement de l'autonomie et de la citoyenneté (Boisvert, Ennis). Cette auteure rappelle également que les Lumières se tiennent à l'écart de tout dogmatisme, ne se concentrant pas sur une seule pensée ; elles ne sont pas univoques mais plurielles et changeantes selon les pays et les auteurs. D'un point de vue didactique, les philosophes des Lumières visent l'unification de la population humaine, comme l'explique avec brio Marianne Goeury (2007) :

« [Les Lumières] reposent sur l'idée que la vocation de la raison est d'abord de s'appliquer à la diversité du monde. Dans ce mouvement d'éducation des facultés naturelles de l'homme, une place capitale est également reconnue à la sensibilité : c'est l'épanouissement de l'individu dans sa totalité concrète qui est visé. L'exercice de la raison et de l'éducation de la sensibilité doivent aboutir à l'unité harmonieuse de l'homme – à son bonheur -, et ainsi à l'accord des hommes entre eux ; en témoignent la mise en évidence d'un sens commun esthétique et l'émergence d'une perspective cosmopolitique.²⁸ »

On comprend à la lecture de cette citation que les philosophes des Lumières ont créé l'esprit critique dans un but de formation d'un être humain complet, c'est-à-dire libre, socialement émancipé et éduqué. Ce sont ces objectifs qui, aujourd'hui encore, fondent les démarches de certains penseurs de l'esprit critique comme Henri Broch (2008) ou Boisvert (1995) mais aussi les démarches d'apprentissage à la critique de l'information comme celle du *Monde* et de sa rubrique en ligne les *Décodeurs*²⁹.

Le développement de la pensée critique au cours des Lumières se fera tout d'abord par une passion dévorante de la science. En effet, puisque les auteurs de cette époque avaient fait le pari de baser leur révolution sur la raison innée de l'homme, il leur semblait nécessaire d'accorder une grande place aux sciences dans la formation du citoyen. La science des Lumières se développe après les découvertes de Newton exposées par Voltaire et Maupertuis en France. La théorie newtonienne révolutionne la vision du monde par son approche purement scientifique et novatrice et poussera Diderot et d'Alembert à se lancer dans l'aventure de leur Encyclopédie.

Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers pour une société de gens de lettres. Le titre à lui seul est un manifeste et son organisation relève du projet critique. En effet, les deux écrivains veilleront dans leur long ouvrage à présenter une

²⁸ GOEURY, M., *Les Lumières, invention de l'esprit critique*, Paris, Librio, 2007, p.8.

²⁹ <http://www.lemonde.fr/les-decodeurs/>.

forme non exhaustive de la connaissance en la passant au crible de la raison afin d'examiner la justesse, la plausibilité de certaines d'entre elles ou encore d'amener leurs lecteurs à considérer certaines idées neuves comme scientifiquement valables. La méthode critique est née.

Mais, comme le disait Monvoisin (2007), la plus grande différence entre le scepticisme antique et le scepticisme moderne réside dans l'activisme, et c'est par l'activisme des auteurs des Lumières que la volonté d'agir sur le monde devient primordiale. En effet, pour les auteurs comme Voltaire ou encore Rousseau, l'esprit critique est synonyme de littérature de combat. Il convient de se battre, d'argumenter féroce­ment en faisant appel à la raison afin de prouver ses thèses, et peu importe la vindicte des propos. Pour eux, la raison ne connaît nulle limite et il est toujours bon de l'exposer, aussi détestable qu'elle paraisse à ceux qui refusent de l'entendre. L'exercice de l'esprit critique se fait donc activiste, et presque grandiloquent en ceci qu'il essaie de se faire entendre de tous afin de toucher le plus grand nombre par ses arguments en faveur d'un monde plus égalitaire, plus libre et plus fraternel.

On trouve également dans la philosophie des Lumières une grande volonté d'émancipation qui s'applique à toute la société. Elle passe évidemment par La déclaration des Droits de l'Homme mais aussi par le débat sur l'éducation. En effet, le siècle des Lumières se définit en opposition à la méthode scolastique et tente de rénover l'enseignement. Selon Roger Gal (1963), pour ce faire, trois courants se disputent une théorie de la meilleure éducation : le sensualisme de John Locke et le concept de *tabula rasa*, l'éducation naturelle de Rousseau et son *Emile*, ainsi que l'éducation pratique de Diderot avec la remise au goût de jour des arts et métiers, des pratiques et des sciences.

3.4. Esprit critique et époque contemporaine

L'émergence des nouvelles théories de l'éducation et leur application en classe nourriront maints débats durant les siècles qui suivront. Mais, à travers toutes ces oppositions, la formation des élèves à la pensée critique restera délaissée dans la majorité des cas. Il faudra attendre les années 1990 et les premières recherches américaines sur ce sujet pour que les scientifiques s'arrêtent sur ce qu'est réellement l'exercice de la pensée critique et la manière dont elle pourrait s'enseigner dans les classes.

Dans son article paru en 2017 dans la revue *N'autre Ecole*, Irène Pereira affirme que la pédagogie critique s'est répandue dans de nombreux pays à l'exception de la zone

francophone, elle y pointe d'ailleurs les influences théoriques de la pédagogie critique comme l'école Francfort, le postmodernisme et le multiculturalisme ou encore les pensées décoloniale et écologique. Elle dresse également le constat du manque d'unité théorique caractéristique de la pédagogie critique ce qui pourrait expliquer la difficulté qu'elle a à s'intégrer dans l'espace francophone. Elle est, en général, associée « à un projet politico-philosophique qui ne prétend pas s'appuyer sur un courant de psychologie des apprentissages³⁰ ». Elle recommande que chaque enseignant applique cette pédagogie à ses contenus, valorisant ainsi l'approche interdisciplinaire, en insérant sa matière dans un contexte social.

Centrée sur le vécu, la pédagogie critique prône avant tout de partir du sentiment de vécu de l'oppression des élèves, autrement dit de leur expérience de l'injustice sociale, sous forme de recherches-actions assimilables à la communauté de chercheurs que Lipman (2011) souhaitait voir émerger dans les classes. Néanmoins, la pédagogie critique ne se limite pas à l'expression subjective du vécu et mène les élèves vers une phase de problématisation qui pousse les élèves « non pas à résoudre des problèmes, mais à problématiser les questions qu'on leur pose et le cadre qui produit ces questions³¹ ». En favorisant cette approche, les pédagogies critiques tendent à dévoiler l'organisation du curriculum scolaire et à pousser les élèves à s'interroger sur l'école, puis sur la société dans laquelle ils évoluent et finalement sur le monde globalisé. Ce courant de pensée pédagogique lié au développement de l'esprit critique, militant politiquement et socialement, ne s'insère pas réellement dans le système scolaire francophone (à l'exception du Canada) comme le rappelle Irène Pereira (2017).

L'absence matérielle de la formation à l'esprit critique et de sa pédagogie dans les classes ne signifie pas qu'il n'est pas travaillé indirectement. On imagine sans peine que les professeurs de français éveillent les élèves au *critical thinking* en leur faisant lire Voltaire, Rousseau, Zola, Céline ou Camus mais cet éveil ne s'accompagne pas d'un exercice de la pensée critique. Dans les faits, les professeurs, dans une conception transmissive de la littérature, démontraient que certains écrivains faisaient preuve de pensée critique sans pour autant proposer une méthode à leurs élèves pour l'exercer eux-mêmes.

³⁰ PEREIRA I. (2017), La pédagogie critique Un courant international radical in *N'Autre Ecole Esprit critique es-tu là*, n°6, mai 2017, p.33.

³¹ *Ibid.*, p.34

C'est dans l'espace américain (U.S.A. et Canada) qu'un enseignement pratique de l'esprit critique s'est développé (Boisvert, 1999), d'abord à l'université, puis, petit à petit dans les écrits d'auteurs comme Sternberg (1996), Boisvert (1999) et Lipman (2011) qui ont accordé une réflexion attentive à la formation de la pensée critique et holistique à l'école. Ces chercheurs ont démontré par leurs écrits que l'exercice de la pensée critique était à la fois utile à long terme pour les élèves mais qu'elle permettait également de diversifier les méthodes d'enseignement et d'enrichir ainsi les outils du professeur face à ses élèves.

Dans l'espace francophone européen, la pensée critique et son enseignement sont avant tout considérés comme des compétences transversales, interdisciplinaires et généralistes. On leur prête un rôle légitime de formation au débat citoyen et à la vie en société en général. La conception globale qu'on a de l'esprit critique dans l'enseignement contemporain s'illustre assez bien dans les propos d'Abel (2008) pour qui : « penser de façon critique, c'est le fait de n'accepter aucune assertion sans avoir vérifié son exactitude. L'esprit critique permet de percevoir et de comprendre son environnement. Il est garant de la démocratie dans la mesure où comprendre permet de mieux décider³² ». Le lien entre pensée critique et exercice démocratique est explicite et marque de façon évidente la raison de la transversalité de la compétence critique.

Dans le cadre des disciplines, ceux qui évoquent le plus souvent l'enseignement de l'esprit critique sont sans aucun doute les didacticiens des sciences, en particulier des auteurs comme Henry Broche et Richard Monvoisin, tous les deux membres du collectif scientifique *Une chandelle dans les ténèbres*, qui prônent une didactique du *critical thinking* dans leur discipline avec un certain acharnement. Si la didactique des sciences se concentre avec intensité sur l'esprit critique comme le démontrent notamment Jim Plumet et Myriam De Kesel à Louvain-la-Neuve, d'autres disciplines, comme l'histoire ou la géographie, y accordent également un intérêt réel qui se marque dès les premières pages de leur programme³³³⁴³⁵.

³² ABEL, G., « À l'horizon de la philosophie avec les enfants : la démocratie comme attitude » in Leleux Claudine (dir.), *La philosophie pour enfants, le modèle de Matthew Lipman en discussion*, Louvain-la-Neuve : De Boeck, 2008, p.189-205.

³³ FESEC, *Formation historique et géographique, 2° et 3° degrés professionnel et technique de qualification*, Bruxelles, 2014, p.10.

³⁴ FESEC, *Histoire 2° et 3° degrés formation commune et option de base*, Bruxelles, 2008, p.7.

³⁵ FESEC, *Géographie 2ème degré Formation géographique et sociale 3ème degré - Formation commune Géographie 3ème degré - Option de base*, Bruxelles, p.7.

L'enseignement du français langue première s'attelle également à y accorder une grande importance dans les prescrits destinés aux enseignants. Nous verrons dans l'analyse des résultats des enquêtes que tous les enseignants y attachent beaucoup de crédit bien que dans les faits leur action pédagogique en termes de formation à l'esprit critique semble quelque peu dissolue ou floue. Néanmoins, la formation à l'esprit critique fait partie des objectifs du cours de français pour le troisième degré et peut notamment faire l'objet d'un enseignement à travers l'argumentation, le débat ou même l'histoire de la littérature.

Au terme de ce bref parcours historique, force est de constater que l'enseignement de l'esprit critique a de tout temps agité les esprits. Récemment, des études montrent qu'il peut être enseigné et proposent des pistes concrètes aux enseignants. Mais qu'en est-il des conceptions des enseignants du français sur le terrain ? Que pensent-ils de cette compétence transversale qu'est l'esprit critique ? Et surtout, comment l'enseignent-ils et que mettent-ils en place pour faire progresser leurs élèves sur le chemin de la pensée critique ? C'est à ces questions que les deux enquêtes menées dans le cadre de ce mémoire tenteront de répondre.

Chapitre 2 : L'esprit critique à l'école, quel prescrit pour quels usages et quelles méthodes ?

1. L'esprit critique dans les documents officiels interréseaux de l'enseignement du secondaire supérieur en Belgique francophone

Après avoir déterminé ce qu'était l'esprit critique en le passant au crible de la recherche, il convient de s'interroger sur la place de cette compétence dans l'enseignement. Afin de répondre aux interrogations sur le sujet, nous parcourrons pas à pas les différents textes officiels de l'enseignement en Belgique francophone, en partant du « Décret Missions » de 1997, des référentiels de 1999 et de 2016, pour finir avec les programmes dédiés aux filières et par le Pacte d'Excellence. Ce panorama des textes officiels et leur analyse permettra de déterminer où se cache l'esprit critique dans les prescrits et de comprendre comment il est présenté.

1.2. Le « Décret Missions » de 1997

Le « Décret Missions » est publié en 1997 par Laurette Onkelinx, alors ministre de l'Enseignement. Cette publication vise notamment à fixer les objectifs que doit atteindre l'enseignement en Belgique francophone. Volontairement généraliste, ce décret détermine les grandes lignes et les valeurs de l'enseignement. Dans ce texte long d'une soixantaine de pages, des composantes de l'esprit critique comme la réflexion sur la société ou la responsabilité se retrouvent bien souvent explicitement mentionnées.

Dès l'article 4 du chapitre deux, le décret avance quatre objectifs majeurs de l'enseignement. Le premier s'inscrit dans la nécessité d'« amener les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie à prendre une place active dans la vie économique sociale et culturelle³⁶ ». La formulation « apte à apprendre toute leur vie » fait écho aux théories de Boisvert sur la fluidité et la flexibilité. En effet, cette phrase évoque bien la possibilité d'organiser des connaissances anciennes pour en favoriser de nouvelles et d'appréhender de nouvelles connaissances, ce qui constitue la première étape de la route vers l'esprit critique selon Boisvert. Quelques lignes plus loin, toujours dans les objectifs généraux de l'enseignement, le Décret précise

³⁶ FEDERATION WALLONIE-BRUXELLES (1997), Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, Bruxelles, p.4.

que l'école doit viser à « préparer tous les élèves à être des citoyens responsables³⁷ ». Sans mentionner clairement l'esprit critique ou une de ses composantes, cet extrait justifie son enseignement.

Comme expliqué dans le chapitre précédent, la pensée critique se conçoit avant tout comme une démarche réflexive face à des situations problèmes. Partant de là, ne peut-on pas considérer qu'elle est nécessaire à la formation d'un citoyen responsable ? En effet, celui-ci devrait être capable non seulement de gérer des informations mais également de les agencer de manière réfléchie.

Dix-huit ans plus tard, un nouveau décret développera et définira les tenants et les aboutissants d'un cours d'« éducation à la philosophie et à la citoyenneté » et précisera pour la première fois le terme d'analyse critique en évoquant le « développement de l'analyse critique par rapport aux médias moyens d'informations³⁸ ». Il adjoint à la promotion de cette analyse critique l'apprentissage des capacités d'argumentation et de réflexion critique qui sont liées à une attitude de citoyen responsable.

Bien qu'éloigné du cours de français, l'intérêt accordé au développement de l'esprit critique à travers ces différentes initiatives propose un lien entre argumentation, réflexion et analyse critique. Le décret fait de l'esprit critique une composante clé de l'enseignement en général, mais aussi des disciplines. En effet, à travers les différents programmes, les textes officiels appuient fortement sur cette compétence d'argumentation qui permet à l'élève de donner un avis contrasté, éclairé sur un sujet à propos duquel il construira une réflexion cohérente et critique.

1.3. Le cours de philosophie et de citoyenneté

Le 22 octobre 2015, le Gouvernement de la Fédération Wallonie Bruxelles a approuvé la création d'un cours de philosophie et de citoyenneté dans l'enseignement officiel et dans l'enseignement libre.

Le choix d'un cours de philosophie et de citoyenneté s'est appliqué de manière différente dans les réseaux³⁹ : le réseau subventionné confessionnel travaillera les objectifs

³⁷ *Idem.*

³⁸ *Ibid.*, p.26

³⁹ <http://schyns.cfwb.be/philosophie-et-citoyennet-lancement-du-cours-en-seconaire-0>, [page consulté le 15 avril 2017].

de ce cours de façon transversale tandis que les autres réseaux libèreront des plages horaires de deux heures par semaine pour laisser la place à ce nouveau cours.

Le Socle de compétences du Cours de Philosophie et de Citoyenneté (C.P.C.) donne à cette matière quatre finalités⁴⁰ :

- Construire une pensée autonome et critique ;
- Se connaître soi-même et s'ouvrir à l'autre ;
- Construire la citoyenneté dans l'égalité en droits et en dignité ;
- S'engager dans la vie sociale et l'espace démocratique.

Ces 4 objectifs fondamentaux reprennent des idées liées à l'enseignement de l'esprit critique, notamment la première et la quatrième qui soulignent la construction de la pensée autonome et critique mais aussi la vie démocratique. Dans le programme du C.P.C. destiné au troisième degré, on trouve un prolongement de ces socles dans les finalités⁴¹ de cet enseignement :

- À reconnaître la pluralité des formes de raisonnement, des conceptions du monde et de la pluralité des normes et des valeurs ; à pouvoir argumenter une position en la situant par rapport à d'autres positions possibles ;
- À expliciter et problématiser les grandes catégories et oppositions conceptuelles qui structurent et déterminent nos façons de penser, le plus souvent sans que nous en ayons conscience ou sans que nous y ayons réfléchi ;
- À penser par eux-mêmes tout en développant la part d'inventivité et de créativité que l'on attend du citoyen dans une société démocratique.

Les objectifs, comme on peut l'observer ici, sont beaucoup plus ambitieux à mesure qu'on progresse vers la fin de la scolarité obligatoire. Tout à fait en lien avec les attitudes et conceptions d'Ennis⁴², ces trois objectifs majeurs du cours de C.P.C. viennent ajouter de l'importance à l'enseignement de la pensée critique, plurielle et autonome au sein de l'école en Belgique francophone.

Dans les écoles du réseau subventionné confessionnel, il a été décidé que le cours de C.P.C. serait abordé de façon interdisciplinaire dans l'enseignement secondaire. Afin d'aider les professeurs à inclure l'enseignement de la philosophie et de la citoyenneté dans leurs

⁴⁰ FEDERATION WALLONIE BRUXELLES, *Socle de compétences (cours et) éducation à la citoyenneté*, Bruxelles, 2016, p.4.

⁴¹ FEDERATION WALLONIE BRUXELLES, *Cours de philosophie et de citoyenneté 2e et 3e degrés de l'enseignement secondaire*, Bruxelles, 2016, p.17

⁴² Cfr. ANNEXE IV.

cours, la FESEC (Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique) a produit un document rattachant les compétences du cours de C.P.C. à celles des disciplines pour développer les compétences et savoirs relatifs à l'éducation philosophique et citoyenne et ceux concernant le développement des modes de pensées, de capacités d'argumentation et de raisonnement critiques. Dans le cadre du cours de français, l'accent a été mis sur le débat et l'argumentation pour lier le cours de C.P.C. et la discipline français.

Dans ce document, la FESEC présente une collusion entre la fiche du programme de C.P.C. intitulée « participer au processus démocratique » et la fiche 4 du cours de français « Prendre sa place dans une discussion de groupe (réunion, débat) en intervenant à propos, en adaptant son projet de parole et d'écoute aux enjeux de la réunion ou du débat ainsi qu'au rôle qu'on y tient ». Le lien entre ces deux fiches est évident et a été exploité avec intelligence, mais comment enrichit-il l'enseignement de la pensée critique en classe de français ?

Tout d'abord en proposant la confrontation des points de vue et l'écoute des opinions des autres en alliant la gestion des interactions du cours de Français Langue Première(F.L.P.) et la création de processus décisionnel du cours de C.P.C. Ensuite, cet aménagement interdisciplinaire met en avant les savoirs du cours de français concernant l'argumentation et le débat régulé pour poser les bases de la communication non violente, raisonnée et critique. Finalement, les deux disciplines s'allient pour proposer des solutions, dans une optique démocratique de l'enseignement, à des problèmes proposés par le professeur. A la lecture de ce parallèle entre ces deux programmes, on ne trouve aucune recommandation sur les sujets à aborder en classe, tout au plus quelques thèmes généraux liés au cours de C.P.C. comme l'égalité des droits, le compromis ou encore la participation. Il revient donc au professeur de français de cibler les situations problématiques en lien avec cette matière pour fondre ces deux disciplines.

2. Les documents de référence du cours de Français Langue Première

2.1. L'esprit critique dans les compétences terminales des enseignements de qualification et de transition en français

Avant de nous intéresser aux programmes des enseignements qualifiant et de transition en Belgique francophone, il nous faudra nous arrêter quelques instants sur les deux documents qui posent les bases de la réflexion quant à leur construction : les référentiels des

compétences terminales. Afin de déterminer quelles sont les compétences à acquérir en fin de parcours, le Ministère de l'Education a mis au point deux documents interréseaux, un pour le qualifiant (2016) et l'autre pour l'enseignement de transition (1999).

2.1.1. Le référentiel de l'enseignement de transition

Les compétences terminales pour le cours de français de l'enseignement de transition évoquent explicitement l'esprit critique dans la troisième composante de la compétence « lire » intitulée « exercer son esprit critique⁴³ ». Elle y préconise, notamment, la distinction de l'essentiel de l'accessoire, du réel et de l'imaginaire, du vraisemblable de l'invraisemblable, le fait de l'opinion et le réel du virtuel. Elle s'arrête aussi sur l'acquisition de différents critères d'appréciation selon les projets de lecture ainsi que sur la capacité à identifier le point de vue de l'auteur (ironie⁴⁴, sarcasme, etc.) et les valeurs du texte. Toutes ces composantes sont établies par ce document comme certificatives, c'est-à-dire qu'elles doivent faire l'objet d'une évaluation décisive et qu'elles doivent être maîtrisées par l'élève en fin de parcours. On notera néanmoins que l'identification des valeurs inhérentes aux textes ne fera quant à elle que l'objet d'une sensibilisation.

Plus loin, toujours dans la compétence concernant la lecture, le cours de français devra également sensibiliser l'élève à « développer une réflexion critique sur sa propre lecture⁴⁵ ». Par cette compétence généraliste, l'enseignant devra développer, dans une certaine mesure, la capacité de l'élève à « identifier et expliciter les hypothèses de lecture que l'on construit, les difficultés de compréhension et d'interprétation que l'on éprouve, le mode et le rythme de lecture que l'on adopte, les plaisirs ou déplaisirs que l'on ressent, les valeurs que l'on projette⁴⁶ ».

Loin de se limiter à la lecture, l'esprit critique s'inscrit également, bien que dans une moindre mesure, dans les compétences scripturales. Sous l'intitulé « réfléchir à sa propre

⁴³ FEDERATION WALLONIE-BRUXELLES (1999), *Compétences terminales et savoirs requis en français : Humanités générales et technologiques*, Bruxelles. p.8.

⁴⁴ Comme elle entretient un lien étroit avec l'esprit critique, si la question du traitement de l'ironie intéresse le lecteur, nous lui conseillons la lecture du Mémoire de fin de Master de GILLIS, V. *Pour une découverte de l'ironie en classe de français*, mémoire en langue et lettre française, sous la direction de DUFAYS, J.-L., UCL, Louvain-la-Neuve, 2017.

⁴⁵ *Ibid.*, p.9.

⁴⁶ *Idem.*

manière d'écrire⁴⁷ », le document encourage le professeur à sensibiliser l'élève à une réflexion critique sur la manière dont on produit du sens.

En ce qui concerne le développement de l'esprit critique chez les élèves, on remarquera donc, à travers ces compétences terminales du cours de français, que les documents officiels demandent de certifier les attitudes et les capacités menant à l'esprit critique et de sensibiliser à son exercice propre. Néanmoins, il est important de préciser que ce document possède avant tout une visée généraliste, il ne rentre pas dans les finesses de la pratique de l'enseignement et propose avant tout de grandes balises qui permettent d'aider les enseignants à construire leur cours.

A ce point de la réflexion, il est possible de dire que l'enseignement de l'esprit critique dans la classe de français est présent, qu'il a une place qu'on pourra qualifier de transversale dans les différentes compétences de l'enseignement de transition et qu'il sera sans doute développé plus en profondeur dans le cadre d'outils pédagogiques comme le programme.

2.1.2. Le référentiel de l'enseignement qualifiant

Dans le nouveau référentiel du qualifiant⁴⁸ de 2016, l'accent est mis sur les Unités d'Acquis d'Apprentissages (U.A.A.), nouvelle méthode d'organisation des cours qui remplace l'ancien système (toujours en application dans l'enseignement de transition). Cette nouvelle manière de présenter les choses vise le transfert de compétences, qu'elle définit comme « la variation des paramètres entre tâches entraînées et tâches « nouvelles » ... : on attend un plus grand degré d'autonomie de la part de l'élève. Le transfert, comme l'application, est le résultat d'un apprentissage : « l'élève doit avoir pris conscience que ce qu'il apprend est transférable à certaines conditions, doit pouvoir identifier la famille (ou classe) de tâches, de problèmes ou de situations où tel transfert est possible, doit avoir appris à construire des homologues entre des tâches, problèmes, situations, contextes tout en relevant des différences qui nécessiteront des ajustements au moment du transfert⁴⁹ ». Le choix des termes se révèle intéressant : des mots comme « conscience », « transfert », « problèmes » et « homologues » désignent des concepts clés de l'esprit critique. En effet,

⁴⁷ Ibid., p.12.

⁴⁸ FEDERATION WALLONIE-BRUXELLES, *Compétences terminales en français Humanités professionnelles et techniques*, Bruxelles. p.3, 2016.

⁴⁹ FEDERATION WALLONIE-BRUXELLES, *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*, Bruxelles, 1997, p.6

même si le texte n'avance pas le terme « critique », ces différents choix semblent mener à l'autonomie de pensée de l'apprenant.

Dans l'enseignement, le terme « autonomie » revêt un sens particulier, il sous-entend que l'élève serait capable d'effectuer les tâches demandées sans l'aide du professeur en utilisant à bon escient les connaissances dont il dispose déjà. L'autonomie d'un élève dans une matière est l'objectif final de l'enseignant. Pour arriver à cette autonomie, l'enseignant doit passer par des stades de recontextualisation et d'application qui sont comparables aux « situations problèmes » que Boisvert évoquait pour exercer l'esprit critique. L'autonomie et l'acquisition du sens critique semblent donc coïncider dans ce nouveau référentiel destiné à l'enseignement qualifiant.

2.2. Les programmes d'enseignement du français

2.2.1. Le programme de l'enseignement de transition pour la classe de français

Avant de passer en revue les nouveaux documents de référence de l'enseignement de qualification, intéressons-nous à celui de transition. Bien que ce texte soit sur le point d'être modifié, il est tout de même pertinent d'analyser la conception qui est donnée de l'esprit critique dans sa version actuelle.

Dès la première page, ce document pose l'exercice de l'esprit critique comme une composante importante de l'enseignement du français. Cette activité est mise sur le même pied que l'ouverture à l'autre, la participation démocratique et l'échange culturel. Cette première introduction de la notion à l'orée du texte nous permet de penser que l'esprit critique trouvera une place importante dans le référentiel interréseaux.

La notion d'esprit critique revient lorsque le programme aborde la question de la lecture littéraire⁵⁰. Le texte officiel se détache de la conception de Barthes de la littérature en prônant une attitude plus conciliante. En effet, Barthes opposait dans *Le plaisir du texte* les textes lisibles et les textes scriptibles. Les premiers relevaient de la lecture rapide, centrée sur le désir, alors que les seconds faisaient la part belle à une lecture lente, distanciée et critique. Dans le point de vue que Barthes propose, il est intéressant de constater l'opposition entre

⁵⁰ FESEC, *Programme, Français, troisième degré, Humanités générales et technologiques*, Bruxelles, 2000, p.6.

lectures naïve et critique en les dissociant de façon assez dichotomique. C'est pourquoi le programme se distancie ostensiblement de la position du théoricien de la littérature et décide dès lors de se centrer sur une compétence plurielle de lecture alliant à la fois sens critique, imaginaire et sensibilité.

Cette compétence de lecture comprenant le sens critique devra se développer par l'exercice de la lecture littéraire « entendue comme une activité complexe de résolution de problèmes qui tresse incessamment les démarches complémentaires⁵¹ ». Encore une fois, et comme mentionné plus haut, la notion de résolution de problème revient. Elle semble sans cesse se manifester en relation avec celle d'esprit critique et faire partie intégrante des réflexions menées sur celle-ci.

2.2.2. Le programme de l'enseignement de qualification pour la classe de français

Pour le cours de français, les décideurs se sont accordés pour proposer sept U.A.A. (Unité d'Acquis d'Apprentissage) à développer pour la fin du secondaire :

0. Justifier, expliciter
1. Rechercher l'information
2. Réduire, résumer et synthétiser
3. Défendre une opinion par écrit
4. Défendre oralement une opinion et négocier
5. S'inscrire dans une œuvre culturelle
6. Relater et partager des expériences culturelles

Comme nous l'avons souligné plus haut, la pratique de l'esprit critique se réalise, notamment dans le cours de français, à travers l'acquisition des compétences d'argumentation. Cependant, en raison de sa complexité, l'argumentation requiert bon nombre de prérequis. Dès lors, il convient de progresser par étape pour développer une argumentation efficace et *a fortiori* pour aiguïser le sens critique des élèves.

Comme l'expliquait Boisvert (1999) (en s'appuyant sur McPeck, Ennis et Siegel), l'exercice du sens critique repose avant tout sur la prise d'informations et sur leur traitement. Cette gestion des informations est essentielle. Elle est la base des connaissances sur

⁵¹ DUFAYS, J.-L., « Culture/compétence/plaisir : la nécessaire alchimie de la lecture littéraire », in Dufays J.-L., Gemme L., Ledur D. (dir.), *Pour une lecture littéraire*, Tome 2, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 1996, p.174.

lesquelles on pourra se fonder pour lancer une réflexion. Suivent les étapes de traitement de l'information préconisées dans l'UAA 1 avant de mener à de premières argumentations efficaces.

On constate donc que l'esprit critique est bien présent dans le programme du qualifiant. Il se retrouve à travers les différentes Unités d'Acquis d'Apprentissage et se réalise à travers son activité phare : l'argumentation. Ce choix de concentrer l'esprit critique dans la compétence argumentative fait sens. En effet, cette compétence est disciplinaire dans son apprentissage et transversale dans son utilisation puisqu'on la retrouve dans différents cours du troisième degré de l'enseignement. Ainsi, par l'argumentation, on peut retrouver l'exercice de l'esprit critique dans le cours de français mais également dans d'autres cours qui l'utilisent au quotidien.

En alliant de cette manière argumentation, recherche et esprit critique, le nouveau programme du qualifiant propose une vision de l'enseignement proche de celle de Lipman (2011) : celle qui conçoit l'école comme une communauté de recherche. Le modèle holistique de Lipman propose de penser nos classes comme des laboratoires de recherche afin de construire un enseignement qui vise, entre autres, la pensée critique. Par cette démarche, Lipman emprunte à Ennis (1997) les attitudes du penseur critique et il les inscrit dans une méthode plus globale qui vise à les faire travailler – au départ d'une question de recherche active propice à développer la pensée critique des élèves. Au vu du programme de l'enseignement qualifiant, on peut constater que les recherches de Lipman permettraient de réaliser des séquences pédagogiques qui cadreraient à la réalité du programme (argumentation et recherche documentaire) afin d'exercer l'esprit critique des élèves.

2.3. Esprit critique et Pacte d'Excellence

Le Pacte pour un enseignement d'Excellence est un projet mis en place par le gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles afin de « renforcer la qualité de l'enseignement pour tous les élèves⁵² ». Ce projet ambitieux vise une amélioration globale de l'école en réformant notamment le tronc commun. Pour ce faire, les autorités compétentes ont opté pour la consultation de groupes de travail disciplinaires et interdisciplinaires afin de définir quels seront les objectifs de l'école de demain. Œuvre de longue haleine, le Pacte

⁵² *L'essentiel du Pacte*, <http://www.pactedexcellence.be/index.php/lessentiel-du-pacte/>, [page consultée le 29/05/2017].

d'Excellence est encore l'objet de nombreux débats et ajustements entre syndicats enseignants, universitaires, membres du gouvernement et opposants politiques. Bien qu'en cours d'approbation par les différents acteurs, le Pacte d'Excellence constitue un élément important sur lequel il convient de se pencher dans ce travail car il fait l'objet de nombreux débats et il pourrait, dans un futur proche, changer la réalité de l'enseignement tel que nous le connaissons aujourd'hui. De plus, comme les nouveaux programmes du qualifiant sont désormais effectifs et que le Pacte a veillé à rester en adéquation avec ces derniers, il a semblé essentiel d'en dresser ici un court aperçu. Les informations générales présentées ici sont pour la plupart disponibles en ligne⁵³ ; par ailleurs, le responsable du secteur français du Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique (SEGEC), Jean-Luc Vanschepdael, nous a fourni les rapports des groupes de travail interdisciplinaires⁵⁴ et disciplinaires⁵⁵ afin de nous éclairer sur la place laissée à l'esprit critique et à son enseignement dans le Pacte d'Excellence.

Si le Pacte trouve sa place dans ce travail, c'est parce qu'il se fixe comme objectif de faire entrer l'enseignement francophone belge dans l'ère moderne en le rénovant. Tout en conservant les objectifs d'égalité et de citoyenneté définis dans le Décret Missions de 1997, le Pacte repose sur les cinq piliers suivants⁵⁶ :

- Enseignement des savoirs et des compétences du XXI^e siècle,
- Autonomie et responsabilité pour les acteurs de l'enseignement,
- Réorganisation de la filière qualifiante,
- Développement d'une école inclusive,
- Augmentation de l'accessibilité de l'école et de son adaptation de l'école aux besoins des élèves.

Même si l'esprit critique ne semble pas être mentionné de manière explicite dans ces cinq piliers, on peut remarquer que les premier et quatrième pourraient aisément inclure la pensée critique et son enseignement. Le premier pilier, bien évidemment, permet et même

⁵³ <http://www.pactedexcellence.be>, [page consultée le 29/05/2017].

⁵⁴ PACTE POUR UN ENSEIGNEMENT D'EXCELLENCE, Groupe de travail I.1, Axe thématique 1, savoirs et compétences, *Cadre d'apprentissage, contenus des savoirs et compétences, et plans d'actions prioritaires*, « Note concernant les rapports des GT disciplinaires et du GT « nouvelles compétences » », Bruxelles, 3 octobre 2016.

⁵⁵ PACTE POUR UN ENSEIGNEMENT D'EXCELLENCE, Groupe de Travail I.1, Axe thématique 1, *Cadre d'apprentissage, contenus des savoirs et compétences, et plans d'actions prioritaires*, « Rapport du groupe de travail disciplinaire « plan d'action » : lecture français », Bruxelles, 15 juin 2016.

⁵⁶ Consultée le 29/05/2017 <http://www.pactedexcellence.be/index.php/2017/04/26/lenseignement-aujourd'hui/>

encourage l'enseignement de la pensée critique dans les classes, en tant que compétence essentielle aux élèves dans de nombreux domaines comme : l'accès à l'information, le développement de la pensée ou encore la méthodologie scientifique ; l'esprit critique occupe une place de choix parmi les nouvelles compétences du XXI^e siècle. Le quatrième pilier, quant à lui, recommande que l'école se fasse inclusive, qu'elle s'ouvre au monde et à ses pratiques. Là encore, l'esprit critique et sa pratique y trouvent leur place. En effet, exercer sa pensée critique se fait sur le monde et sur l'information et non dans une optique ex-cathedra détachée des réalités. D'une certaine manière, pratiquer l'esprit critique permet donc à l'école de faire entrer le monde dans la classe et de rendre l'école plus inclusive.

Pour les savoirs du XXI^e siècle, on peut imaginer que le cours de français devra sensibiliser, par exemple, à l'éducation aux médias mais aussi à l'analyse des discours qui se font aujourd'hui de plus en plus complexes, tout en permettant aux élèves de donner leur avis et de faire preuve d'une réflexion avancée sur certains sujets.

Les rapports et les notes des groupes de travail interdisciplinaires et disciplinaires fournis par Jean-Luc Vanschepdael fournissent un éclairage sur le rôle dévolu à l'enseignement de la pensée critique. Ce rapport vise, dans son ensemble, à clarifier les nouveaux savoirs et les nouvelles compétences à faire acquérir aux élèves afin de les outiller pour la société de demain. Définie comme une compétence interdisciplinaire dans ces rapports⁵⁷⁵⁸, la pensée critique fait l'objet de nombreuses notes concernant les sciences, l'histoire et, bien entendu, le français langue maternelle. Dans ces notes, les acteurs des différentes disciplines cherchent à créer un développement interdisciplinaire de l'enseignement de la pensée critique tout en continuant à l'ancrer fortement dans leurs disciplines respectives.

D'un point de vue interdisciplinaire, dans le point concernant la refonte de l'enseignement de la maternelle à la fin du secondaire, l'attention du groupe de travail I.1 se focalise sur les compétences des disciplines en mentionnant explicitement qu'elles doivent

⁵⁷ PACTE POUR UN ENSEIGNEMENT D'EXCELLENCE, Groupe de travail I.1, Axe thématique 1, savoirs et compétences, *Cadre d'apprentissage, contenus des savoirs et compétences, et plans d'actions prioritaires*, « Note concernant les rapports des GT disciplinaires et du GT « nouvelles compétences » », Bruxelles, 3 octobre 2016, p.10.

⁵⁸ PACTE POUR UN ENSEIGNEMENT D'EXCELLENCE, GROUPE DE TRAVAIL I.1, Axe thématique 1 : savoirs et compétences, *Cadre d'apprentissage, contenus des savoirs et compétences, et plans d'actions prioritaires*, « Rapport du groupe de travail disciplinaire « plan d'action » : lecture français », Bruxelles, 15 juin 2016, p.18.

être accompagnées d'outils critiques. L'exercice de l'esprit critique est présenté dans le rapport comme :

« la capacité à comprendre les raisons de telle façon de faire et de penser, et de développer des outils critiques sur ce qui se dit, se pense et se fait dans chaque discipline, ce qui implique le développement conjoint, au sein des compétences, de savoirs et de savoir-faire disciplinaires⁵⁹ ».

Par cette citation, force est de constater que la réforme souhaite continuer le travail novateur que l'enseignement belge apporte à la pensée critique. De plus, l'esprit critique, et c'est particulièrement intéressant ici, est perçu comme un apport aux compétences. Il est envisagé d'emblée comme un outil à mettre au service des disciplines et non à enseigner pour lui-même. En résumé, comme l'avancait Boisvert (1999), l'exercice de la pensée critique et de ses outils se pense comme transversal et disciplinaire et non comme magistral et détaché des disciplines. Plus loin, le rapport mentionne également l'usage des Techniques d'Informations et de Communication (TIC) en précisant que leur usage disciplinaire doit s'exercer de façon consciente et critique, se référant ici à la recherche documentaire qui demeure toujours un apprentissage important.

D'un point de vue plus disciplinaire, la note du groupe de travail français (2016) met en rapport le français avec l'esprit critique en le liant au nouveau socle d'objectifs concernant la formation à la citoyenneté et à l'autonomie. Il estime ainsi que le cours de français est un lieu à privilégier pour :

« Construire une pensée autonome et critique, assurer la cohérence de sa pensée, prendre position de manière argumentée, se connaître soi-même et s'ouvrir à l'autre, etc. ; (d')introduire dans le cours de français une formation explicite aux compétences relationnelles ; (d')apprendre à exprimer ses émotions sans tomber dans l'épanchement ni dans l'agressivité, à gérer des désaccords et des conflits en respectant la face des autres, à dialoguer avec les autres ; (de) former à l'analyse critique et à l'utilisation des médias audiovisuels et numériques (enseignement explicite progressif de l'analyse et de l'utilisation de ces médias qui conditionnent aujourd'hui en grande partie l'accès à la connaissance, à la compréhension des informations et à l'expression publique)⁶⁰ »

Nous retrouvons ici plusieurs points soulignés préalablement : l'argumentation est une des matières les plus propices à la formation et à l'exercice de la pensée critique mais aussi

⁶⁰ PACTE POUR UN ENSEIGNEMENT D'EXCELLENCE, Groupe de travail I.1, Axe thématique 1, savoirs et compétences, *op.cit.*, p.30.

à la formation de l'analyse critique des médias. Ces aspects se retrouvent massivement dans le nouveau programme⁶¹ de français du qualifiant et montrent la volonté du Pacte de rester en accord avec les programmes récemment publiés. De plus, le programme de l'enseignement de transition étant en cours de réforme et en attente de validation, on peut espérer que les mêmes modifications ont été appliquées à celui-ci : une plus grande place pour l'éducation à la pensée et particulièrement à l'exercice de la pensée critique comme outil de développement de celle-ci.

Plus intéressant dans le cadre d'un enseignement de la pensée, le Pacte vise une école inclusive qui n'est pas sans rappeler les théories de Lipman (2011) ou encore de Sternberg (2006) sur le développement des pensées holistique ou critique. Le Pacte d'Excellence, en soulignant qu'il souhaite prendre part à la réussite de chacun « quel que soit son type d'intelligence⁶² », s'inscrit dans les travaux de ces deux chercheurs qui ont travaillé sur l'éducation de la pensée, dont nous parlerons plus tard dans ce travail⁶³.

On constate donc que le Pacte d'Excellence garde la continuité de la formation à la citoyenneté et à l'esprit critique du Décret Missions et qu'il cherche, par le travail des groupes de recherche y afférant, à développer des nouveaux contenus et compétences qui permettront à l'élève, à l'instar du développement de l'esprit critique, d'interroger sa pensée, sa société et par là, le monde.

2.4. L'esprit critique et la question du sens à donner à l'école

A la lumière des documents de référence du troisième degré, on perçoit aisément l'importance accordée à l'esprit critique. Il est avancé comme un but à atteindre, comme une compétence qui fait sens dans le cadre de l'enseignement en général mais aussi dans le cadre du cours de français et de celui de philosophie et de citoyenneté.

Puisqu'il est un but à atteindre, une sorte de *must have* que tous nos élèves devraient avoir abordé en classe afin de devenir des citoyens responsables et critiques, son enseignement pourrait répondre en partie à différentes questions que se posent les acteurs de

⁶¹ FEDERATION WALLONIE-BRUXELLES, *Compétences terminales en français Humanités professionnelles et techniques*, Bruxelles, 2016, p.13, p.36, pp. 48-52.

⁶² Consultée le 29/05/2017 <http://www.pactedexcellence.be/index.php/2017/04/26/lenseignement-aujourd'hui/>

⁶³ Cfr Chap. III, 3.2. Trois approches de l'éducation à la pensée critique liées à un modèle d'enseignement global.

l'enseignement contemporain. Parmi elles, la question du sens à donner à l'école. De par sa transversalité, l'enseignement de l'esprit critique pourrait justifier nombre de savoirs et de savoir-faire que nos élèves trouvent parfois inutiles ou détachés de la réalité. Afin de mieux comprendre ce fossé qui semble exister entre la réalité et le milieu scolaire et afin de proposer quelques solutions, Michel Develay (1996) a dressé le constat de cette situation.

Develay (1996) dans son ouvrage *Donner du sens à l'école*, dresse tout d'abord le bilan d'une école en crise. Il avance que cette crise de l'école est directement liée à celle de la société, ajoutant que « lorsque la société s'enrhume, l'Ecole tousse⁶⁴ ». Ce constat se vérifie toujours plus de vingt ans après la publication de cet ouvrage. On ne trouve plus autant de manifestations étudiantes qu'à l'époque mais on ne peut que constater que les vocables « crise » et « école » ont tendance à se retrouver largement associés dans la presse.

Posons donc le postulat que l'école est en crise par rapport aux élèves, à la société, mais aussi par rapport au rôle qu'elle veut y occuper, car la société l'est également. Et venons-en aux raisons de cette crise. Elles sont plurielles : crise des valeurs socioculturelles, crise des ressources, crise liée au rôle professionnalisant de l'école.

La crise des valeurs résulte de la tension grandissante entre temps scolaire et temps social : si le temps scolaire est celui de l'attente et de la progression, le temps social, lui, s'ancre dans « le zapping, l'immédiateté, le tout de suite »⁶⁵. On peut regretter ce point de vue généralisant sur l'élève et sur son rapport à l'école mais ce constat n'en est pas moins interpelant. A une époque où l'accès à l'information est centré sur le *buzz*, l'élève se conforme à ce système d'immédiateté et tend à ne plus réellement comprendre le temps scolaire, lequel s'oppose au temps social duquel l'enseignement doit s'extraire pour pouvoir « faire école ».

La crise des ressources est plus prosaïque, elle résulte du budget accordé à l'enseignement. Eminemment matérielle, la crise des ressources concerne les demandes de moyens sans cesse grandissantes de l'enseignement et les tensions qui en résultent sur le plan politique.

⁶⁴ DEVELAY, M., *Donner du sens à l'école*, Paris, ESF, 1996. p.8.

⁶⁵ *Ibid.*, p.9.

La crise de la professionnalisation de l'école est en lien avec le développement de l'activité tertiaire, avec la difficulté qu'ont les enfants à expliquer ce que font leurs parents. Dès lors, affirme Michel Develay, « pas étonnant qu'ils pensent d'avantage l'école en termes d'études : longues ou courtes⁶⁶ ».

Michel Develay dresse ce constat frappant d'exactitude en 1996. Depuis, les autorités semblent avoir eu vent de ses propositions, et l'école tend, lentement, à se réformer afin de garder le lien qu'elle se doit d'entretenir avec la société. En Belgique, on en a pour preuve le Décret Missions, les nouveaux programmes du qualifiant et les Unités d'Acquis d'Apprentissage ainsi que les futurs programmes de l'enseignement de transition qui tous tentent de recréer le lien entre école et société en problématisant les apprentissages, en les ancrant dans des pratiques ou en permettant l'entrée à l'école des nouvelles technologies. En appelant l'école à donner du sens aux apprentissages, Develay appelle à l'ancrer à la fois dans la réalité, dans le temps social mais aussi dans le temps scolaire. Il propose de justifier ce temps scolaire à l'école en tenant compte de celui de la société car ce qui est avant tout important pour lui est l'adéquation de ces deux instances que sont la société et l'école.

Comme le souligne Develay, la question du sens à donner aux apprentissages est primordiale. Dans une société qui demande sans cesse plus à l'enseignement, l'école tente de se donner de grands préceptes qui la soutiennent et qui la justifient : l'enseignement de l'esprit critique apparaît comme l'un d'eux. A l'heure des *fake news* et autres réalités alternatives, l'école se doit de donner à l'élève les compétences nécessaires pour tirer le vrai du faux afin qu'il s'informe sans être le jouet de manipulations plus ou moins dissimulées. Dès lors, quoi de mieux que l'apprentissage de l'esprit critique pour aider nos élèves à se dépêtrer dans la masse d'informations caractéristique de nos sociétés ?

Bien entendu, la visée de l'autonomie, du développement de l'esprit de l'élève ne pose pas de problème, comme l'affirme Michel Develay. Tous s'accordent à dire, comme nous le verrons dans l'analyse des propos des enseignants interrogés dans le cadre de ce mémoire, que l'esprit critique est essentiel, primordial et nécessaire. Néanmoins, son application pose problème pour les enseignants lorsque se pose la question de l'éducation pour tous et de la formation professionnelle. En effet, ces notions font passer au second plan les visées fondamentales de l'enseignement et de l'éducation au sens strict du terme. Car « la finalité

⁶⁶ *Ibid.*, p.14.

de l'Ecole est d'enseigner pour éduquer⁶⁷ ». Donc la question demeure, comment enseigner pour éduquer ? Comment intégrer une des visées fondamentales de l'enseignement, l'esprit critique, dans nos cours afin que nos élèves en tirent le plus de bénéfices possibles et construisent des savoir-faire applicables ?

Tout d'abord, comme l'affirme Develay (1996), l'Ecole n'est pas un système autarcique ou autonome. Elle est en constant rapport avec la société et c'est dans ce rapport qu'il nous faut, en tant qu'enseignants, construire le sens pour en redonner à l'école. Dans le cadre de la pensée critique, c'est-à-dire dans le cas d'une pensée raisonnée appliquée en connaissance de cause à un sujet donné dans le but d'arriver à une compréhension du dit sujet, il faudrait reconnecter l'esprit critique à son usage. En l'occurrence, il s'agit de confronter les élèves à des situations problèmes face auxquelles ils devraient appliquer leur capacité critique. En procédant de cette manière, on inclut le temps social dans le temps scolaire en permettant à l'élève de faire le lien entre les deux.

Dans le cadre du cours de français, ce type de situations problèmes peut s'imaginer aisément. En effet, la discipline français regorge de sujet de société à propos desquels les avis nuancés peuvent se décliner quasiment à l'infini et permettre, ainsi, des débats riches et critiques. Pour ne citer qu'eux, on pourra mentionner : la question de la réforme orthographique, celle de la littérature francophone belge mais aussi la critique de l'information, le rôle de la presse ou encore la critique des arguments fallacieux dans les discours.

Ensuite, « l'apprentissage scolaire ne prend du sens pour celui qui apprend qu'à la condition de correspondre à un dessein qu'il ambitionne d'atteindre⁶⁸ ». Dans cette citation de Develay, l'enseignant doit tout d'abord comprendre ce qu'attend l'apprenant, ce qu'il désire de l'école. Soyons clair, Develay ne fait pas de la volonté de l'élève la seule condition de l'apprentissage mais il rappelle qu'il y a lieu d'en tenir compte. En adaptant ce type de démarche, l'enseignant permettra à l'élève de se sentir concerné par la matière, de donner sens à celle-ci, d'en comprendre l'utilité pour lui. L'esprit critique pourrait remplir ce rôle de lien entre la société et l'école. Parce qu'il incite à réfléchir constamment sur le monde qui nous entoure, l'exercice de l'esprit critique et son apprentissage en classe permettraient à

⁶⁷ *Ibid.*, p.25.

⁶⁸ *Ibid.*, p.91.

l'enseignant de montrer à l'élève en quoi les matières du cours de français peuvent être utiles. En construisant par exemple une argumentation de qualité ou en montrant l'importance d'une bonne vérification des sources, l'enseignant permettra à l'élève de découvrir le sens de son apprentissage.

L'utilité de l'esprit critique réside dans un refus de la naïveté, des aprioris et des idées préconçues comme nous l'avons expliqué plus haut. Ce refus doit être expliqué à l'élève en tant que démarche scientifique et logique mais aussi en tant que démarche utilitaire. On pourrait, à titre exemplatif, décortiquer avec des élèves du troisième degré des discours politiques en essayant de comprendre leur fonctionnement argumentatif et idéologique et en les confrontant à des discours antérieurs du même politicien. Qu'a-t-il changé ? Pourquoi l'a-t-il fait, et surtout : qu'est-ce que cela implique ? Ce type de démarche de questionnement rationnel, dénué d'aprioris, permettrait à l'élève de faire le lien entre école et société et, par la création de ce lien, de donner du sens à son parcours scolaire et à ses apprentissages.

2.5. L'esprit critique, compétence interdisciplinaire et transversale

Comme on l'a vu, la question des raisons et du sens de l'école appelle au questionnement depuis quelque temps. Nous avons vu également comment la pratique de l'esprit critique en classe pouvait, dans une certaine mesure, se faire l'écho de ces préoccupations et donner du sens à la classe et au cours de français.

Si l'esprit critique est si plein de sens, c'est tout d'abord par sa nature même, qui a trait au doute, à la remise en question raisonnée, mais aussi par son caractère interdisciplinaire et transversal. En effet, nul n'oserait cantonner l'esprit critique à une seule discipline. On trouve, dans toutes matières, de grands penseurs critiques, que ce soit dans les sciences dites dures mais aussi dans les sciences humaines et sociales. C'est cette transversalité qui permet à l'esprit critique de donner du sens à l'école. En effet, comment mieux montrer le sens de l'école et de l'éducation qu'en illustrant la possibilité de recouper les matières, de les faire vivre entre elles et de proposer dès lors à l'élève une vue d'ensemble de ces apprentissages sur un point précis ?

La compétence, telle que définie par le décret Missions, est une « aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir

un certain nombre de tâches⁶⁹ ». Appliquée à l'esprit critique, cette définition fait sens dans la mesure où elle est définie en des termes très proches par Ennis, comme nous l'avons vu précédemment. De plus, cet auteur, dans *A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities* (1997), qualifiait l'esprit critique et y associait des attitudes et des capacités qui permettaient d'en déterminer la maîtrise en les appliquant à des tâches concrètes, pratiques qu'on pourrait à l'heure actuelle rapprocher des tâches mentionnées dans le décret Missions.

Nous observons donc que l'esprit critique et la pensée critique sont bel et bien des compétences. Mais ce ne sont pas des compétences disciplinaires puisqu'elles ne s'exercent pas dans un seul champ de savoir et visent à questionner toute connaissance. Dès lors, on peut affirmer que l'application de l'esprit critique est interdisciplinaire.

Afin de comprendre en quoi la compétence « esprit critique » est transversale, il faut d'abord s'arrêter sur la première définition qu'en donne Bernard Rey (1996) : « il s'agit de savoir-faire ou de dispositions qu'on pourrait repérer ou tenter de construire chez les élèves et qui seraient communs à plusieurs disciplines ou du moins qui ne seraient pas spécifiques à telle ou telle⁷⁰ ». D'emblée, Rey se distancie du flou entourant cette définition et précise l'ambiguïté des termes comme « savoir-faire » ou « disposition » en expliquant que celle-ci préserve la question de la nature de la compétence. Il s'arrête aussi sur les notions de spécifique et de non spécifique.

Selon Rey (1997), la spécificité et la non-spécificité posent problème dans le cadre de la définition des compétences transversales. Pour expliciter cet écueil, prenons l'exemple de l'esprit critique. En tant que matière spécifique, l'esprit critique serait cantonné à une seule matière, par exemple le français, et ne serait pas transposable aux autres. Nous avons déjà admis plus haut dans ce travail que ce n'était pas le cas, et l'analyse des finalités de l'enseignement nous l'a confirmé. Même si l'esprit critique est une compétence du cours de français, on peut affirmer sans erreur qu'elle ne lui est pas réservée. Si l'on considère maintenant la pensée critique comme une compétence non spécifique à telle ou telle matière, on la détache, bien évidemment, d'une seule discipline, mais on la cantonne dans le même mouvement au domaine scolaire.

⁶⁹ FEDERATION WALLONIE-BRUXELLES, *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*, Bruxelles, 1997, p.2.

⁷⁰ REY, B., *Les compétences transversales en questions*, Collections pédagogies, Paris, ESF, 1996, p.16.

Bernard Rey (1997) insiste fortement sur ce problème. Certaines matières ne sont pas réductibles au monde scolaire, elles se situent dans un espace intermédiaire entre le cadre scolaire et celui de la société. A la lumière de cette définition de la compétence transversale et des précisions de Bernard Rey, on peut affirmer que l'esprit critique est une compétence transversale et interdisciplinaire en ceci qu'elle ne trouve pas sa raison d'être dans le monde scolaire, même si elle y a un grand rôle à jouer, et qu'elle ne peut se réduire à être enseignée comme spécifique d'une matière puisqu'elle les interroge toutes.

Le rapport qu'entretient le cours de français avec la pensée critique s'illustre dans ce rapport entre monde réel et monde scolaire. En effet, par son ancrage dans la langue et la littérature, le cours de français crée en permanence un pont entre l'école et le monde. Ce pont se construit dans les réflexions sur la société qu'illustre la littérature ou encore par celles sur la langue que cette discipline pousse les élèves à mener. Concernant l'esprit critique, le cours de français s'en sert comme ciment pour créer ce pont, pour amener l'élève à ce passage transversal du monde scolaire au réel. Ainsi, le cours de français remplit son rôle de discipline transversale en menant, notamment à travers l'enseignement de l'esprit critique, les élèves vers la capacité à effectuer ce va-et-vient entre la réalité et l'école.

Ainsi, cette notion complexe d'esprit critique pose de plus en plus de questions. Si nous avons déjà partiellement répondu à la question du « quand » et du « où », il nous reste à envisager celle du « comment » à la lumière des différentes méthodes déjà mises en place par différents chercheurs mais également des prescrits officiels en vigueur dans l'enseignement belge.

3. Comment enseigner l'esprit critique ?

3.1. Enseignement de l'esprit critique : un modèle global

Selon Fogarty et McTighe, cités par Boisvert (1999), l'évolution de l'enseignement de la pensée critique tend aujourd'hui à s'orienter vers un modèle global. Bien que cette étude soit américaine, on constate également dans les programmes belges une volonté de transversalité, d'insertion des savoirs et savoir-faire dans des situations concrètes de type problématique par exemple. Avant d'en arriver à ce modèle global, il est intéressant de noter que l'enseignement de l'esprit critique a connu trois phases que les deux auteurs situent entre les années 1980 et 1990.

La première phase est celle de l’instruction directe des habiletés de pensées. Il a d’abord été question de les enseigner explicitement en favorisant la création de comparaisons et de raisonnements de la part des élèves. Le but de cette approche était de sélectionner les habiletés de pensée comme objectifs et d’outiller les élèves afin qu’ils puissent atteindre un certain niveau de compétence. Cette méthode relevant des pédagogies magistrales, on imagine mal comment intégrer ce type d’enseignement dans des programmes actuels basés sur un apprentissage plus réflexif et sur la découverte de l’élève.

La seconde phase débute dans le milieu des années 1980. Elle allie les pensées critique et créative en les présentant comme nécessaires à la résolution de situations-problèmes. La notion de pensée était alors plus privilégiée que celle d’habiletés dans la mesure où elle favorisait l’inventivité, la prise de décision et la créativité. Par ailleurs, une grande place était laissée à la coopération et aux organisateurs graphiques lors de cette période. En pratique, cet apprentissage coopératif était censé favoriser l’entraide entre les élèves face à une situation problème qui leur était posée à partir d’une question, d’un thème particulier. Ils avaient alors recours à la hiérarchisation des informations et à l’explicitation des liens entre les données (grâce aux organisateurs graphiques qui les résumaient), ce qui permettait au professeur de se rendre compte de leur progression de pensée face à la tâche donnée.

La troisième phase, qui débute dans les années 1990, reprend les éléments des deux premières en en comblant les lacunes. Selon Boisvert (1999), « elle se caractérise par l’application des habiletés et des processus de pensée à une diversité de situations du monde scolaire et de la vie personnelle des élèves⁷¹ ». Elle insiste donc sur les habiletés et sur les processus de pensée. Elle reprend la créativité et y inclut également le travail sur les processus de pensée. En effet, l’apprentissage débute par l’acquisition des habiletés qui sont ensuite appliquées à la résolution de problèmes afin, dans un dernier temps caractéristique de cette troisième phase, de permettre le transfert du contenu de l’apprentissage vers un ou plusieurs autres domaines.

Le but est de rendre l’élève conscient de ses propres processus de pensée en favorisant la métacognition et le partage du développement du processus cognitif entre pairs. Assez complète d’un point de vue didactique et scientifique, cette dernière approche tend à complexifier l’enseignement de l’esprit critique, mais elle en favorise aussi la

⁷¹ BOISVERT, J., *op. cit.*, p.33.

compréhension entière en tant que compétence extrascolaire et interdisciplinaire. Bien sûr, les approches précédentes ne niaient pas cet aspect, mais elles conservaient une distance face aux recherches en fondant leurs actions pédagogiques sur un des deux pôles de la pensée critique : habiletés ou attitudes. Cette troisième phase de l'enseignement, dite globale, va en plus favoriser l'auto-évaluation et l'autocorrection afin de rendre l'élève encore plus actif et plus autonome dans son apprentissage.

Dans le cadre de l'enseignement en Belgique, on constate que les méthodes d'enseignement de l'esprit critique ont connu une évolution allant de la méthode magistrale vers une méthode plutôt active. La troisième phase de développement de l'enseignement correspond aux pédagogies aujourd'hui mises en place dans l'enseignement du français langue première. Cette volonté s'inscrit dans les compétences interdisciplinaires et disciplinaires du programme de transition mais aussi dans les Unités d'Acquis d'Apprentissages (U.A.A.) qui font la part belle à la réflexivité quant aux activités que les élèves mènent en classe. On voit sans peine comment un enseignant désirant mettre en place un enseignement de l'esprit critique pourrait intégrer la troisième phase sous la forme du triptyque « découverte – analyse – réinvestissement ».

3.2. Trois approches de l'éducation à la pensée critique liées à un modèle d'enseignement global

Les trois approches présentées ci-dessous découlent directement de la troisième phase, celle qui correspond le plus aux modèles en vigueur aujourd'hui en Belgique. Ces trois approches concernent l'esprit critique, mais elles ont été envisagées dans un modèle plus global : celui de l'éducation à la pensée. Les théories de l'éducation à la pensée ont tendance à regrouper les aptitudes de pensées en trois catégories : critique, créative et pratique. Parmi ces théories, on retrouve la pensée holistique de Lipman (2006) ainsi que la théorie des trois intelligences de Sternberg (1996).

Comme ce modèle global d'enseignement de la pensée vise évidemment un apprentissage de la pensée critique, il a semblé pertinent de reprendre les grandes lignes des deux principales approches qui la traitent. Les approches multiculturelles et holistiques ainsi que le modèle de l'enculturation seront donc présentés ci-dessous. Jacques Boisvert (1999), chercheur de référence sur l'esprit critique, présente ces trois approches comme les plus efficaces dans une vision globalisante. Il reconnaît les bienfaits des approches centrées sur les habiletés, sur la résolution de problèmes, sur le traitement de l'information ou sur la

logique, mais il déplore le côté clivant qu'elles peuvent présenter aux élèves en cantonnant l'exercice de la pensée critique à un usage disciplinaire.

3.2.1. Approche holistique

Comme le précise BOISVERT (1999), l'approche holistique vise principalement à faire fonctionner de pair l'enseignement de la communication et la formation de la pensée. Pour ce faire, elle favorise l'amélioration de la communication (écrite et orale) afin de faire progresser la pensée critique. Cette approche préconise la réalisation d'exercices en petits groupes, mettant ainsi en avant la communication entre pairs et la communication intergroupe.

Un des grands théoriciens de la pensée holistique est Matthew Lipman (2006), qui prône un enseignement de la pensée critique axé sur le jugement, la comparaison de critères, l'autocorrection et le souci du contexte. Il privilégie ainsi l'apprentissage par petits groupes (au sein de communautés de recherche), par la discussion ou l'opposition de textes afin de créer un comportement d'autocorrection qui, selon lui, favorise l'apprentissage de la pensée critique.

Dans le cadre du cours de français au troisième degré, on perçoit d'emblée les avantages que cette approche. La communication étant au centre des cours basés sur l'écrit et l'oralité, ce type de méthode pourrait donner du sens à la partie pratique de ce travail.

3.2.2. Approche multidimensionnelle

L'approche multidimensionnelle « vise à spécifier de façon exhaustive les capacités, les attitudes et les dispositions nécessaires à la pensée critique et à les prendre toutes en compte dans l'enseignement⁷² ». Un parfait exemple d'approche multidimensionnelle est celle qui est présentée par Ennis en 1997 dans *A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities*. Elle demande au professeur de maîtriser parfaitement les concepts théoriques relatifs à la pensée critique et de pouvoir les enseigner tels quels de façon magistrale à ses apprenants avant de les lancer dans la pratique de la discipline qu'il enseigne. Cette approche correspond nettement moins aux programmes de référence en Belgique car elle semble plus *ex-cathedra* alors que l'enseignement se centre aujourd'hui sur des pratiques plus actives.

⁷² BOISVERT, J., *op. cit.*, p.34.

Parmi les chercheurs qui critiquent cette approche, on trouve bien évidemment Lipman (2011) mais également Gérard de Vecchi (2016) qui considèrent que l'apprentissage de la pensée critique doit se faire dans la discipline et non hors de tout contexte.

Néanmoins, l'approche multidimensionnelle peut être couplée à la précédente afin d'obtenir un équilibre entre pratique de la pensée critique et sa réalité théorique. Puisque, entre autres, nous visons dans ce travail un public en fin de formation dans l'enseignement de transition se destinant à des études supérieures, ce type d'approche pourrait permettre de créer des ponts entre enseignement obligatoire et supérieur mais semble néanmoins difficilement applicable de par son caractère utopique. Par contre, il serait possible d'envisager quelques habiletés d'Ennis à faire acquérir aux élèves pour les former à exercer une pensée critique couplée à la visée communicative de Lipman et de sa pensée holistique.

3.2.3. Modèle de l'« enculturation »

L'enculturation est définie comme suit par LEGENDRE (1992) : « le modèle de l'enculturation comprend l'ensemble des processus par lesquels l'enfant reçoit et assimile la culture de son milieu d'origine, alors que ce dernier reçoit et assimile l'enfant⁷³ ». On voit d'emblée que ce modèle demande une vision plus large que celui de la classe ou même de l'école. Il semble recommander d'intégrer le monde dans la classe, le temps de la société à celui de l'école pour paraphraser Develay (1996). Plus précisément, Boisvert explique que ce modèle d'enculturation a pour but de prendre en compte l'univers éducationnel global de l'enfant, c'est-à-dire l'école, les parents, les autres acteurs d'éducation comme les médias, les lectures personnelles, etc., bref, tout ce que l'élève inclut, volontairement ou non, dans son éducation. Le but est de créer une « culture de la pensée »⁷⁴ qui permet à l'élève de s'adapter au cours et au professeur mais aussi à l'école et au monde et par là de s'intéresser à tout ce qui touche au domaine de la pensée critique : le jugement, la comparaison, etc.

On peut sans doute concevoir ce modèle de l'enculturation comme une utopie vers laquelle on ne peut que tendre en tant qu'enseignant. En effet, bien qu'il faille sans aucun doute inclure le monde dans nos classes et recréer le lien distendu qui existe entre société et école, il paraît néanmoins utopique de croire que le professeur de français peut, à lui seul,

⁷³ LEGENDRE, R., *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2ème édition, Montréal, Guérin, Paris, Eska, 1992, p.493.

⁷⁴ BOISVERT, J., *op.cit.*, p.35.

inclure ce que propose le modèle de l'enculturation dans sa classe. Cette inclusion du monde dans l'école aurait plus sa place dans des propositions interdisciplinaires ou multidisciplinaires et c'est pourquoi il paraît complexe de les inclure dans un travail qui porte essentiellement sur la discipline de l'enseignement du français.

4. L'esprit critique dans les classes de français du troisième degré

Afin de cerner la notion complexe d'esprit critique, il fallait bien entendu commencer par une approche des travaux scientifiques réalisés sur le sujet. Les apports de cette recherche ont permis de lever une partie du voile qui repose sur l'esprit critique en lui associant des caractéristiques, une certaine méthodologie et, surtout, une définition générale. Avant tout, ce mémoire pose la question du statut et des conceptions de l'esprit critique dans les classes de français et il vise donc à déterminer la vision qu'en ont les professionnels de l'enseignement.

Les enseignants feront part de leur expérience d'enseignement en répondant, par exemple, à des questions sur la mise en pratique de l'esprit critique, sur les auteurs utilisés pour le travailler, etc.

En procédant de cette façon, nous viserons à obtenir un point de vue précis sur l'esprit critique en partant d'une vision plus généraliste. Puisque celui-ci est considéré comme une compétence transversale, il convient d'interroger le monde enseignant à plusieurs niveaux afin de pouvoir comparer leurs conceptions mais aussi de voir comment elles évoluent dans le monde de l'enseignement.

4.1. Présentation et analyse des résultats de l'enquête menée sur internet auprès des professeurs de français du troisième degré

L'enquête en ligne menée auprès des professeurs regroupe un total de 30 enseignants ayant répondu au questionnaire entre le 30 novembre et le 6 mai 2017. Le questionnaire a été présenté aux enseignants via un groupe Facebook rassemblant un grand nombre de professeurs de français : « enseignants de français : échanges de cours⁷⁵ » et était accessible uniquement aux professeurs en exercice dans les classes du troisième degré. Comme son

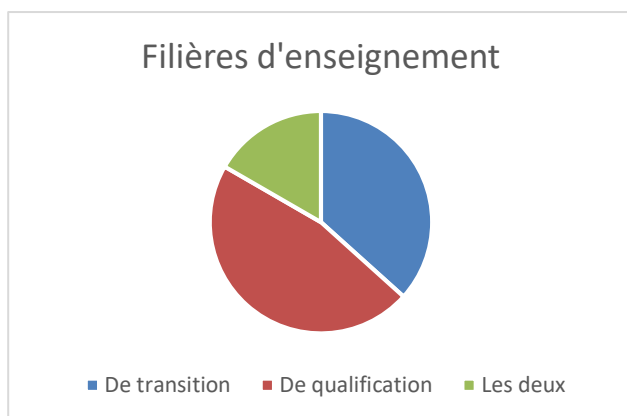
⁷⁵ <https://www.facebook.com/groups/enseignants.francais/>, [page consultée le 14 juin 2017].

nom l'indique, cette communauté Facebook créée en 2010 rassemble des enseignants de tout âge et de tous les coins de Belgique et vise le partage des outils didactiques⁷⁶.

Le questionnaire en question⁷⁷ était composé d'une combinaison de questions ouvertes et de questions fermées qui avaient pour but de déterminer à quelles conceptions de l'esprit critique se rattachaient les enseignants interrogés mais également quelle place ils accordaient à cette compétence dans leurs cours. De plus, le questionnaire interrogeait les enseignants sur les auteurs qu'ils jugeaient les plus adéquats pour aborder l'esprit critique et sur les définitions de cette compétence auxquelles ils adhéraient le plus.

4.1.1. Présentation du public ayant participé à l'étude

L'étude menée en ligne rassemble les réponses de 30 professeurs, dont 11 enseignent dans l'enseignement de transition, 14 exercent leur fonction dans le qualifiant, et 5 partagent leurs heures de cours entre ces deux filières. Tous ces enseignants exercent dans le troisième degré, pour la grande majorité dans des classes de cinquième et de sixième ; seuls trois d'entre eux donnent cours en septième professionnelle.



Le temps de carrière des professeurs interrogés est assez varié. On remarque néanmoins que la majorité des interrogés se situe en milieu de carrière, aux alentours de vingt années d'exercice. Les professeurs en fin de carrière sont bien moins nombreux que ceux qui se trouvent en début de fonction, sans doute

parce que cette enquête a été diffusée majoritairement sur les réseaux sociaux.

4.1.2. Analyse des résultats

⁷⁶ Ce groupe rassemble aujourd'hui (juillet 2017) plus de 2350 membres parmi lesquels il faut compter des étudiants en fin de parcours qui sollicitent souvent la participation des enseignants pour leur travaux de fin d'études.

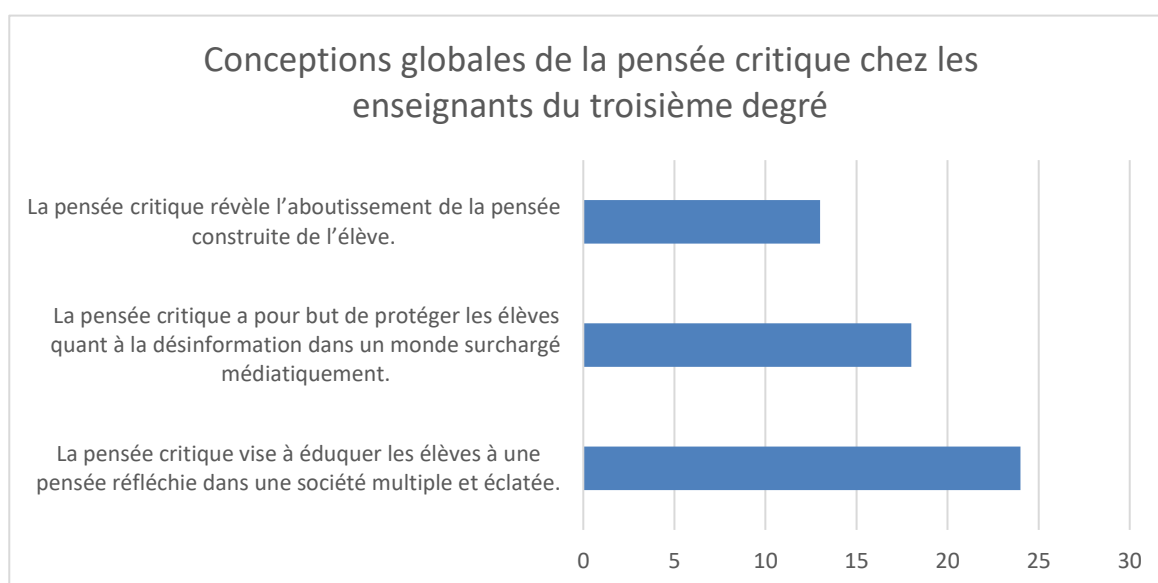
⁷⁷ Cfr. Annexe I pour le questionnaire soumis aux enseignants.

4.1.2.1. Conceptions de l'esprit critique chez les enseignants du troisième degré

Dans le questionnaire, les enseignants devaient sélectionner la ou les conceptions de l'esprit critique qui leur semblaient les plus justes. Cette consigne était inspirée des travaux de Boisvert (1999) qui propose dans les premières pages de son livre trois façons de voir l'esprit critique chez les enseignants. Selon cet auteur, la mise en exergue de ces trois conceptions permet de déterminer quelles méthodes d'enseignement de l'esprit critique l'enseignant appliquerait en classe.

Les trois conceptions se présentaient dans le questionnaire sous la forme d'énoncés à choix multiples qui se répartissaient de la manière suivante :

- La première conception, « la pensée critique révèle l'aboutissement de la pensée construite de l'élève », rassemblait les positions qui conçoivent l'esprit critique comme une fin, un but lointain à atteindre mais également comme une sorte de panacée assez floue de l'enseignement.
- La seconde, « la pensée critique a pour but de protéger les élèves face à la désinformation dans un monde surchargé », se centrait sur une des facettes pratiques de la pensée critique, applicable dans la discipline du français langue première ;
- La troisième, « la pensée critique vise à éduquer les élèves à une pensée réfléchie dans une société multiple et éclatée », rassemblait les conceptions holistiques de Lipman et la notion d'enculturation ;

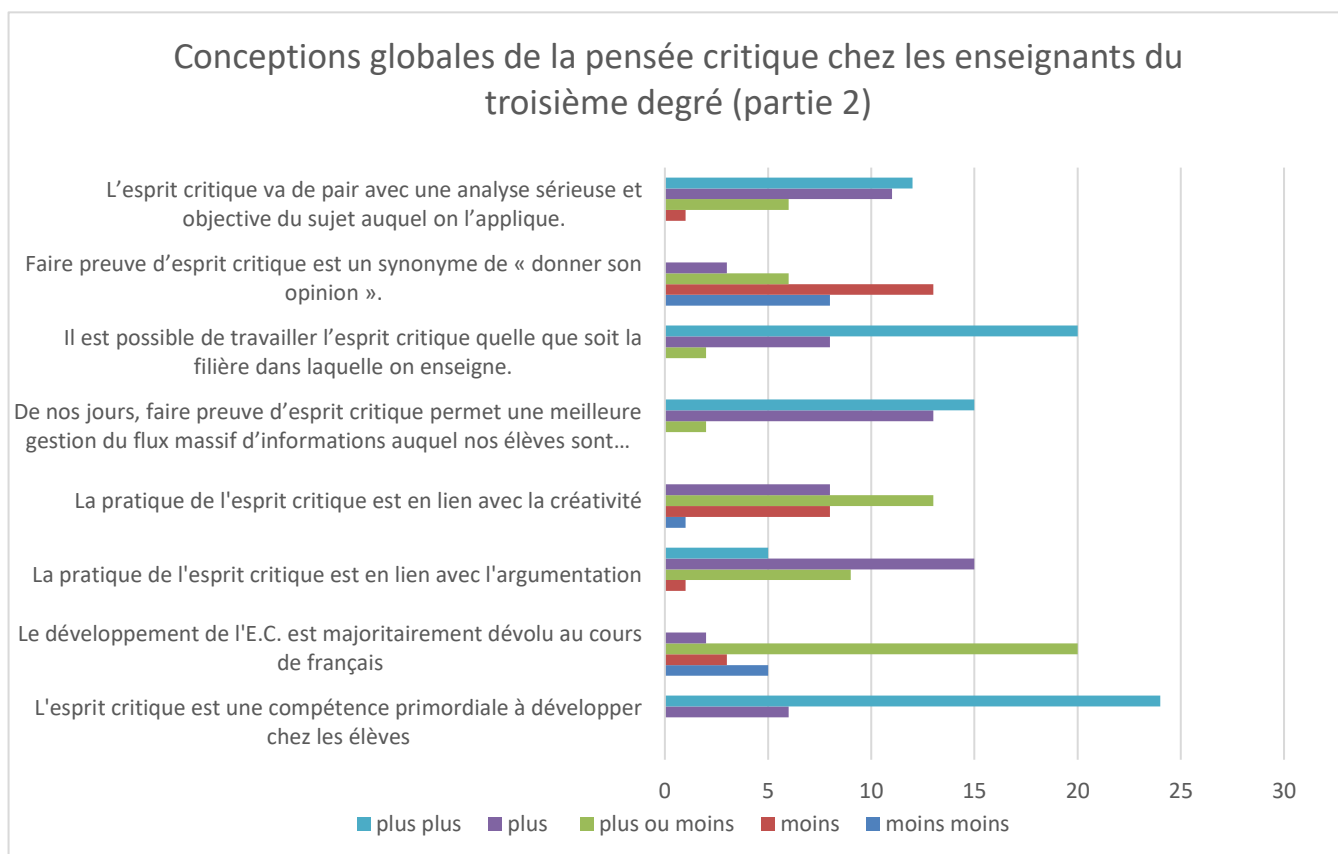


Comme le montre le graphique ci-dessus, une majorité d'enseignants a sélectionné prioritairement la troisième proposition et rejoint ainsi les rangs des défenseurs d'une conception globale et holistique de l'enseignement, comme Boisvert (1999) et Lipman

(2011). Comme le précise Boisvert, ces enseignants ont une vision assez éclairée de ce qui relève de la pensée critique. Le fait que la proposition numéro 1 ait été sélectionnée 13 fois par les 30 enseignants tend à confirmer cette affirmation. Néanmoins, on remarque aussi, à travers ce schéma que les enseignants interrogés ont une conscience de la facette pratique de l'esprit critique dans le cours de français puisqu'ils sélectionnent 18 fois l'importance du décodage de l'information et de la masse médiatique à laquelle les élèves font face.

Cette conscience du besoin d'outiller les élèves face à la situation médiatique actuelle se marque également, comme nous le verrons plus tard, dans les réponses relatives aux textes susceptibles de développer l'esprit critique et aux parties du cours de français se prêtant le mieux à son enseignement.

Un peu plus loin dans le questionnaire en ligne, les enseignants étaient invités à manifester leur degré d'adéquation avec différentes affirmations concernant la pensée critique comme le montre le graphique ci-dessus. Plus précises, ces propositions permettaient de cerner quelles étaient les compétences et attitudes que les professeurs interrogés privilégiaient chez leurs élèves. Le questionnaire proposait aux professeurs huit choix pour lesquels ils devaient manifester un degré d'accord allant de « totalement en désaccord » (--) à parfaitement en accord (++).



Sans grande surprise, on remarque que la proposition qui remporte le plus d'adhésion est celle qui présente l'esprit critique comme une compétence primordiale à développer chez les élèves. Encore une fois, comme nous l'avions constaté dans les programmes et les textes de références de l'enseignement, l'esprit critique est donc perçu comme faisant partie de ce que les élèves doivent apprendre. Cependant, nous verrons au cours des analyses du questionnaire et des interviews que la mise en pratique de cette compétence est parfois plus compliquée pour les professeurs.

Cependant, les connaissances des enseignants interrogés sur ce qui constitue l'esprit critique est encourageant. En effet, une majorité d'entre eux conçoivent d'une part que faire preuve d'esprit critique n'est pas un synonyme de donner son opinion et, d'autre part, s'accordent à dire que l'apprentissage de l'esprit critique peut se réaliser quelle que soit la discipline enseignée, ce qui revient à considérer l'esprit critique comme une compétence multidisciplinaire et transversale à enseigner en lien avec une discipline.

Ce que révèle également ce questionnaire en ligne, c'est que les professeurs interrogés sont divisés en ce qui concerne le lien à effectuer entre cours de français et exercice de l'esprit critique. Les questions s'intéressant au lien entre l'esprit critique et la créativité (qui selon Sternberg (2006) constitue le pôle sensitif de l'éducation à la pensée), ou entre l'esprit critique et l'argumentation (associée par le même auteur au pôle logique) suscitent en effet certains désaccords. En particulier, le lien entre esprit critique et créativité ne semble pas faire l'unanimité chez les interrogés au vu des réponses fournies. On pourrait expliquer ces données par les réponses à la question portant sur le lien entre esprit critique et argumentation. La forte adhésion que rencontre ce lien montre que l'esprit critique est plus associé au pôle logique à qu'au pôle créatif.

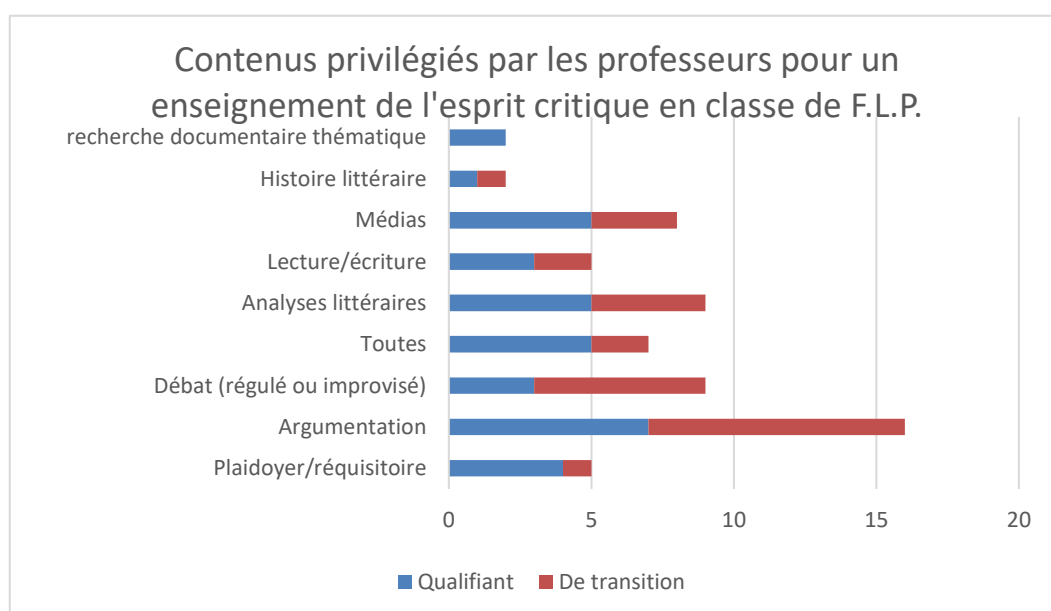
De fait, cette conception paraît assez répandue selon Lipman (2011) mais aussi selon Sternberg (2006) et Boisvert (1999). Il semblerait, selon les trois auteurs, que les enseignants privilégient les mécanismes d'argumentation, qui sont des indicateurs fiables de l'esprit critique comme le mentionne Ennis (cité par Boisvert, 1999), par rapport à la créativité exercée dans le chemin de pensée ou au caractère neuf du schéma de pensée de l'élève. De plus, l'argumentation et son exercice en classe présentent bien une forme de créativité favorable à l'exercice de l'esprit critique comme l'explique Gérard Vecchi (2015). À la lumière de ces informations, il serait intéressant d'organiser des activités d'enseignements

de l'esprit critique qui allieraient de manière visible le pôle créatif et le pôle logique dans le cadre du cours de français.

Une autre piste qu'il serait intéressant d'exploiter dans cette perspective est celle de l'éducation aux médias. Plusieurs professeurs voient un lien clair entre l'enseignement de l'esprit critique et l'éducation aux médias ou du moins entre l'esprit critique et la gestion du flux d'informations auquel les élèves sont confrontés. Bien présente dans les programmes et les référentiels⁷⁸, l'éducation aux médias forme les élèves à entretenir ce qu'Ennis définissait comme les postures et attitudes à attendre d'un penseur critique. Si toutes les attitudes relevant de l'esprit critique ne sont pas atteignables par l'éducation aux médias, plusieurs ne peuvent être atteintes qu'à travers elle, comme la recherche de précisions quand le sujet le permet, l'analyse des arguments, l'évaluation de la clarté d'une source ou encore l'élaboration et l'appréciation de déductions.

4.1.2.2. *Matériels et cours pour enseigner l'esprit critique*

Une seconde partie de notre questionnaire portait sur les matières et les auteurs les plus propices à l'enseignement de la pensée critique en classe de français. Ces deux questions avaient pour but de déterminer comment les professeurs inséraient l'enseignement de l'esprit critique dans les programmes et quelles connaissances ou compétences liées à la discipline ils mettaient en lien avec son enseignement.



⁷⁸ FEDERATION WALLONIE-BRUXELLES & Conseil Supérieur d'Education aux Médias, *Les compétences en éducation aux médias : un enjeu éducatif majeur, cadre général*, Bruxelles, Editeur : Tanguy Roosen, 2013.

Toutes filières confondues, c'est l'argumentation qui remporte le nombre de suffrages, ce qui vient confirmer, encore une fois, le lien étroit entre pôle logique et esprit critique dans les représentations des enseignants. Le fait que les enseignants interrogés mentionnent l'argumentation de façon aussi massive montre également que les professeurs estiment qu'une bonne argumentation peut servir à travailler l'esprit critique des élèves. Ils s'accordent en cela avec Marie Gaussel, dont l'article *Développer l'esprit critique par l'argumentation ; de l'élève au citoyen* (2016) sera abordé plus loin dans ce travail lorsqu'il sera question de construire des pistes concrètes d'enseignement de l'esprit critique par le travail de l'argumentation.

D'autres matières moins évidentes que l'argumentation sont également évoquées par les participants. Parmi elles, le débat régulé et le réquisitoire reviennent tant dans l'enseignement de transition que dans l'enseignement qualifiant. Cette tendance à mentionner ces deux genres tient sans doute à leur proximité avec l'argumentation. Celle-ci étant plutôt centrée sur l'écrit, les débats, les plaidoyers et les réquisitoires sont les pendants oraux de l'argumentation. Bien qu'ils mettent en œuvre leurs propres techniques et procédés argumentatifs, le plaidoyer, le réquisitoire et le débat peuvent être rassemblés sous la bannière de l'argumentation. Breton (2009) définit en effet cette compétence comme suit : « argumenter, c'est communiquer, argumenter n'est pas convaincre à tout prix, argumenter c'est proposer une opinion par le biais d'un raisonnement⁷⁹ ». Cette définition permet de regrouper les genres argumentatifs indépendamment de leurs caractéristiques écrites ou orales en les centrant sur leur visée de conviction.

D'autres matières sont bien évidemment évoquées : dans le cadre pratique de l'éducation aux médias, on retrouve la presse et la recherche documentaire, évoquées plusieurs fois, tandis que l'analyse littéraire remporte une adhésion égale chez les enseignants de transition et de qualification. Dans une perspective historique, l'esprit critique est évoqué deux fois par des enseignants qui précisent que faire venir l'élève vers l'esprit critique est aussi l'occasion d'expliquer quand et comment celui-ci a vu le jour et chez quels auteurs. Cette explication historique et littéraire se ferait par exemple dans le cadre du cours sur les Lumières.

⁷⁹ BRETON, P., *Le champ de l'argumentation*. Paris : La Découverte, 2009, p.19.

Certains enseignants précisent également que l'esprit critique, bien qu'il soit privilégié dans certaines parties du cours de français, peut néanmoins être enseigné par petites touches dans presque chaque aspect du cours. Par ces propos, ces enseignants adhèrent à la conception de Boisvert (1999) selon laquelle l'esprit critique gagne à être enseigné dans le cadre d'une discipline mais est aussi un outil applicable à chaque domaine de connaissance.

4.2. Présentation et analyse des interviews réalisées auprès de professeurs du troisième degré dans le qualifiant et dans l'enseignement technique.

Dans le cadre de ce travail, nous avons interrogé 4 professeurs de français afin d'analyser les pratiques et les usages que les enseignants faisaient de l'esprit critique en classe. Ces 4 enseignants viennent d'écoles différentes et donnent, évidemment tous cours dans le troisième degré de l'enseignement de transition ou qualifiant. Trois ont effectué le parcours classique d'un professeur de français à savoir : licence en lettres françaises et romanes avec une agrégation alors que la quatrième a effectué une licence en lettres classiques et enseigne le français depuis 17 ans dans des conditions similaires aux trois autres. Les quatre interviews ont été réalisées entre les mois de février et mai 2017 et se sont déroulées dans les établissements respectifs de chaque enseignant. La conversation était structurée par un questionnaire⁸⁰ commun aux quatre entretiens.

Ces quatre interviews⁸¹ confortent différentes perceptions de la pensée critique avancées précédemment comme l'interdisciplinarité, l'importance capitale de son enseignement aujourd'hui, sa place particulière dans le troisième degré ou encore le lien étroit que le développement du *critical thinking* entretient avec le cours de français. En plus de confirmer ces conceptions, elles montrent également que les professeurs oscillent globalement entre deux profils d'enseignement qui influencent leurs méthodes de transmission de l'esprit critique.

La première position est celle de l'« intellectualisation », elle consiste à privilégier chez les élèves la création d'attitudes assimilables à celle d'Ennis. En tendant vers cette position, les enseignants privilégient le questionnement général sur la réalité des élèves, la remise en question des systèmes de pensée généralement admis sur des institutions comme la

⁸⁰Cfr. ANNEXE II.

⁸¹Cfr. ANNEXES III.1, III.2, III.3 & III.4 pour les transcriptions des entretiens réalisés avec les professeurs.

littérature, la société ou l'école. Ce profil d'enseignement de l'esprit critique se distingue par son utilisation massive de la littérature pour faire comprendre une idée ou pour faire émerger un avis nuancé sur une problématique mais aussi par la volonté de faire créer à l'élève ce que Lipman (2011) appelle des questions de recherche qui structureront alors le cours sur la littérature donné par le professeur.

La seconde position privilégiée par les professeurs est celle de la « conscientisation » qui vise essentiellement à développer chez l'élèves des capacités, des comportements qui lui permettront de développer son esprit critique. Les professeurs qui incarnent cette position ont tendance à utiliser les Technologies d'Information et de Communication (T.I.C.) afin de développer le regard critique des élèves sur : les institutions médiatiques, l'information et les influences qui pèsent sur elle. Cette position pousse les professeurs à s'intéresser de façon plus approfondie aux mécanismes qui prouvent le développement de la pensée dans les textes, en privilégiant, bien évidemment, l'argumentation. Ils seront donc particulièrement attentifs à la pertinence, à la progression du raisonnement logique en termes de connecteurs notamment. Selon les enseignants qui ont tendance à adhérer à cette position, leurs cours exercent l'esprit critique des élèves en permanence mais se retrouvent plus dans les périodes portant sur les médias tandis que ceux assimilés au premier profil auront tendance à travailler le *critical thinking* de façon spiralaire.

Bien évidemment, ces deux profils ne sont pas opposés mais représentent des catégories poreuses. Dès lors, les enseignants interrogés dans le cadre de ce mémoire ne remplissent pas toutes les cases d'un profil mais tendent à se rapprocher significativement de celui-ci par leurs explications des séquences de cours centrées sur le développement de l'esprit critique ou par leurs conceptions de la chose.

Le sujet qui divise le plus les partisans des deux profils reste celui de l'évaluation. Par un coup du sort, les quatre enseignants ont tous décrit leurs exemples d'évaluation dans le cadre de la rédaction du texte argumentatif (dissertation, critique d'opinion, etc.), on constate cependant des disparités assez importantes qui peuvent être liées aux profils exposés ci-dessus.

Les tenants de l'intellectualisation de l'esprit critique auront plus tendance à construire leurs cotations sur le ressenti face au texte de l'élève. Cela se marque dans le choix de leur vocabulaire : « on sent l'esprit critique dans l'argumentation », « on le voit quand ça manque ». On peut donc déduire que ces professeurs, dans la droite ligne de leur profil,

privilégient une réflexion plus globale, généraliste. A l'inverse, les techniciens de l'esprit critique ont tendance à produire des grilles qui tiennent compte des connecteurs, de la justification des sources, de l'explication du choix de telles ou telles sources dans un travail. Ils évitent, autant que possible de déléguer l'évaluation de l'esprit critique à leurs impressions car ils prennent en compte le fait qu'ils véhiculent un système de pensée. Ces adeptes de la conscientisation privilégient aussi la démarche d'autocritique chez les élèves en permettant à ceux-ci de s'autoévaluer afin d'évaluer la progression de leur travail et de créer ainsi une réflexion sur l'apprentissage développé.

Cette répartition des professeurs interrogés en deux profils nous apprend plusieurs choses. Tout d'abord que l'enseignement de l'esprit critique selon les attitudes et les capacités d'Ennis s'applique de façon presque inconsciente chez les professeurs. Ensuite, que les conceptions de l'esprit critique des professeurs influencent grandement leurs types d'enseignement. Finalement, les pratiques des enseignants nous permettent de penser la partie pratique de ce travail en termes d'oscillation entre les deux profils. Les conseils que ce travail prodiguera aux enseignants qui le liront privilégieront donc tantôt un enseignement plus intellectualisant et tantôt en enseignement plus conscientisant de la pensée critique. Ceci dans le but de permettre aux professeurs qui s'identifient plus à un profil de trouver, dans ces pages, des pistes qui pourraient les aider.

Chapitre 3 : Des pistes pour travailler l'esprit critique dans l'enseignement de qualification et de transition

1. L'enseignement de la pensée critique

1.1. Écueils à éviter

Dans la dernière traduction française de la seconde édition de son livre *Eduquer l'intelligence, comment développer la pensée critique des élèves?*, Jacques Sternberg (2006) attire l'attention des enseignants sur le climat de classe, les attitudes à adopter et les démarches pédagogiques à mettre en place afin que l'enseignement du *critical thinking* ne soit pas voué à l'échec. L'auteur propose tout au long de ce livre de fonder l'enseignement sur différents types d'intelligence (créative, logique et pratique) en partant du principe que la pensée critique fait partie intégrante du développement de l'intelligence. Les conseils qu'il prodigue s'appliquent directement à l'objectif de la troisième partie de ce travail, qui est de construire des pistes d'enseignement de l'esprit critique pour la classe de français.

Loin d'en dresser une liste exhaustive, Sternberg précise néanmoins que les écueils sur lesquels se fracasse l'enseignement de la pensée critique « ont un effet insidieux et pernicieux sur l'éducation à l'intelligence⁸² ». Il précise également que ces écueils sont en général les raisons pour lesquelles cet enseignement échoue en classe avant même d'avoir commencé car certaines idées des enseignants sur l'instruction et l'enseignement ne sont tout simplement pas applicables au développement critique. Afin d'éviter cela, Sternberg (2006) distingue sept écueils qu'il conviendrait selon lui d'éviter quand on souhaite mettre en place un système pédagogique enseignant l'esprit critique en classe.

1.1.1. Une démarche d'enseignement à sens unique

En premier lieu, pour proposer un réel enseignement de la pensée critique et ainsi développer l'intelligence des élèves, Sternberg invite à s'extirper de la relation enseignant et apprenant qui domine le paysage scolaire actuel. Afin de sortir de cette dynamique, Sternberg (2006) propose de rendre plus poreuse cette dualité. Ainsi, le professeur admet qu'il n'est pas seul à savoir et qu'il peut encore apprendre, alors que l'apprenant, de son côté,

⁸² STERNBERG, R. J., SPEAR-SWERLING, L., & ARDOIS, C., *Eduquer l'intelligence comment développer la pensée critique des élèves* [traduit de l'américain par] Corinne Ardois [traduction] sous la direction de Antoine Roosen et de Dominique Henaff. Bruxelles [Paris]: De Boeck, 2006, p.129.

découvrir qu'il est capable d'enseigner à l'enseignant, de soulever des interrogations et d'y apporter des réponses.

1.1.2. Seul l'élève est amené à réfléchir

Dans la droite ligne de l'écueil précédent, l'enseignant ne doit pas, pour développer l'esprit critique des élèves, considérer que seul ce dernier doit faire preuve de réflexion. Selon Sternberg, on retrouve cet écueil dans les classes où l'enseignant attend que les élèves trouvent les réponses « mais, de toute évidence, ne réfléchit pas lui-même aux problèmes posés ⁸³ ». En dressant ce constat, Sternberg préconise que les enseignants créent leurs propres méthodes d'enseignement, y réfléchissent et ne se laissent pas forcément aller à appliquer des méthodes toutes faites qu'il assimile aux « meilleures publicités de cigarettes ou d'alcool par leur capacité à étouffer l'esprit critique de leur audience cible ⁸⁴ ». Selon lui, l'enseignement de la pensée critique doit se faire en lien avec la discipline mais aussi en lien avec le public des élèves. Il désire donc avant tout que le professeur fasse autant preuve de réflexion critique face au matériel qu'il met en place que l'élève face à ce qui va lui être enseigné.

1.1.3. Focaliser l'attention sur la bonne méthode

En troisième lieu, Sternberg tord le cou à la rumeur selon laquelle il existerait une méthode parfaite pour développer l'intelligence ou la pensée critique. Il insiste : tout dépend en réalité du contexte et de la classe.

Avant de se lancer dans l'enseignement de l'esprit critique, il faut donc se poser la question des objectifs à atteindre. Souhaite-t-on développer l'esprit critique indépendamment de la créativité, ou bien procéder de concert ? Vise-t-on un enseignement transversal ou un enseignement disciplinaire ? Quelles sont les preuves d'esprit critique que l'on souhaite observer chez nos élèves ?

En général, l'enseignement de l'esprit critique est confronté à un choix dichotomique en termes de méthode : doit-il être transversal ou spécifique ? Si la seconde option garantit un enseignement des compétences cognitives et délimite plus clairement chaque matière afin d'éviter une noyade de l'élève, l'enseignement transversal, quant à lui, facilite le transfert à

⁸³ *Ibid.*, p.131.

⁸⁴ *Ibid.*, p.132.

toutes les situations en montrant que l'esprit critique s'applique à tous les domaines de connaissances.

En posant ce choix dichotomique, Sternberg a bien sûr pour but de faire réfléchir les enseignants sur leurs méthodes mais surtout sur leurs choix. En effet à force de toujours se voir présenter cette dichotomie artificielle, on peut avoir tendance à le penser comme tel. Mais est-ce réellement le cas ? N'existe-t-il pas une troisième option qui concilie les deux ? En signalant cet écueil, Sternberg force en fait l'enseignant à appliquer son esprit critique à ses propres méthodes.

1.1.4. La seule chose qui compte réellement est la bonne réponse

Dans le cadre d'un cours se fixant comme objectif le développement de la pensée critique, Sternberg recommande de penser la pédagogie de façon à donner de l'importance au chemin parcouru par la réflexion, tout comme on accorde de l'importance au développement d'une démonstration mathématique. Cette attitude s'applique d'autant plus à la formation de l'esprit critique car sa mise en œuvre s'applique souvent à des problèmes de raisonnement ou de société qui n'ont pas réellement de bonnes réponses. De plus, un élève qui raisonne correctement produit une réponse correcte, alors que celui qui produit une réponse correcte ne raisonne pas forcément correctement.

1.1.5. La discussion comme moyen au service d'une fin

Ici, Sternberg (2006) attire notre attention sur le rôle que les enseignants donnent à la discussion en classe. En général, celle-ci a pour fonction de mimer, oralement et en groupe, le chemin poursuivi par la réflexion. Les enseignants perçoivent donc essentiellement la discussion comme un moyen et non comme une fin. Or, selon l'auteur, « dans l'éducation à l'intelligence, les processus de la pensée et leur expression dans des discussions en classe sont des fins en soi, importantes et légitimes⁸⁵ ». Pour soutenir ces propos, l'auteur évoque les recherches en psychologie qui montrent que la pensée émergerait dans une large mesure de processus sociaux et ne serait internalisée qu'après avoir été exprimée socialement.

Devant ces réflexions qui tendent à montrer qu'une partie des idées que nous produisons ainsi que notre aptitude à penser sont originaires de l'interaction avec les autres, force est

⁸⁵ *Ibid.*, p.135.

d'admettre que l'enseignant doit tout faire pour que ces interactions soient exercées dans le meilleur climat possible d'une part, mais aussi pour ces discussions soient le reflet de cette idée. Concrètement, le conseil que Sternberg donne ici est de ne pas forcément valoriser la réponse écrite concrète, produit d'une pensée individuelle, mais plutôt le compromis global, issu de la concertation des différents intervenants.

1.1.6. Les principes de la pédagogie de la maîtrise s'appliquent à l'enseignement de la pensée critique comme à tout autre enseignement

Sternberg avance qu'il est complexe d'évaluer la compétence de réflexion critique d'un élève en termes de pourcentage. La pédagogie de la maîtrise voudrait que chaque élève puisse disposer, à la fin d'un enseignement, de son pourcentage de maîtrise de cet enseignement. Sternberg dit tout simplement que c'est impossible dans le cadre de l'éducation à la pensée. Si l'on peut effectivement évaluer certaines attitudes, certains réflexes critiques que l'élève aurait pu développer au cours, pour des raisons évidentes, on ne peut déterminer quel est son pourcentage de maîtrise de la pensée critique.

Premièrement, comme il a déjà été dit, il n'y a généralement pas de bonnes réponses aux problèmes évoqués dans des cours qui visent à développer la pensée critique. Pour le cours de français, peut-on imaginer une réponse correcte à l'évolution de la langue ou au phénomène d'anglicisation ? Non. On peut seulement obtenir, en fonction de l'instruction des élèves sur ces questions, des degrés de profondeur ou de précision plus ou moins grands dans leurs réponses. Attention, le propos soutenu ici ne soutient en aucun cas ceux qui prônent que toutes les réponses sont justes. Il tend à préciser que les situations problèmes ou les questions complexes que nous pouvons soumettre aux élèves demandent dans certains cas des réponses nuancées, plus complexes qu'un simple positionnement positif ou négatif.

Deuxièmement, « le niveau de performance ne connaît pas de plafond⁸⁶ ». Les élèves ne peuvent pas atteindre un niveau de maîtrise parfait de la pensée critique tout simplement parce que chacun peut s'améliorer, quel que soit son niveau de compétence de départ. Un élève qualifié de « mauvais » pourra devenir très bon, et un élève possédant de bonnes capacités de réflexion pourra devenir excellent.

⁸⁶ *Ibid.*, p.137.

Ici, Sternberg nous recommande avant tout de ne pas « évaluer à outrance ». Evidemment, l'évaluation est nécessaire, c'est la maîtrise qui pose problème car l'exercice de la pensée critique évolue avec l'âge, avec l'instruction et avec le temps. Le problème posé ici est celui de l'évolution de la maîtrise et de son évaluation, comme il n'existe pas de seuil à partir duquel on peut juger qu'un élève fait preuve ou non d'esprit critique, il convient de réfléchir à des formes d'évaluation plus progressives. Afin d'éviter ce problème de la maîtrise, il est possible d'organiser des niveaux de palier à atteindre, des objectifs que les élèves pourraient se fixer en fin et en début de parcours afin d'avancer sur leur propre chemin de la pensée critique. En ceci, on constate que Sternberg tend à favoriser le comportement du profil « conscientisant » défini grâce aux interviews du deuxième chapitre. En effet, ce profil accordait beaucoup d'importance au développement progressif de l'élève et essayait de définir des marqueurs visibles de cette progression.

1.1.7. Assimiler pensée critique et apprendre à penser

Aussi évident que cela puisse paraître, assimiler apprentissage de la pensée et apprentissage de l'esprit critique est une contre-vérité. Une de celles face auxquelles l'enseignant se doit de rester humble. Les élèves apprendront peut-être à penser à la fin du cours mais ce sera leur fait propre. Ils doivent apprendre à penser par eux-mêmes. La meilleure façon d'illustrer ces propos est encore une citation de Sternberg (2006) :

« Il n'y a rien de plus pathétique qu'un enseignant qui *tente* d'apprendre à un élève à penser pour lui-même. Nous l'avons vu bien des fois. L'enseignant explique à l'élève quel est le problème, comment le poser et quelle est la façon (rarement les façons) de le résoudre, puis laisse l'élève « résoudre le problème ». S'il résout correctement le problème, l'enseignant et l'élève pensent qu'il y a eu acte d'enseignement de la pensée critique. Oui, peut-être, mais de la manière la plus superficielle et la plus appauvrie qui soit.⁸⁷ »

Si Sternberg est aussi vindicatif, c'est parce que, selon lui, dans ce cas de figure, l'enseignant a réalisé lui-même l'essentiel du travail de pensée critique en laissant à l'élève la besogne automatique de l'exécution. Ce type de méthode ne mène pas à la transférabilité de l'apprentissage.

⁸⁷ *Ibid.*, p.138

Par contre, si l'enseignant sert de facilitateur et laisse l'occasion à l'élève de s'enseigner à lui-même, le résultat n'en sera que plus appréciable. En effet, un adage dit que la meilleure manière d'apprendre est d'enseigner, et il se vérifie dans le cadre de la formation à la pensée critique. Pour construire des cours ayant un réel impact sur le développement de la pensée critique des élèves, le professeur doit, encore une fois, tenir compte des différentes stratégies d'apprentissage des élèves, de leur rythme, afin d'adapter ses méthodes car ce qui fonctionnera pour l'un ne le fera pas pour l'autre. Pour que l'apprentissage des élèves soit transférable et profitable, il faut leur laisser penser leur chemin d'acquisition, leur laisser définir leur méthode et résoudre leur problème de la manière qui leur paraît la plus adéquate. Si cette méthode ne fonctionne pas, ils peuvent, dans une démarche d'essais-erreurs, en tenter une autre jusqu'à ce que cela fonctionne.

C'est pourquoi la partie finale de ce travail ne proposera pas de séquence toute faite, applicable en toutes circonstances. Nous proposerons néanmoins des pistes, des liens à faire entre les programmes de français du troisième degré du secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles et l'enseignement de l'esprit critique en essayant d'adapter ces pistes à leur contexte général (à savoir l'enseignement de transition ou de qualification).

Néanmoins, que retenir de ces sept écueils pour la classe de français ? D'abord qu'un enseignant souhaitant développer l'esprit critique ne peut le faire à moitié, qu'il doit s'investir complètement dans cet apprentissage et en imprégner son cours mais aussi sa classe afin d'éviter de transformer l'enseignement du *critical thinking* en un pis-aller pédagogique. Ensuite, construire cet enseignement en lien avec le cours de français en proposant des problèmes liés à la discipline afin que les élèves et leur enseignant exercent sur ce sujet leur pensée critique. Ces sujets peuvent être aussi précis que le microcosme de l'édition ou aussi vaste que l'évolution de langue ou l'éthique médiatique, l'important est qu'ils parlent aux élèves et qu'ils constituent une problématique complexe, presque prismatique dans le sens où elle est source de nombreux points de vue.

Le statut que Sternberg donne à la discussion est particulièrement appliqué au cours de français. En effet, la considérer uniquement comme ; un moyen à tendance à dévaloriser la richesse de la discussion et à ne la faire exister que comme un outil pédagogique. La force du professeur de français sera de permettre à sa classe de créer de vraies discussions et, pour cela, il devra s'appliquer à relâcher son contrôle, à autoriser le débat réel, bien que régulé, dans un cadre d'apprentissage de l'argumentation écrite ou orale par exemple.

1.2. Attitudes et postures à privilégier

1.2.1. Cynisme, relativisme, esprit de critique et esprit critique

Avant toute chose, si l'on souhaite travailler avec ses élèves la pensée critique et son développement, il convient de revenir avec eux sur la posture qu'il convient d'adopter et, dès lors, sur ce qu'est l'exercice du *critical thinking*.

Souvent, les apprenants tendent à confondre esprit critique et esprit de critique. Comme nous l'avons vu plus haut, l'esprit critique est rationnel et scientifique, il ne se limite pas à l'esprit de critique, qu'on pourrait assimiler à celui de contradiction. Dans le but de faire percevoir cette différence primordiale pour que les sujets évoqués au cours ne se transforment en simple exposition de désaccords non fondés, le professeur de français pourra proposer des cas de « théories du complot » qui foisonnent sur internet et les comparer à des articles faisant preuve d'esprit critique en énumérant avec les élèves les différences observées (manipulation de l'information et des images, rigueur des sources, etc.).

Afin d'éviter de sombrer dans le relativisme sur le plan cognitif – puisque tout est critiquable –, ou dans le cynisme sur le plan moral – puisque l'hypocrisie règne sur les valeurs –, le professeur de français devra faire preuve de délicatesse et, encore une fois, insister sur les fondamentaux de l'exercice de la pensée critique en rappelant ses buts et ses enjeux. Oui, tout est critiquable, et non, tout ne l'est pas gratuitement. En ceci, le rôle du professeur de français dans le développement de la pensée critique est essentiel car c'est dans le cadre de son cours que ces aspects peuvent être abordés en profondeur.

Pour ce faire, des exercices oraux sur des questions créant des clivages féroces seront prolifiques. En effet, forcer l'élève à défendre, ou du moins à tenter de comprendre un point de vue qui n'est pas le sien, pourra l'aider à faire la différence entre exercice de la pensée critique, cynisme et relativisme permanent. Néanmoins, Jean-Michel Zakhartchouk (2017) précise que demander aux élèves de faire leurs des positions intenable (comme celles qui justifient le djihadisme ou le nazisme) se révèle souvent contre-productif. Il recommande, dès lors, de partir de faits locaux, de la vie de l'établissement pour les plus jeunes ou, plus globalement, de problèmes de société « afin de considérer la difficulté à établir des vérités,

mais aussi la nécessité de le faire, jusqu'à un certain point, sans se laisser impressionner par de faux arguments "négationnistes" ⁸⁸».

1.2.2. Oser l'interdisciplinaire

Si avant tout ce travail se centre sur la didactique du français, de nombreux auteurs – comme Boisvert (1999), de Vecchi (2016) mais aussi Lipman (2011) – lient le développement de l'esprit critique et le décloisonnement disciplinaire. Selon eux, si l'on souhaite développer sa pensée, il est nécessaire de mener l'élève à décloisonner ses cours pour faciliter la connexion de savoirs disciplinaires.

Le français est, par essence, une discipline plurielle, transversale et interdisciplinaire comme le montre le numéro de *La Lettre de la D.F.L.M.* datant de 2003 consacré à cette question⁸⁹. Puisqu'il est à la fois langue enseignée et langue d'enseignement, le cours dans lequel elle prend place est le lieu tout trouvé pour exercer l'interdisciplinarité et ouvrir les élèves à connecter leurs savoirs et savoir-faire.

Dans le cadre de l'esprit critique, on peut aisément voir la facilité avec laquelle la philosophie et la discipline français peuvent être connectées. De plus, pourquoi ne pas comprendre l'évolution de l'esprit critique en proposant de lire, en parallèle avec le cours de latin ou de grec, les écrits de penseurs comme Sextus Empiricus ou Diogène de Laërce ?

Dans une optique moins textuelle, les grandes questions de notre époque trouvent aussi leur place dans le cours de français. On pense notamment à celles qui concernent le changement climatique que l'on pourrait faire exister en classe à la fois dans les cours de sciences, de géographie et de français mais aussi celles qui concernent les migrations actuelles : comment les comprendre et comment recevoir l'information que les médias ou les politiques nous donnent à leur propos ? Comment cette migration est-elle traitée en littérature ? Ces réflexions peuvent être menées dans des débats réflexifs du cours de français, à partir de lecture d'auteurs contemporains ou encore sur la base d'articles de médias spécialisés dans la question.

⁸⁸ ZAKHARTCHOUK, J.-M., « Former à l'esprit critique, pas si simple ! » in *N'Autre Ecole Esprit critique es-tu là*, n°6, mai 2017, p.23.

⁸⁹ *LA LETTRE DE LA D.F.L.M., Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale ?*, n°32, Paris : DFLM, 2003.

1.2.3. Découvrir en classe pour ancrer l'esprit critique au-dehors

Pour permettre aux élèves de développer leur esprit critique, il est évidemment important d'ancrer l'apprentissage dans le réel. À cet égard, comme nous l'avons souligné au début de ce travail, l'enseignement de la pensée critique en classe de français rejoint le développement du citoyen et de son autonomie. Si l'on vise ce type d'objectif à l'école, et donc au cours de français, on suppose que ces apprentissages devront être appliqués concrètement. Or, exercer son esprit critique seul ne va pas de soi. En effet, la masse d'informations à laquelle chaque élève est confronté, mais aussi les préjugés des proches et la facilité que chacun ressent à adopter un point de vue par simple habitude sont des obstacles à l'exercice de la pensée dans la vie quotidienne. Dès lors, il revient au professeur de s'interroger afin de rendre plus facile cette démarche critique pour l'élève en dehors d'un milieu scolaire protégé.

Bien sûr, toutes les disciplines peuvent répondre diversement à ces interrogations, mais la discipline français peut centrer son effort sur différentes attitudes, que l'élève pourra acquérir pour exercer son esprit critique en dehors de la classe et de l'école. Parmi elles, l'enseignant pourra développer chez l'apprenant les compétences de lecture et le décryptage des arguments afin de déterminer quels sont ceux qui tendent à manipuler ou à simplifier l'information pour la rendre plausible. L'éducation aux médias et la lecture littéraire couplées à l'esprit critique peuvent également faire émerger des attitudes et des comportements qui feront de l'élève un penseur plus critique dans sa vie quotidienne. Plusieurs de ces aspects du cours de français seront développés dans la partie suivante, consacrée aux pistes didactiques pour enseigner la pensée critique dans le cadre du cours de français. Cette dernière partie prendra la forme de propositions conformes aux référentiels et aux programmes actuels du cours de français.

2. Une piste didactique pour créer un esprit de réflexivité en classe de français (ou autre)

Avant de passer à une didactique disciplinaire de la pensée critique, l'enseignant a sans doute tout intérêt à créer dans la classe un climat qui y soit propice en permettant l'interrogation, la critique de son enseignement et des apprentissages. Alain Chevarin, membre du Collectif *Questions de classe(s)* expose ainsi une méthode qui permettrait de susciter chez les élèves une réflexivité sur l'enseignement qui leur est proposé mais aussi sur leurs attitudes d'apprenants.

Poser un regard réflexif sur l'enseignement et les apprentissages fait partie des postures et des attitudes du penseur critique telles que nous les avons décrites dans la première partie de ce travail à la suite d'Ennis (1997). Gérard de Vecchi (2016), à son tour, recommande aux professeurs de ne pas privilégier les démarches d'enseignement à sens unique, car concrètement, enseigner l'esprit critique aux élèves demande d'être capable de la voir s'appliquer à nos cours et à nos attitudes. Et peu importe que cette critique soit portée par nos élèves ou par nous-mêmes. Alain Chevarin (2017) propose une activité à disséminer tout au long de l'année sur la base d'un constat qu'il dresse au cours de sa carrière : « si nous voulons considérer la classe comme une microsociété au sein de laquelle nous souhaitons développer des démarches coopératives avec un objectif d'égalité et d'émancipation, pourquoi nous et nos cours devrions-nous échapper à la critique et à l'évaluation de nos élèves ?⁹⁰ ».

Afin de donner une réponse à son constat, Alain Chevarin reprend le Questionnaire PERPE⁹¹ (Perceptions Etudiantes de la Relation Professeur-Etudiant). Le questionnaire⁹² présenté par Chevarin à titre exemplatif reprend trois types d'évaluations : celle du cours, celle de l'enseignant et celle de l'apprenant lui-même. Les questions se présentent comme un questionnaire classique sous forme de satisfaisant – moyen – insatisfaisant, qui permet de connaître le degré de satisfaction des élèves. Selon Chevarin (2017), on peut tirer trois observations des dépouillements de ces questionnaires PERPE : les élèves jouent le jeu sérieusement, leurs réponses sont pertinentes et les discussions qui suivent le dépouillement participent au développement de la pensée critique des étudiants. En effet, selon Chevarin, ce dispositif a avant tout l'avantage de créer un climat de confiance entre les élèves et l'enseignant et d'ainsi permettre de créer une classe propice à la prise de parole critique dans laquelle les règles de l'échange sont comprises et acceptées.

En transposant ce modèle à n'importe quelle classe de français du troisième degré, le professeur souhaitant développer l'esprit critique de ses élèves verra très vite comment rendre plus disciplinaire cette courte grille d'évaluation. Outre le regard réflexif porté sur le cours, il peut être judicieux d'évaluer comment les élèves perçoivent la discipline française.

⁹⁰ CHEVARIN, A., « Quand les élèves évaluent le cours » in *N'Autre Ecole Esprit critique es-tu là*, n°6, mai 2017, p.41.

⁹¹ GAGNE, F., *Questionnaire PERPE Supérieur, Manuel de l'utilisateur*, INRS Education, PUQ, 1976.

⁹² Cfr. ANNEXE III.

Une étude relatée dans la *Lettre de la DFLM* (2003) par Yves Reuter⁹³ et menée par lui-même et Dominique Lahanier-Reuter en 2002 montre que les élèves perçoivent la discipline français comme floue, peu précise, encline à la « broderie intellectuelle ». Il convient de s'interroger sur la cause de ces représentations et de permettre aux élèves, par exemple, de s'interroger sur l'utilité de la discipline en proposant des débats oraux ou des prises de paroles spontanées localisées à un moment de la semaine.

Au niveau des matières à faire acquérir, le type de fiche d'évaluation proposée par Alain Chevarin dans son article peut aussi servir à la réflexion épistémologique, base de la critique, sur les sujets prépondérants du cours de français que sont la langue, la littérature ou la lecture. En effet, avoir conscience des représentations des élèves sur ces sujets, qu'elles soient erronées ou pertinentes, permettrait à la fois au professeur de poser un regard critique sur sa matière et sa méthode (ai-je choisi la bonne méthode, les bons supports?, etc.) mais aussi de comprendre les difficultés que ses élèves peuvent éprouver face à un de ces sujets. En acceptant une réflexion critique de la part des élèves, le professeur se met en position de réflexion sur lui-même mais permet aussi aux élèves de réfléchir sur leurs idées, ce qui les mènera, s'ils sont bien accompagnés par la suite, à développer leurs arguments et à se rendre compte si leurs positions tiennent la route ou non.

Selon Chevarin (2017), si cette méthode d'évaluation peut paraître simpliste et évidente, il est nécessaire de rappeler qu'elle n'est pas toujours appliquée correctement par les enseignants. Pour qu'elle fonctionne, il faut se préparer réellement à modifier ce qui ressort des avis des élèves, à prendre en compte des choses infimes comme un débit de parole trop rapide ou trop lent, ou plus globales comme le climat de la classe. Les résultats de cette pratique ne doivent pas non plus, si on veut conserver le climat de justice et de confiance qu'elle tend à créer, être communiqués à la hiérarchie pour faire partie d'une gestion « managériale » des établissements scolaires qui viserait à évaluer les enseignants. Cette démarche doit avant tout servir à installer les prémisses de l'exercice de l'esprit critique en classe de la part des apprenants et... des enseignants.

On peut également appliquer cette méthode de Chevarin pour amener les élèves à s'interroger sur leurs représentations préconçues des cours de français. En leur demandant

⁹³ REUTER, Y., « La représentation de la discipline ou la conscience disciplinaire » in *La lettre de la D.F.L.M. : le français discipline singulière, plurielle ou transversale ?*, n°32, Paris, DFLM, 2003, pp.18-22.

comment évoluent leurs conceptions de la littérature ou de la langue par exemple. Bien sûr, leurs avis de néophytes ne pourraient être équivalents à celui du professeur (qui a dédié sa vie à ces matières), mais la réception de l'évolution de la pensée des élèves par le professeur lui permet tout de même de rectifier le tir quand il y a des incompréhensions, de forcer des traits lorsque certaines subtilités n'ont pas été comprises ou encore, dans le meilleur des cas, constater que les élèves ont compris les nuances d'un sujet complexe.

Bien sûr, les propositions de Chevarin ont leurs limites. Le risque de démagogie est le plus évident car l'enseignant pourrait avoir tendance à tout faire pour contenter ses élèves alors que l'enseignement de l'esprit critique ne repose pas sur le contentement mais bien sur une forme de repositionnement. Ensuite, il faut avouer que cette méthode, tout alléchante qu'elle soit en théorie, semble difficilement applicable dans certains contextes scolaires où le professeur ne peut se permettre de voir questionner son autorité ou sa légitimité. Finalement, on voit mal comment un jeune professeur inexpérimenté pourrait mettre en péril la place qu'il occupe en remettant en permanence en cause son enseignement. Néanmoins, si cette méthode semble risquée au premier abord, elle peut néanmoins se révéler utile, même si on l'utilise avec parcimonie, afin de développer le climat propice à l'exercice de la pensée critique en classe.

3. Trois pistes didactiques pour travailler l'exercice de la pensée critique dans le troisième degré de l'enseignement qualifiant en classe de français

3.1. L'argumentation à l'écrit et la communauté de chercheurs

Dans le cadre du développement de l'esprit critique couplé à celui de l'argumentation, il est possible de distinguer deux volets. Le premier est celui de l'écriture et vise à développer les capacités rédactionnelles d'un élève et à lui permettre d'exprimer une pensée complexe, réfléchie, raisonnée et donc critique. Le second cherche à permettre à l'élève de développer ses capacités de lecture de l'argumentation en décelant les arguments fallacieux, les manipulations, les excès ou les dissimulations de l'auteur.

Comme nous l'avons vu dans les réponses au questionnaire en ligne des enseignants du troisième degré, le sujet phare, selon eux, pour développer l'esprit critique est l'exercice de l'argumentation. En tenant compte de ce constat, ce travail tentera de proposer une piste d'enseignement favorisant le développement de l'esprit critique par l'exercice de l'argumentation.

Dans un premier temps, il serait intéressant de confronter les élèves à un sujet de polémique de société. Ce sujet, bien que pouvant être ancré uniquement dans le cours de français, gagnerait à être porteur de liens avec d'autres disciplines comme les sciences, les sciences sociales ou encore l'histoire, afin de connecter les savoirs des élèves et de leur permettre d'avoir des avis complexes en faisant interagir d'autres disciplines.

Bien évidemment, il paraîtrait aberrant de demander aux apprenants de construire une argumentation ou de faire preuve d'esprit critique sur un sujet qu'ils appréhendent à peine. C'est pourquoi un temps de discussion libre et neutre devra sans doute être mis en place afin que les élèves commencent à confronter leurs opinions ou leurs avis. Suite à cette confrontation, Gérard de Vecchi (2016) recommande de créer la problématisation, ce qui revient concrètement à demander aux élèves où les problèmes se situent lorsqu'ils parlent entre eux, quels sont les points de tensions qui existent dans les avis de chacun. Après cette phase de problématisation viendrait le temps de créer la communauté de recherche si chère à Lipman (2011). Pour créer cette communauté, le professeur peut imaginer des groupes de recherche organisés autour d'un aspect de la problématique après avoir défini ces aspects avec les élèves. Ensuite, le professeur lance une recherche documentaire en limitant ou non le nombre de sources. A ce stade, il est important de préciser aux élèves qu'ils doivent sélectionner toutes les sources qui leur semblent fiables, peu importe l'avis qu'elles véhiculent. Au troisième degré de l'enseignement qualifiant, une mise à jour rapide sur la manière d'évaluer la fiabilité des sources sera peut-être nécessaire et ne fera, somme toute, que favoriser des attitudes critiques chez les élèves.

Après cette introduction au sujet polémique, le professeur peut proposer aux élèves le relevé des arguments qui gravitent autour de leurs problématiques sans pour autant encore poser de jugements sur eux. C'est à cet instant qu'intervient la nécessité de faire découvrir aux élèves les types d'arguments, sous forme de rappel ou non, puis de proposer des exemples d'arguments fallacieux ou bâtis sur une logique bancale, voire insidieuse. On veillera ainsi à attirer l'attention des élèves sur les arguments pseudo-scientifiques tels que les expose Richard Monvoisin (2007) dans sa thèse, à savoir, de façon non exhaustive : l'argument d'autorité, le sophisme, le témoignage, l'illusion de scientificité, etc. Ainsi l'élève arrivera à différencier ce qui relève de l'argumentation (l'art de démontrer) de ce qui relève de la rhétorique (l'art de bien parler), comme le recommande Marie Gaussel (2016) dans son article *Développer l'esprit critique par l'argumentation : de l'élève au citoyen*.

Après cette phase de décortilage des arguments présents dans leurs sources, les élèves pourront se forger un avis plus raisonné, plus critique sur la question générale et c'est alors que le premier jet argumentatif pourrait prendre place. Dans ce premier jet, il leur serait demandé de prendre une position critique au départ d'un exemple, comme un article tiré de la rubrique *Les Décodeurs* du quotidien *Le Monde*, qui propose des avis nuancés et critiques sur des questions de sociétés qui peuvent parfaitement entrer dans le cadre du cours de français.

La lecture serait réalisée en classe afin que les élèves comprennent la mécanique interne de ce type d'articles qui ne visent pas tant à convaincre qu'à présenter différents points de vue afin d'aider le lecteur à poser un choix sur une matière. Afin d'aider les élèves à saisir la structure du texte, le professeur pourrait réaliser avec eux un plan d'aide à la rédaction ainsi qu'à la progression de leur pensée.

S'ensuivrait évidemment une période d'écriture solitaire d'un texte suivant des caractéristiques déterminées et portant sur une partie de la problématique que l'élève sélectionnera. Ce premier jet sera suivi d'un second après correction avant de terminer sur l'activité finale argumentative.

Comme nous l'avons vu durant tout ce travail, l'exercice de l'esprit critique n'est pas simple car il impose le plus souvent de se confronter à l'autre, d'être capable de l'entendre, voire de le comprendre, pour finalement rejeter son avis ou lui accorder un certain crédit. Celui qui s'adonne à l'esprit critique ne campe pas sur une position sans daigner regarder les autres, il prend le temps d'examiner pour finalement se positionner. Ici, les élèves ayant travaillé sur des problématiques similaires exposeront les fruits de leur recherche afin que tous en bénéficient et puissent préciser leur avis. Ce passage du deuxième au troisième jet pourrait se construire de manière à ce que les apprenants expliquent pourquoi ils changent leurs productions. En leur demandant une courte explication, le professeur exerce le regard métacognitif des élèves sur le repositionnement que demande l'exercice de l'esprit critique à ceux qui le pratiquent.

L'enseignant qui mettra en œuvre cette proposition didactique se rendra compte que le travail collaboratif est une nécessité et que la communauté des chercheurs a besoin d'adopter une position qui tienne la route sur les problèmes complexes de notre société. Cet apprentissage collaboratif mobilise des savoirs disciplinaires caractéristiques de la discipline français : les arguments, les connecteurs, mais aussi la recherche documentaire ou encore la

validité des sources. En cela, cette démarche entre parfaitement dans le cadre du programme. De plus, cette proposition n'est pas une énième piste didactique visant à ce que les élèves produisent un texte avec pour objectif d'obtenir un nombre de connecteurs ou un nombre de types d'arguments.

Cette piste se veut avant tout un chemin vers une pensée argumentative riche et pleine de sens et c'est pourquoi l'évaluation de leur progression est en partie à laisser aux élèves. Afin de bien évaluer l'esprit critique, car l'évaluation est nécessaire, il faut accepter le fait qu'il n'existe pas de seuil à atteindre mais bien une progression à réaliser. L'enseignant veillera donc, dans la mesure du possible, à tenir compte de cette progression en revenant sur le parcours de pensée de l'élève. Inévitablement, la question de la qualité des arguments et de leur puissance sera alors prise en compte, tout comme les connecteurs logiques et la richesse sémantique, mais ils ne doivent rester qu'un moyen au service d'une argumentation basée sur la pensée critique.

3.2. La recherche documentaire : pour une pratique critique des médias

Lorsqu'il parle de pratique critique des médias, Gérard De Vecchi (2016) dresse trois constats. Le premier est que notre société actuelle est saturée d'informations, l'élève est absolument incapable d'y échapper, de s'en extraire ou de s'en détacher. Le second est que l'esprit critique s'exerce et se développe au contact de ces informations. Le troisième, et il rejoint Develay (1996) sur ce point, est que le savoir, qui auparavant transitait essentiellement par l'école, ne le fait plus que partiellement : désormais, une bonne partie des connaissances que nos élèves assimilent proviennent des médias d'information. L'école se voit dès lors presque obligée d'en tirer les conclusions qui s'imposent en promouvant l'éducation aux médias.

Il y a bien longtemps que celle-ci ne fait plus débat dans les établissements scolaires, où elle est considérée comme nécessaire voire essentielle pour les nouvelles générations. Le Conseil Supérieur d'Education aux Médias (CSEM) et la Fédération Wallonie Bruxelles ont d'ailleurs publié un référentiel des différentes compétences d'éducation aux médias dans lequel on peut trouver les savoirs et savoir-faire concernant la lecture des médias qui regroupent :

- Des compétences informationnelles en lecture, concernant le contenu des médias et les systèmes de représentations qu'ils utilisent et impliquant la

capacité du lecteur à en tirer du sens en fonction de ses ressources intellectuelles et culturelles ;

- Des compétences techniques en lecture, concernant la capacité à utiliser les techniques nécessaires pour réceptionner les médias et les lire ;
- Des compétences sociales en lecture, concernant le contexte de production institutionnel des médias, les intentions de leurs concepteurs, les stéréotypes culturels qu'ils renforcent, etc.⁹⁴

Mais dans le cadre de ce travail, on peut se demander comment apprendre à porter un regard *critique* sur les médias et l'information. Fondée sur les suggestions de Gérard De Vecchi et les compétences de lecture critique appliquée aux médias définies par le Cesem, cette piste tentera de proposer une progression didactique concernant le développement de la pensée critique en rapport avec le traitement de l'information. Mais par où commencer ?

L'affirmation selon laquelle il faut que les élèves soient critiques face à l'information semble simpliste, mais en fait, exercer les élèves à la recherche documentaire passe, si l'on veut développer un point de vue critique, par la critique des médias. Dès lors, les quelques pistes d'action que nous présentons ici pourront peut-être aider les professeurs à construire leurs cours en leur donnant une visée critique.

Pour développer le regard critique des élèves sur les médias, des dizaines de méthodes sont imaginables. Néanmoins, toutes devront passer par certaines étapes afin que les élèves puissent pleinement développer leur pensée critique à l'égard de ceux qui dispensent l'information : ce rôle trouve particulièrement sa place dans le cours de français mais aussi dans les cours d'histoire ou de langues vivantes. Ces pistes ont pour but de développer le sens critique mais aussi la démarche de création d'une identité citoyenne ainsi que le goût des élèves pour l'actualité. En effet, comme nous l'avons dit plus tôt, l'esprit critique ne se suffit pas à lui-même, il doit s'appuyer sur les contenus disciplinaires afin de faire sens.

Comme le dit Gérard De Vecchi (2016) « il est évident que l'éducation aux médias s'appuie essentiellement sur le concept d'esprit critique. Mais cette compétence ne peut s'exprimer que si les élèves maîtrisent un certain nombre de connaissances et sont capables d'intégrer continuellement des savoirs nouveaux⁹⁵ ». Il est bien évident que, avant de

⁹⁴ FEDERATION WALLONIE-BRUXELLES & Conseil Supérieur d'Education aux Médias, *Les compétences en éducation aux médias : un enjeu éducatif majeur*, cadre général, Bruxelles, Editeur : Tanguy Roosen, 2013, p.14.

⁹⁵ DE VECCHI, G., *Former l'esprit critique*, Paris, le Café pédagogique, ESF éditeur, 2015, p.215.

s'attaquer à la critique des médias, on doit préalablement vérifier chez les élèves la maîtrise de certaines compétences ; néanmoins, ne pourrait-on pas imaginer un enseignement qui travaillerait la critique des connaissances, des informations au moment où les élèves se les approprieraient ?

Les travaux de Jacques Piette (2006) remis en forme par De Vecchi proposent ainsi sept capacités correspondant à sept questions requises pour débiter une analyse critique des médias en classe⁹⁶ :

- Origine : qui produit le message et dans quel but ?
- Types de messages : quels types de messages sont utilisés et pourquoi ?
- Contenu des messages : quelles représentations de la réalité, quelle éthique, quelles valeurs sont proposées et pourquoi ?
- Langages utilisés : de quel langage fait-on usage (son, couleur, montage...) et pourquoi ?
- Modes de réception : à qui s'adressent les messages, pourquoi et comment sont-ils reçus ?
- Accessoirement, si le travail fait partie d'un projet interdisciplinaire :
 - Technologie : quels éléments techniques sont employés et pourquoi ?
 - Esthétique : comment se présentent les productions, du point de vue esthétique ?

Après avoir soumis toutes ces questions aux élèves, il convient de s'interroger sur les médias eux-mêmes et sur l'économie néo-libérale qu'ils soutiennent. Souvent, les élèves, comme l'affirme De Vecchi (2016), ont tendance à penser que les médias se valent tous et présentent les mêmes informations dans le même but. Or, les grands groupes de médias sont souvent détenus par de puissantes sociétés multinationales ; dès lors, il est nécessaire de faire prendre conscience aux élèves que le propriétaire des médias influence grandement les choix éditoriaux de ceux-ci et donc leur objectivité : on est ici dans la logique du « Dis-moi qui te paye et je te dirai qui tu es ». Afin de faire ressortir cet aspect des choses, on peut, par exemple, comparer le choix des experts interviewés dans des articles du *Figaro* et de *Libération*. En effet, le choix des experts démontre une influence idéologique ou commerciale, tout comme le choix des publicités insérées entre les articles ou encore l'autocensure, qui manifestent parfois une certaine docilité face aux consignes éditoriales.

⁹⁶ D'après PIETTE, J., *La démarche d'enseignement en éducation aux médias*, Séries Références et travaux universitaires, L'Harmattan, 2006.

Afin d'amorcer la réflexion sur le mercantilisme des médias, Gérard de Vecchi propose une citation de Patrick Le Lay, ancien P.D.G. de la chaîne française privée TF1, qui disait :

« Soyons réalistes : le métier de TF1, c'est d'aider Coca-Cola, par exemple, à vendre son produit. [...] Or, pour qu'un message publicitaire soit perçu, il faut que le cerveau du téléspectateur soit disponible. Nos émissions ont pour vocation de le rendre disponible : c'est-à-dire de le divertir, de le détendre pour le préparer entre deux messages. Ce que nous vendons à Coca-Cola, c'est du temps de cerveau humain disponible.⁹⁷ »

Bref, il y a matière à exercer son esprit critique à propos des médias. Le plus important est de faire comprendre aux élèves pourquoi on choisit de suivre tel ou tel média, sans se contenter de leur faire repérer des particularités ou des influences. Comme on l'a vu plus haut, l'esprit critique ne s'exerce pas par simple repérage ou empilement d'informations critiques. Le professeur veillera tout de même à ne pas tomber dans le piège de la critique d'une idéologie ou de l'apologie d'une autre seulement parce qu'elle correspond à son avis. N'oublions jamais que les enseignants sont tous garants de la neutralité de leurs cours et, dans la mesure du possible, de leur personne.

Ensuite, une fois cette partie de critique de l'institution médiatique réalisée, il convient de permettre aux élèves de critiquer l'information en tant que telle. D'innombrables professeurs y ayant déjà travaillé, ce travail proposera des pistes sans doute déjà explorées mais qui paraissent s'imposer pour développer l'esprit critique des élèves appliqué à l'information.

En interrogeant les Unes des grands quotidiens de Belgique – par exemple *Le Soir*, *La Libre* et *L'Echo* dans leur version en ligne ou papier – un jour où l'information présentée est intéressante, il sera facile pour les élèves de relever ce qui relève des points de vue éditoriaux et ce qui tient de l'objectivité du journaliste. De plus, un travail sur les principes des dépêches d'organisme de presse (Belga, AFP, etc.) pourrait s'avérer utile pour que les élèves puissent décortiquer les articles et se forger un avis sur la question. La question des titres et des premières de couverture de magazines comme *Le Vif/L'express* pourront également permettre aux élèves de se rendre compte des intentions globales d'un numéro ou d'un hors-série en analysant les unités de sens, la rhétorique des images ou encore, pour entrer dans les détails, les procédés de photographie mis en place pour renforcer un titre.

⁹⁷ DE VECCHI G., *op. cit.*, p.219.

Dans une optique interdisciplinaire qui lierait cours de français et cours de langues vivantes, on pourrait également imaginer de comparer les couvertures ou des articles de plusieurs pays ou de différentes communautés linguistiques belges afin de comprendre comment l’ancrage politico-linguistique influence le rendu de l’information.

4. Trois pistes didactiques pour travailler l’exercice de la pensée critique dans le troisième degré de l’enseignement de transition en classe de français

4.1. L’analyse critique d’arguments fallacieux

L’analyse critique des arguments fallacieux peut prendre place dans différentes parties du cours de français du troisième degré de transition : l’argumentation, le débat, le plaidoyer mais aussi la critique littéraire. Il a semblé intéressant de revenir sur ce point car de nombreux chercheurs ayant travaillé sur l’esprit critique recommandent aux professeurs d’envisager cette matière dans leurs cours. Parmi eux citons, notamment, ceux qui ont constitué la colonne vertébrale de ce travail : Joseph DeVito (1993), Jacques Boisvert (1999), Richard Monvoisin (2007 et 2017) et Gérard De Vecchi (2016).

Dans le cadre de l’analyse critique de raisonnement fallacieux ou manipulateurs, on peut commencer à travailler en classe les deux raisonnements les plus présents dans les discours (politiques, journalistiques ou autres) à savoir : le raisonnement par induction et le raisonnement causal.

Il est bon de débiter par ces deux types de raisonnement car ce sont les plus courants mais également les plus sujets à caution. En premier lieu il est nécessaire de faire un rappel de la mécanique de ces deux arguments. Pour le raisonnement causal, certains élèves préféreront une illustration de type mathématique : X résulte de Y et comme il faut éliminer X, supprimons Y ; alors que d’autres appréhenderont mieux la mécanique sous forme d’exemples textualisés.

Pour le raisonnement par induction, appliquez la même logique en privilégiant des ensembles organiques ou bien des exemples textuels. Ensuite, une fois les meilleures modalités d’explication sélectionnées, il est nécessaire d’amener l’élève à se questionner sur la validité d’arguments en leur présentant des exemples d’articles ou de discours politiques ou mercantiles qui, sous des airs de bonne foi, poussent la logique de ces arguments à l’extrême afin de noyer le poisson, ou de légitimer des conclusions hâtives.

Afin de faire émerger la réflexion des élèves face à ces arguments. Il convient d'attirer leur attention sur des questions qui ont la capacité de révéler les failles de ces types de raisonnement. Pour l'argumentation causale⁹⁸ :

- L'effet qu'on observe pourrait-il être le résultat d'autre cause ?
- Est-ce que le sens attribué à la relation cause-effet s'établit-il correctement ?
- Sommes-nous face à une relation causale ou à une simple relation de temps ? Quelles sont les preuves ?

Pour le raisonnement par induction⁹⁹ :

- Le nombre de cas particuliers est-il suffisant ?
- Est-ce que les cas particuliers examinés représentent l'ensemble des cas ?
- Peut-on observer des écarts importants ?

En attirant l'attention des élèves sur ces questions face aux raisonnements causals et par induction, on aiguise déjà leur perception des arguments. Si Boisvert ne pousse pas beaucoup plus loin la réflexion pratique, Richard Monvoisin, sur le site du groupe de recherche CorteX¹⁰⁰, propose « Les 25 moisissures argumentatives pour élection et autres concours de mauvaise foi¹⁰¹ ». En partant de ce document¹⁰², l'enseignant souhaitant développer la critique d'arguments fallacieux pourra trouver des méthodologies originales pour expliquer à ses élèves les vices de ces « moisissures argumentatives » que Richard Monvoisin définit en ces termes : « Un avis mesuré devrait s'appuyer sur des arguments logiques, des preuves vérifiables et un raisonnement clair. Malheureusement, on observe trop souvent des arguments

⁹⁸ D'après DEVITO, J., *les fondements de la communication humaine*, traduction française de iEssentials of Human Communication (Harper Collins College Publishers, 1993), adaptation de Robert Tremblay, Boucherville, Québec, Gaëtan Morin, 1993, p.331.

⁹⁹ *Idem*.

¹⁰⁰ <https://cortecs.org/accueil/>. « Le CorteX (Collectif de recherche transdisciplinaire Esprit Critique & Sciences) est un collectif d'enseignants-chercheurs qui se consacrent à la construction de la pensée critique. Il est né en 2010 à l'Université Grenoble-Alpes avec des antennes à Montpellier et Marseille. Animé par 10 formateurs professionnels et un réseau de contributeurs, il met à disposition les travaux de tous les acteurs – enseignants, chercheurs, étudiants – travaillant sur un sujet développant le *critical thinking*, l'esprit critique, quelle que soit leur origine disciplinaire. » (présentation du groupe CorteX en page 1 de l'article de Richard Monvoisin référencé ci-dessous.

¹⁰¹ MONVOISIN, R., *25 moisissures argumentatives pour élections et autres concours de mauvaise foi*, CorteX + INDICES, 2017, En ligne : https://cortecs.org/wp-content/uploads/2017/01/CorteX_Indice_Moisissures-24pages.pdf, , page consultée le 10/07/2017.

¹⁰² A titre indicatif, ce document est également publié par INDICES, un collectif de Lyon né à *Nuit Debout* qui propose des outils d'analyse sociale et politique dans son kiosque itinérant.

fallacieux, des preuves difficiles à évaluer et des raisonnements biaisés ou des sophismes. Nous avons coutume de les appeler des moisissures argumentatives¹⁰³.

Parmi elles, nous en retiendrons six, celles qui, selon nous, se retrouvent le plus souvent dans les pages des journaux ou dans les discours des politiques. Elles sont de trois types : les faux raisonnements logiques, les travestissements et les attaques : le « non sequitur », l'analogie douteuse, le faux dilemme, l'appel au peuple, l'enfumage et la pente savonneuse.

Le « non sequitur » fait partie, avec l'analogie douteuse, des erreurs de logique dans une argumentation. Elles tendent donc à créer une illusion de logique dans les arguments proposés. Le « non sequitur » tire une conclusion sans tenir compte des prémisses qui lui sont antéposées. Autrement dit, elle retourne la logique d'attribution de la vérité de la manière suivante : si A est vraie, alors B est vraie or B est vraie donc A est forcément vraie. Ce qu'il est très important de faire percevoir aux élèves est que la conclusion peut être juste, et c'est ce qui fait toute la force de ce type d'arguments fallacieux, alors que le raisonnement est faux. Pour fournir un exemple de cet argumentaire, on peut utiliser des phrases issues des polémiques sur la légalisation du cannabis, par exemple : « Tous les consommateurs d'héroïne ont commencé par le haschich, donc si on légalise le cannabis, on deviendra tous héroïnomanes. »

Dans les failles de raisonnement logique, l'analogie douteuse tente, quant à elle, d'associer une situation ou un argument, à une autre situation lui ressemblant de loin pour la discréditer. Ces analogies douteuses touchent souvent les débats idéologiques de fond de types : mariage pour tous, créationnisme vs évolutionnisme, ou encore la question par exemple de la réforme de l'orthographe, etc. Pour illustrer ce type de réflexion on pourrait citer des arguments de ce genre : La nouvelle orthographe, c'est la mort de l'écriture ! ou encore : « Vous refusez de débattre avec les créationnistes, vous êtes antidémocratique¹⁰⁴ ». Pour éclairer encore un peu plus les élèves, Richard Monvoisin propose de citer le syndrome de Galilée : « Vous dites que ma thèse est fausse, mais Galilée aussi a été condamné et pourtant il avait raison ».

¹⁰³ MONVOISIN, R., *op. cit.*, p.5.

¹⁰⁴ *Ibid*, p.8.

Ensuite, il faut travailler avec les élèves les travestissements argumentatifs parmi lesquels on retrouve le faux dilemme et l'appel au peuple.

Le faux dilemme comme son nom l'indique, réduit une problématique complexe de manière abusive en limitant les choix de l'interlocuteur au nombre de deux. En éliminant les autres possibilités de réponses, celui qui use de ce type d'argumentaire va forcer son interlocuteur à accepter son point de vue en le proposant comme seule alternative. On trouvera des faux dilemmes dans les raisonnements du type : « ceux qui ne sont pas avec nous sont contre nous » ou encore les arguments des régionalistes wallons dans la crise institutionnelle intellectuelle qui se présente de la manière suivante : comme les régions et la F.W.B. sont incapables de travailler ensemble, il faut régionaliser le plus de compétences possibles et supprimer la FWB¹⁰⁵.

L'appel au peuple s'approche de la généralisation à outrance mais en centrant cette généralisation sur la multitude, ce qui pourrait éventuellement donner un argument correct si ce n'est que ce type d'argument s'applique à une idée en la légitimant par le fait que beaucoup y adhèrent. Du type : « si beaucoup de personnes vont chez Quick c'est que ça ne peut pas être mauvais ».

Le dernier type de « moisissures argumentatives » sont les attaques. Si elles sont effectivement des arguments fallacieux, les attaques revêtent aussi le côté plus sombre de l'argumentation, celui qui s'en prend à la personne. De par sa vocation humaniste, l'enseignement du français ne peut tolérer de telles attaques dans le cadre de ses cours. Néanmoins, elles sont présentes, tous les jours, dans les médias bien sûr mais aussi, dans les sections commentaires des réseaux sociaux ou des organes de presse. C'est pourquoi il est essentiel de montrer aux élèves que ces arguments n'en sont pas réellement et qu'ils ne font qu'attaquer pour déstabiliser l'interlocuteur.

La première attaque, le tsunami péremptoire, vise essentiellement à submerger l'interlocuteur de faits, de conclusions, de questions afin de ne pas lui laisser le temps de s'exprimer pour donner une impression de plus grande conviction. Cette moisissure ne présente pas réellement des arguments mais une énumération de faits qui se veut trop rapide pour être contrée. Du type : « le tabac cause des cancers, favorise les entreprises étasuniennes

¹⁰⁵ FC, 12 juillet 2017. <http://www.lalibre.be/actu/politique-belge/le-chaos-annonce-pour-la-federation-wallonie-bruxelles-fait-rever-les-regionalistes-5965040fcd706e263ebfea44>

et les mégots polluent la planète » ou encore « Vos actions ont été néfastes pour les enseignants, pour les ouvriers, pour les paysans. Que comptez-vous faire pour réduire le chômage ?¹⁰⁶ »

La seconde attaque, celle de la pente savonneuse, tend à faire croire que le point de vue de l'interlocuteur mènera aux conséquences les plus catastrophiques. On trouve un nombre incalculable de ces types d'arguments dans les propos des opposants au Mariage pour Tous. Parmi tous ceux que l'on peut trouver sur internet, celui issu de l'émission *Le Petit Journal* de Yann Barthès en 2012 reste la plus frappante : « Et bien c'est la décadence, si cette loi [NdlA : la loi Taubira du mariage pour tous] est votée et bien on attire une condamnation, quand même sur notre société, la Colère de Dieu va s'abattre sur la France¹⁰⁷ ».

La présentation de ces 6 arguments ne suffit bien sûr pas à exacerber les capacités critiques des élèves, elles doivent s'accompagner de repérages qui leur permettront d'exercer ces compétences de détection des arguments fallacieux. Une somme conséquente d'articles suivant ce type de démarche intellectuelle peut être trouvée sur les sites des Décodeurs du journal *Le Monde*¹⁰⁸ ou sur le site d'investigation Spicée¹⁰⁹ qui, à faible coût, propose des reportages d'une grande qualité et des articles nuancés sur de nombreuses questions. De plus, Monvoisin propose un dernier outil pédagogique à la fin de son article : « les phrases qui sentent le moisi¹¹⁰ ». Loin de constituer une anthologie de tous les débuts de phrase pouvant mener à un argumentaire fallacieux, ces quelques propositions pourront néanmoins permettre aux élèves de débusquer quels arguments pourraient poser problème lorsqu'on les leur propose.

Finalement, et avant de passer à une autre piste d'enseignement de la pensée critique appliquée au cours de français, il faut rappeler que ces pistes visent à développer des attitudes, des comportements chez les élèves et que travailler l'esprit critique ponctuellement au sein de la classe n'aide en rien à les développer. C'est bien en couplant plusieurs activités qui font appel à ces attitudes et comportements que l'on promeut, réellement, la pensée critique chez les élèves.

¹⁰⁶ Ces deux exemples sont tirés du fascicule de MONVOISIN, R., *op. cit.*, p.14.

¹⁰⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=a3WuxELOKJA> [page consultée le 30/07/2017].

¹⁰⁸ <http://www.lemonde.fr/les-decodeurs/>

¹⁰⁹ <https://www.spicee.com/fr>

¹¹⁰ MONVOISIN, R., *op. cit.*, p.20.

4.2. Les stéréotypes en littérature : pédagogie critique appliquée

Parmi les nombreuses notions littéraires auxquelles l'esprit critique pourrait s'appliquer, celle de stéréotype semble intéressante à creuser en classe de français du troisième degré. Historiquement d'abord, de par la perception changeante que la société et le monde littéraire en ont eu, mais aussi socialement dans les représentations des élèves. La notion de stéréotype balaie notre monde et la littérature mais est sujette à nuance quant à sa légitimité et à son usage.

Sociologiquement, les stéréotypes sont « des croyances collectives, diffusées et perpétuées par des institutions telles que la famille, l'école, la tradition orale, les médias, la littérature¹¹¹ ». Elles sont donc culturelles avant d'être objectives ou subjectives. Ethiquement, les stéréotypes présentent une double face selon Jean Luis Dufays (1993) car ils constituent des schémas cognitifs nécessaires à la compréhension du monde mais aussi à la production de textes tout en étant « des idées réductrices dont l'acceptation irréfléchie peut mener tout droit au simplisme et à l'intolérance¹¹² ». Dès lors, il recommande que l'enseignant privilégie une double attitude en classe en apprenant aux élèves à utiliser ces codes à bon escient pour comprendre la réalité d'une part et d'autre part en exerçant la prise de conscience de la relativité de ces représentations.

Si l'on considère aujourd'hui d'un œil méfiant la notion de stéréotype, il est important de faire percevoir aux élèves que ça n'a pas toujours été le cas. Comme l'explique Jean-Louis Dufays (1993), « le caractère problématique de la notion de stéréotype est dû, on le sait, à sa bivalence virtuelle¹¹³ ». Par bivalence virtuelle, Dufays parle de la représentation de la notion de stéréotype qui n'a pas toujours été celle qu'on connaît aujourd'hui, issue de la Modernité.

Avant l'apparition du Romantisme, le stéréotype était considéré comme ce qui définissait le bon goût et la qualité d'une œuvre littéraire. On en veut pour exemple Boileau qui, par-dessus tout, souhaitait que les productions littéraires demeurent proches des canons, des stéréotypes de la littérature. C'est à partir de la modernité que la notion de stéréotypie

¹¹¹ DUFAYS, J.-L. « Stéréotypes et respect des différences », in DE SMET, N. & RASSON, N. (coord.), *A l'école de l'interculturel : pratiques pédagogiques en débat*, Bruxelles, Vie Ouvrière, 1993, p.31.

¹¹² *Idem*.

¹¹³ DUFAYS, J.-L., « Stéréotypes, lecture littéraire et postmodernisme » in PLANTIN, C. (dir.), *Lieux communs, topoï, stéréotypes, clichés*, Paris, Kimé, 1993, p.80.

est battue en brèche car elle représentait l’Ancien alors que la Modernité primait le nouveau, le jamais-vu, l’inattendu. Aujourd’hui encore, le problème du stéréotype se pose en littérature car nous devons sans cesse nous positionner dans la « dialectique entre quête de reconnaissance et quête de nouveauté¹¹⁴ ». En effet, comme nous le disions plus haut, le stéréotype revêt un double jeu de réceptacle de la création des constructions cognitives et d’idées reçues, dès lors, il convient de s’interroger sur sa valeur littéraire et sur l’utilisation que l’on peut en faire en classe de français pour exercer l’esprit critique des élèves.

Avant d’aborder une réflexion sur un stéréotype particulier, Jean-Louis Dufays (1993) recommande de débiter par la reconnaissance de la notion de stéréotype elle-même. Comme le but de cette piste est de lier critique et littérature dans le cadre du cours de français, elle visera à développer chez les élèves les attitudes et capacités suivantes¹¹⁵ :

- L’élaboration et l’appréciation de jugements de valeur,
- La reconnaissance des présupposés,
- La tendance à chercher la raison des phénomènes,
- La tendance à mettre en application des capacités de la pensée critique.

Nous proposerons donc ici de procéder en trois étapes :

La première sera celle de la découverte de la notion de stéréotype. Elle pourrait se faire, par exemple, de la manière suivante, par le biais de divers textes centrés sur plusieurs stéréotypes ou centrés sur leur dénonciation, le professeur demande aux élèves de se positionner sur les généralités en étayant leurs positions avec des exemples tirés des textes. Assez vite, la définition de stéréotype devrait émerger dans les réponses des élèves.

Dans un second temps, le professeur demandera aux élèves à quoi peuvent bien servir les stéréotypes dans la construction littéraire sous la forme d’un brainstorming : « si tu étais un auteur de roman, comment utiliserais-tu les stéréotypes et/ou les lieux communs ? » Une fois passée cette phase de brainstorming, le professeur proposera deux textes qui traitent de la notion de littérature mais qui ont un point de vue radicalement différent sur la question de stéréotypes : un extrait de La Poétique de Boileau et un extrait de Roland Barthès qui traite de la question des stéréotypes. Ces deux extraits permettront aux élèves de se confronter aux deux points de vue principaux sur les stéréotypes en littérature avant de les lancer dans la

¹¹⁴ *Idem.*

¹¹⁵ Cfr ANNEXE IV : les capacités et les attitudes du penseur critique d’Ennis.

création d'une pensée intermédiaire, de compromis en littérature, entre culte de l'ancien et culte du neuf.

Dans un troisième temps, il est toujours intéressant de se centrer sur un stéréotype particulier. Le stéréotype du genre, par exemple, est particulièrement actuel et fait l'objet de nombreux débats et d'oppositions dans les médias. On commencera cette activité par un petit florilège de textes reprenant des stéréotypes de genre du type : *Conseils à une bonne ménagère* ou des extraits des essais ou des prises de parole d'Éric Zemmour en les confrontant à des écrits plus féministes comme ceux de Beauvoir ou à des extraits des sociologues théoriciens du genre comme Catherine Vidal¹¹⁶. En comparant ces textes, le but est de faire prendre conscience que la construction du genre dans les représentations est avant tout due au déterminisme social alors que beaucoup y voient un déterminisme biologique. Après cet éveil des consciences des élèves, pourquoi ne pas exercer leur regard sur la représentation de la femme en littérature d'hier à aujourd'hui ? Ou voir comment les stéréotypes littéraires ont participé à la construction du genre en comparant cette évolution du Moyen-Age à la période contemporaine. Ou encore à travers les genres actuels en comparant le rôle des stéréotypes dans les littératures grands publics (de type comics, bit-lit, etc.) et dans les littératures plus pointues (Houellebecq, Mauvignier, etc.).

Loin de faire l'apologie du bon et du mauvais stéréotype, il faudra avant tout faire prendre conscience aux élèves que la stéréotypie est une notion complexe à laquelle il faut appliquer un regard nuancé, en développant cette posture de nuance, on aide l'élève à adapter une posture critique de questionnement sur les stéréotypes dans la société et dans la littérature.

4.3. La critique littéraire : réfléchir sur le roman national et le rôle de la littérature

La dernière piste didactique de ce mémoire visera à développer, par la littérature, l'esprit critique des élèves sur l'identification et le mythe national à partir du livre *La Légende d'Ulenspiegel* de Charles De Coster. A l'heure où certains politiciens français¹¹⁷ valorisent un enseignement de l'histoire basé sur la logique de roman national, il convient de

¹¹⁶ VIDAL, C., *Hommes, femmes : avons-nous le même cerveau ?*, Editions Le Pommier, 2007

¹¹⁷ <http://www.courrierinternational.com/article/vu-dautriche-marine-le-pen-est-obsedee-par-le-roman-national>. [page consultée le 18/06/2017].

s'interroger sur ce que sous-tend cette notion en termes d'enseignement de la littérature et sur la notion du mythe national. Les élèves ont parfois tendance à l'oublier mais la littérature a souvent été, à travers son histoire, le réceptacle de certaines formes de propagandes unificatrices.

Aujourd'hui, en France, l'article 97 du programme du Front National pour l'élection présidentielle de 2017 souhaitait : « renforcer l'unité de la nation par la promotion du roman national et le refus des repentances d'Etat qui divisent¹¹⁸ ». Cet engagement de la candidate nationaliste révèle en réalité un enseignement de l'histoire biaisé, qui oublie que « faire de l'histoire, c'est examiner les faits du passé pour eux-mêmes, pour ce qu'ils peuvent nous apprendre des hommes, des sociétés d'hier¹¹⁹ ».

En traitant cette question de la littérature nationale et de roman national, cette piste a pour but de développer la capacité des élèves à problématiser, comme le recommande Irène Pereira (2017), afin de rendre compte de la complexité d'une question littéraire. Ici : quel rôle peut revêtir la littérature en terme identitaire ? Dans ce cas, l'objectif sera de faire s'interroger les élèves sur la valeur du mythe national et de permettre la désacralisation du récit pour mieux en comprendre les enjeux littéraires et sociaux. Intrinsèquement lié au roman national, le mythe national est une construction littéraire de l'histoire d'un pays qui tend à valoriser certains aspects de la culture supposée d'une nation, d'un pays ou d'un peuple.

Afin de situer les élèves historiquement, prenez un peuple, le peuple belge, et une nation, la Belgique, et demandez aux élèves de s'interroger sur ce que signifie « être belge ». Les réponses devraient fuser assez vite sous forme de stéréotypes latents. Avant de vous lancer dans ce type de projet didactique, veillez tout de même à ce que les élèves soient au clair avec la notion de stéréotype, pourquoi pas en appliquant les quelques idées exposées dans le point précédent. Une fois que les élèves ont fait ressortir ces stéréotypes, conservez-les et lancez avec eux le débat sur l'identité et ce sur quoi elle repose.

¹¹⁸MARINE 2017, 114 engagements présidentiels, consultable en ligne à l'adresse : <https://www.marine2017.fr/wp-content/uploads/2017/02/projet-presidentiel-marine-le-pen.pdf>, 2016, p.15. [page consultée le 18/06/2017].

¹¹⁹http://www.liberation.fr/debats/2017/04/14/contre-la-promotion-du-roman-national-du-front-national_1562589. [page consultée le 18/06/2017].

Préalablement, il sera utile de demander aux élèves d'avoir lu les deux premiers livres de l'ouvrage de De Coster afin de ne pas perdre de temps à réexpliquer toute la trame en détail. Avant d'entrer dans le vif du sujet, veillez à resituer le contexte historique des 300 premières années de la Belgique si nécessaire ainsi que celui d'Ulenspiegel et de sa symbolique germanique. Une fois toutes ces prémisses effectuées, demandez aux élèves d'expliquer en quoi *La Légende d'Ulenspiegel* colle à la littérature nationale en leur en proposant une définition, par exemple : « la littérature nationale a pour but de donner au peuple concerné une identité fédératrice, en créant une âme nationale distinctive, qui repose sur une mythologie majoritairement partagée¹²⁰ ».

La question cruciale que les élèves vont se poser ensuite est « Que faut-il retenir de ce livre ». C'est là qu'interviendra la réflexion sur le rôle de la littérature. Par des extraits du texte, montrez aux élèves que l'ambition de De Coster est double¹²¹ : d'une part, il souhaite rendre compte de ce qu'est l'âme belge en appliquant, dans son style, le mythe nordique cher au Romantisme, mais d'autre part il tend à prôner une autonomie de la littérature car le sujet profond de son œuvre est que le politique et sa quête d'identitaire ne doivent pas annexer la littérature comme un outil de propagande nationale. Il faut, pour cela montrer comment De Coster brise les cadres idéologiques issus du politique et le conformisme moral pour bien montrer jusqu'où il interroge les discours de son temps et s'y oppose à sa manière. D'un point de vue littéraire, montrez aux élèves comment De Coster se détache des carcans littéraires et fait intervenir plusieurs influences (le picaresque, le carnavalesque, etc.) afin de créer quelque chose d'inédit sur le pays qui est le sien.

Afin de terminer cette piste, nous proposerons à l'enseignant qui parcourt ce mémoire de clôturer cette activité par une production écrite portant sur le rôle de la littérature dans le cadre de la construction identitaire. A partir de De Coster et de ce qui aura été vu avec eux, on peut estimer que les élèves se feront désormais une idée plus générale du rôle que la littérature a tenu et tient aujourd'hui encore dans la société en partant du mythe national. Demandez-leur de présenter une réflexion critique sur cette question en tenant compte de ce

¹²⁰ Définition adaptée du cours de M. PIRET, Pierre, *Littérature Francophone de Belgique*, dispensé en 2015 à l'U.C.L.

¹²¹ KLINKENBERG, J.-M., « Lecture », in DECOSTER, C., *La Légende d'Ulenspiegel*, Bruxelles, Editions Labor, 1996, pp.647-673.

qui a été vu et en proposant des réflexions personnelles sur ce que la littérature peut avoir d'identitaire.

CONCLUSION

Au terme de ces dix-huit mois de travail, le temps de tirer un bilan se fait doucement ressentir. Que retirer de ce long mémoire et que penser des pistes, hypothèses et des désirs qui ont fondé cette recherche à l'aube du master ?

Tout d'abord, ce travail a été une grande réflexion personnelle : réflexion pédagogique sur les méthodes et les conceptions de l'enseignement mais aussi sur les valeurs que l'on souhaite transmettre à travers l'exercice de la profession ; une réflexion humaine sur les objectifs et les finalités de l'institution scolaire au XXI^e siècle. Il a aussi permis de découvrir la myriade de notions que recouvre en réalité l'esprit critique que ce soit en philosophie, en littérature, en sociologie ou en psychologie. Avant toute chose, ce travail misait sur la complémentarité des disciplines universitaires pour produire du sens dans l'enseignement du français et c'est probablement cette transposition didactique qui a constitué le plus grand défi.

Loin d'être exhaustive, cette présentation des statuts et des conceptions de l'esprit critique ne rend compte que de certains points de vue qui ont été sélectionnés en fonction des recommandations de chercheurs éminents et expérimentés. Les considérations ont été retenues pour leurs possibles applications didactiques et pour leur pertinence en rapport avec les domaines disciplinaires du français. Aussi, les considérations critiques réservées à la didactique des sciences, bien qu'intéressantes, n'ont pas été exposées de peur de rendre la lecture trop éclatée. De plus, les savoirs scientifiques sur lesquels portent ces didactiques sortant de notre domaine de compétences, nous ne nous y sommes pas attardés.

A la lumière du travail accompli, nous pouvons dresser le constat suivant : aujourd'hui plus que jamais, le développement de l'esprit critique est un incontournable de l'enseignement en général et de la discipline français en particulier. Des décrets les plus vastes sur l'enseignement aux programmes les plus précis, le développement du *critical thinking* est devenu une composante essentielle du citoyen que l'école se donne pour mission de former. Nous l'avons vu, chaque matière, chaque fiche ou Unité d'Acquis d'Apprentissage des programmes peuvent être envisagées dans le cadre du développement de la pensée critique. De plus, les professeurs interrogés dans les questionnaires le confirment tous : développer son esprit critique est une compétence à atteindre pour la fin de la scolarité obligatoire.

Une fois la présence de l'esprit critique constatée dans les prescrits, ce travail s'est attelé à proposer un compte-rendu de la situation de l'enseignement de ce *critical thinking* dans la classe de français. Les conceptions que les enseignants ont de l'esprit critique et de son enseignement ont permis de déduire que tous travaillaient cette compétence dans différents aspects du cours et que, sans surprise, l'argumentation était le sujet phare des enseignants, supplantant, de loin, l'éducation aux médias et la critique littéraire. En pratique, les propos des enseignants dressaient un constat un peu moins positif : on pensait à mentionner l'esprit critique, à en parler mais l'action pédagogique relevait souvent de l'intention et tombait parfois dans les écueils que Sternberg (2006) dénonçait.

Néanmoins, les avis des professeurs ont montré que les attitudes didactiques peuvent être séparées en deux profils : le conscient et l'intellectuel. En combinant ces deux postures, il est possible de préparer des activités qui tiendront compte des différentes affinités des enseignants avec l'esprit critique mais aussi des différents pôles d'intelligence des élèves : pôle logique avec l'argumentation et pôle créatif avec le regard critique appliqué à la littérature.

Les quelques pistes didactiques que nous proposons ont eu pour objectif de consolider les ponts entre la discipline français et l'enseignement de l'esprit critique. Mais l'objet reste complexe et la traversée peut se révéler difficile... Pour ne pas laisser les enseignants au milieu du gué, nous avons voulu leur fournir des aides à la création de leurs propres séquences. En accord avec la logique de l'enseignement critique telle que définie par Boisvert ou Lipman, nous avons tenté de faire entrer le monde dans la classe par ces propositions tout en laissant assez d'amplitude à notre lecteur pour pouvoir les adapter.

A travers ces pistes didactiques, nous misons sur le scepticisme des élèves comme déclencheur des activités qui stimuleront et affûteront leur esprit critique, aussi nous prions notre lecteur, s'il choisit d'adapter nos propositions, de bien prêter attention aux écueils développés par Sternberg afin de ne pas étouffer ce scepticisme et accorder aux élèves une marge de manœuvre.

Bien entendu, ce travail n'a pas vocation à être exhaustif et il est certain que bien des choses auraient pu y être ajoutées. Dans une optique transversale qui n'était pas centrale dans ce mémoire, nous pensons qu'il est tout aussi important de créer des ponts entre l'école et la société, comme le recommande Michel Develay, que d'établir des liens entre les disciplines. Encore une fois, l'enseignement de l'esprit critique pourrait concrétiser ce lien

que de plus en plus de professeurs tentent de rendre palpable afin de créer du sens à l'école. A l'avenir, les enseignants consacreront sans doute de plus en plus de temps à la formation interdisciplinaire des élèves d'une part par nécessité et d'autre part parce que les prescrits officiels les y encouragent déjà.

Finalement, ce que nous retirons de ce travail c'est avant tout une nécessité de la formation globale du citoyen. Si l'esprit critique n'est pas la seule compétence à œuvrer dans ce but, elle est pour le moins essentielle dans le cadre de l'éducation à la démocratie. D'autant plus qu'à l'heure des ténors politiques qui font reposer leurs discours sur le populisme et sur les « réalités alternatives », à l'heure où des partis souhaiteraient imposer des visions du monde biaisées ou revisitées, il nous semble évident que le rôle des enseignants est de préparer les élèves à affronter ce type de manipulations en exerçant leur regard critique.

Dès lors, il est essentiel de le développer et de le faire croître en classe pour toutes les raisons que nous avons développées au cours de ce mémoire. Néanmoins, le regard critique ne se limite pas à l'analyse d'informations, il peut aussi s'appliquer à la littérature et à son histoire ainsi qu'à la philosophie ou à l'histoire de la langue. Aussi, si les professeurs souhaitent développer l'intérêt des élèves pour ces questions, que nous, professionnels de la langue, connaissons pour leur subtilité et leur richesse, nous leur conseillons vivement de les développer grâce au prisme de la pensée critique. Ce choix didactique montrera aux élèves qu'en plus d'être des sujets d'étude passionnants, ces questionnements sont riches d'enseignement sur nos sociétés et sur les représentations que nous en avons. Nous sommes persuadés que le cours de français peut devenir, par ce type d'actions didactiques, la porte d'ouverture sur le monde que les professeurs souhaitent le voir incarner. Nous sommes persuadés aussi que le développement de la pensée critique des élèves mènera à une meilleure compréhension de la langue et de ses subtilités, qu'elles soient techniques par le développement de l'argumentation ou historiques grâce à la problématisation de ses enjeux.

A la fin de ce travail qui a demandé un effort considérable, nous espérons que le lecteur comprend mieux les enjeux et les questionnements personnels qui ont poussé l'auteur à entreprendre cette aventure académique. Si c'est le cas, nous considérerons avoir accompli quelque chose qui, nous l'espérons, poussera des enseignants à suivre ces réflexions afin de doter les élèves d'une pensée forte, construite et critique.

BIBLIOGRAPHIE

Articles et contributions

ABEL, G., « À l’horizon de la philosophie avec les enfants : la démocratie comme attitude » in Leleux Claudine (dir.), *La philosophie pour enfants, le modèle de Matthew Lipman en discussion*, p.189-205. Louvain-la-Neuve : De Boeck, 2008.

BAUTIER, E. & GOIGOUX, R., « Difficultés d’apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle » in *Revue française de pédagogie*, n° 148, juillet-aout-septembre, 2004.

CHEVARIN, A., « Quand les élèves évaluent le cours » in *N’Autre Ecole Esprit critique es-tu là*, n°6, mai 2017, pp.41-44.

Dufays J.-L., « Culture/compétence/plaisir : la nécessaire alchimie de la lecture littéraire », in Dufays J.-L., Gemenne L., Ledur D. (dir.), *Pour une lecture littéraire*, Tome 2, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 1996.

DUFAYS, J.-L., « Stéréotypes, lecture littéraire et postmodernisme » in PLANTIN, C. (dir.), *Lieux communs, topoï, stéréotypes, clichés*, Paris, Kimé, 1993, pp.80-91.

DUFAYS, J.-L. « Stéréotypes et respect des différences », in DE SMET, N. & RASSON, N. (coord.), *A l’école de l’interculturel : pratiques pédagogiques en débat*, Bruxelles, Vie Ouvrière, 1993, pp.31-36.

GAUSSEL, M., « Développer l’esprit critique par l’argumentation : de l’élève au citoyen » in *Dossier de veille de l’IFÉ*, février, n° 108, Lyon : ENS de Lyon, 2016.

GLATTHORN, A. & BARON J., , “The Good Thinker”, in COSTA A. L. (dir), *Developing Minds. A resource Book for Teaching Thinking*, Alexandria, Virginia, Association for Supervision and Curriculum Development, 1985.

HOOKS, B., « La pédagogie engagée », *Tracés. Revue de Sciences humaines* [En ligne], 2013, mis en ligne le 01 janvier 2017, consulté le 05 juillet 2017. URL : <http://traces.revues.org/5852> ; DOI : 10.4000/traces.5852.

LA LETTRE DE LA D.F.L.M., *Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale ?*, n°32, Paris : DFLM, 2003.

MONVOISIN, R., *25 moisissures argumentatives pour élections et autres concours de mauvaise foi*, Cortex + INDICES, 2017, En ligne : https://cortecs.org/wp-content/uploads/2017/01/CorteX_Indice_Moisissures-24pages.pdf, , page consultée le 10/07/2017.

PEREIRA I. (2017), La pédagogie critique Un courant international radical in *N'Autre Ecole Esprit critique es-tu là*, n°6, mai 2017, pp.33-36.

REUTER, Y., « La représentation de la discipline ou la conscience disciplinaire » in *La lettre de la D.F.L.M. : le français discipline singulière, plurielle ou transversale ?*, n°32, Paris, DFLM, 2003, pp-18-22.

WOLFS J. L., « Métacognition et réflexivité dans le champ scolaire : origines des concepts, analyse critique et perspectives », in DERYCKE, M., *Culture et réflexivité*, Saint-Etienne, Presses Universitaires de Saint Etienne, 2005, pp.20-34.

ZAKHARTCHOUK, J.-M., « Former à l'esprit critique , pas si simple ! » in *N'Autre Ecole Esprit critique es-tu là*, n°6, mai 2017, pp.20-23.

Dictionnaires

Le Petit Robert de la langue française 2016, Paris, Robert Editions, 2015.

LEGENDRE, R., *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^{ème} édition, Montréal, Guérin, Paris, Eska, 1992.

Ouvrages scientifiques

BOISVERT, J., *La formation de la pensée critique. Théorie et pratique*, Bruxelles, Editions De Boeck Université, 1999.

BRETON, P., *Le champ de l'argumentation*. Paris : La Découverte, 2009.

BROCH, H. *L'art du doute ou Comment s'affranchir du prêt-à-penser*, Valbonne, Éd. Book-e-book, 2008.

BROCHARD, V., *Les sceptiques grecs* (1887), Collection Livre de poche, Références, philosophie, 2002.

CHAPELLE, G., *Eveiller l'esprit critique*, Bruxelles, Couleurs Livres, 2009.

- CHERVEL, A., *La culture scolaire une approche historique*, Belin, Paris, 1998.
- DE VECCHI, G., *Former l'esprit critique*, Paris, le Café pédagogique, ESF éditeur, 2015.
- DERYCKE, M., *Culture et réflexivité*, Saint Etienne (France), Presses Universitaires de l'Université de Saint Etienne, 2005.
- DEVELAY, M., *Donner du sens à l'école*, Paris, ESF, 1996.
- DEVELAY, M., MEIRIEU, P., *Emile, reviens vite... ils sont devenus fous*, Paris, ESF, 1992.
- DEVITO, J., *les fondements de la communication humaine*, traduction française de *Essentials of Human Communication* (Harper Collins College Publishers, 1993), adaptation de Robert Tremblay, Boucherville, Québec, Gaëtan Morin, 1993.
- FREIRE, P., *Pédagogie de l'autonomie*, Paris, Eres, 2013.
- GAGNE, F., *Questionnaire PERPE Supérieur, Manuel de l'utilisateur*, INRS Education, PUQ, 1976.
- GOEURY, M., *Les Lumières, invention de l'esprit critique*, Paris, Libro, 2007.
- LA LETTRE DE LA D.F.L.M. (2003) n°32, *Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale ?*
- LEBRUN, M., *Et si l'école apprenait à penser...*, Bienne, Suisse, HEP Bèjune, Coll. Débats, 2017.
- LIPMAN, M., *A l'école de la pensée, enseigner une pensée holistique* [traduit de l'américain par] Nicole Decostre [traduction]. Bruxelles : De Boeck, 2011.
- MONVOISIN Richard, *Pour une didactique de l'esprit critique – Zététique et utilisation des interstices pseudoscientifiques dans les médias*, Domain_stic.educ. Université Joseph-Fourier -Grenoble I. Français, 2007.
- MORNET, D., *La pensée française au XVIII^e siècle*, Paris, Armand Colin, 2007.
- PIETTE, J., *Education aux médias et fonction critique*, L'Harmattan, Montréal (Qc), 1996.
- POPKIN, R. H., *Histoire du scepticisme d'Erasmus à Spinoza*, University of California Press, traduit par Christine Hivet (1995), Paris, Presse Universitaire de France, 1975.

REY, B., *Les compétences transversales en questions*, Collections pédagogies, Paris, ESF, 1996.

STERNBERG, R. J., SPEAR-SWERLING, L., & ARDOIS, C., *Éduquer l'intelligence comment développer la pensée critique des élèves* [traduit de l'américain par] Corinne Ardois [traduction] sous la direction de Antoine Roosen et de Dominique Henaff. Bruxelles [Paris]: De Boeck, 2006.

Programmes et documents officiels

FEDERATION WALLONIE BRUXELLES, *Cours de philosophie et de citoyenneté 2^e et 3^e degrés de l'enseignement secondaire*, Bruxelles, 2016.

FEDERATION WALLONIE-BRUXELLES & Conseil Supérieur d'Education aux Médias, *Les compétences en éducation aux médias : un enjeu éducatif majeur, cadre général*, Bruxelles, Editeur : Tanguy Roosen, 2013.

FEDERATION WALLONIE-BRUXELLES, *Compétences terminales en français Humanités professionnelles et techniques*, Bruxelles, 2016.

FEDERATION WALLONIE-BRUXELLES, *Compétences terminales et savoirs requis en français : Humanités générales et technologiques*, Bruxelles, 1999.

FEDERATION WALLONIE-BRUXELLES, *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*, Bruxelles, 1997.

FEDERATION WALLONIE-BRUXELLES, *Pacte pour un enseignement d'Excellence*, « Avis n°3 du groupe central », Bruxelles, 7 mars 2017.

FESEC, *Formation historique et géographique, 2^o et 3^o degrés professionnel et technique de qualification*, Bruxelles, 2014.

FESEC, *Histoire 2^o et 3^o degrés formation commune et option de base*, Bruxelles, 2008.

FESEC, *Géographie 2^{ème} degré Formation géographique et sociale 3^{ème} degré - Formation commune Géographie 3^{ème} degré - Option de base*, Bruxelles, 2008.

FESEC, *Programme, Français, troisième degré, Humanités générales et technologiques*, Bruxelles, 2000.

PACTE POUR UN ENSEIGNEMENT D'EXCELLENCE, GROUPE DE TRAVAIL I.1,
Axe thématique 1 : Savoirs et compétences, Cadre d'apprentissage, contenus des savoirs et compétences, et plans d'actions prioritaires, « Note concernant les rapports des GT disciplinaires et du GT « nouvelles compétences » », Bruxelles, 3 octobre 2016.

PACTE POUR UN ENSEIGNEMENT D'EXCELLENCE, GROUPE DE TRAVAIL I.1,
Axe thématique 1 : savoirs et compétences, Cadre d'apprentissage, contenus des savoirs et compétences, et plans d'actions prioritaires, « Rapport du groupe de travail disciplinaire « plan d'action » : lecture français », Bruxelles, 15 juin 2016.

Œuvres littéraires

DE BEAUVOIR, S., *Mémoire d'une jeune fille rangée*, Paris, Gallimard, 48^e éd, 1958.

DE BEAUVOIR, S., *Le deuxième sexe*, Paris, Gallimard, 1959.

DECOSTER, C., *La Légende d'Ulenspiegel*, Bruxelles, Editions Labor, 1996.

Sitographie

<http://www.pactedexcellence.be/index.php/2017/04/26/lenseignement-aujourd'hui/>

<http://www.littre.org>

<http://www.lemonde.fr/les-decodeurs/>

<https://www.spicee.com/fr>

<https://cortecs.org/accueil/>

<https://cortecs.org/>

ANNEXES

Le lecteur trouvera, annexé à ce mémoire, le questionnaire de l'enquête en ligne, celui des interviews et les transcriptions de ces dernières ainsi qu'un tableau reprenant les capacités et attitudes d'un bon penseur critique telles que décrites par Ennis.

