

Québec : l'apprentissage du philosophe, incidences positives et conditions d'application

Marie-France Daniel, professeure titulaire, Université de Montréal, chercheure associée CRIRES et CREUM, Québec (Canada)

Le 21^e siècle, avec la mondialisation et la complexification des sociétés, apporte aux jeunes générations des défis à relever qui se situent sur plusieurs plans:

- cognitif (être capable de formuler des jugements fondés au lieu d'émettre de simples opinions);
- social (être capable de s'engager dans une communauté pour résoudre des problèmes communs);
- affectif (avoir suffisamment confiance en soi pour accepter les critiques d'autrui et ainsi s'améliorer);
- éthique (être capable de coopérer, se soucier de l'intérêt général...).
- Notre hypothèse est que la philosophie peut constituer un outil significatif pour aider les jeunes générations (enfants, adolescents et jeunes adultes) à relever adéquatement ces défis.

Dans notre exposé, nous présenterons d'abord notre conception de la philosophie, puis les impacts positifs que la pratique philosophique peut apporter sur les plans social, cognitif et langagier. Enfin, nous élaborerons les conditions qui sont nécessaires pour que son application soit significative.

UNE PERSPECTIVE SOCIOCONSTRUCTIVISTE DU PHILOSOPHER

Dans la perspective que nous partageons, la philosophie n'est pas une doctrine (à transmettre) mais une activité, laquelle est, depuis les Présocratiques, en relation étroite avec le bien-penser. Dans cette optique, Wittgenstein (1921) écrit qu'une oeuvre philosophique consiste essentiellement en élucidations. Le but de cette activité ne se trouve pas dans l'accumulation des propositions, mais dans la compréhension plus éclairée de quelques-unes d'entre elles. Et l'utilité du philosophe, notamment pour Descartes, se trouve dans la libération des illusions relatives aux acquis, aux croyances et aux préjugés via l'examen, la révision, la sélection des opinions.

Le philosophe est donc un processus de recherche caractérisé par l'évaluation objective des propositions et dont le point de départ, pourrions-nous ajouter, se trouve dans le scepticisme. En effet, sans une propension au doute, soutient Dewey (1925), l'esprit humain, naturellement orienté vers le confort de la certitude, ne s'engagera pas dans la démarche critique du philosophe, car trop exigeante sur le plan des habiletés et des attitudes. À cet égard, en 2004, Brenifier, prenant assise sur Platon, écrit que "l'art du philosophe ne se limite pas au fait de produire des idées, mais exige celui de disséquer, de vérifier, de mettre en valeur et de hiérarchiser les idées. Les idées, chacun peut en produire sur n'importe quoi, mais l'art de produire de belles idées et d'apprendre à les reconnaître, est une autre affaire."

Ce qui nous conduit à soutenir que philosopher est une activité complexe, qui n'advient pas spontanément du fait qu'on réfléchit. En d'autres termes, philosopher requiert un apprentissage rigoureux. Toutefois, nous reconnaissons, avec Lipman (2003), que le philosophe n'est pas un produit, mais plutôt un processus qui s'affine au fil d'une praxis.

INCIDENCE POSITIVE DU PHILOSOPHE : L'APPRENTISSAGE DES VALEURS COOPÉRATIVES

Dans la perspective socioconstructiviste dans laquelle nous nous situons, l'outil que nous privilégions est le dialogue entre pairs. Dans une optique d'éducation citoyenne et de développement moral chez les jeunes - chez nous, au Québec - le Ministère de l'Éducation corrobore cet outil d'apprentissage lorsqu'il écrit dans son Programme de formation de l'école québécoise (2001) que l'école doit favoriser chez l'élève:

1. a réflexion personnelle en vue de comprendre ce qui se passe et de construire son propre point de vue;
2. le dialogue entre pairs afin de confronter ses perspectives, de construire ensemble des réponses appropriées et de faire des choix éclairés.

Et, toujours dans une perspective socioconstructiviste, nous ajoutons que la nature du dialogue ne doit pas être compétitive, ni rhétorique. Le dialogue n'est pas une joute verbale, d'où un individu doit sortir gagnant. Paolo Freire disait: "Ce n'est pas parce que je pense que nous pensons, c'est parce que nous pensons que je pense".

Le dialogue, si on veut qu'il s'intègre à l'expérience quotidienne des jeunes générations, a davantage à être coopératif et constructif. En d'autres termes, la praxis philosophique doit s'inscrire dans ce que Dewey (1983) appelle une "communauté".

Or, la formation d'une communauté ou d'une communauté de recherche (CR) philosophique est un processus complexe qui s'inscrit dans le moyen ou le long terme. Des résultats d'une recherche de trois ans que nous avons menée auprès d'élèves du primaire indiquent que, dans certains groupes, la CR a pris jusqu'à sept mois pour advenir (Daniel et al., 2000). En effet, pour que le groupe-classe (agrégation d'individus) se transforme en CR philosophique, les élèves doivent apprendre à gérer les

nouveaux droits qui leur sont accordés, et qui s'inscrivent dans le philosopher (questionner, penser de façon autonome, s'exprimer...).

Parallèlement, les élèves doivent apprendre à conscientiser de nouvelles responsabilités sociales (comme l'engagement dans la résolution d'un problème commun, l'entraide, le respect des divergences de points de vue...), pour diminuer les tensions normales entre pairs et créer un climat de confiance. Le groupe devient ainsi une micro-société. Les observations que nous avons effectuées dans les classes indiquent que c'est à partir du moment où la compétition laisse place à la coopération, que les jeunes deviennent plus confiants en leurs jugements, plus sûrs de leurs points de vue, et qu'ils développent l'estime d'eux-mêmes (Lago-Bernstein, 1990).

Le développement sur le plan affectif fournit aux élèves l'élan nécessaire pour transformer la micro-société en véritable CR philosophique. A ce moment, les élèves conçoivent le dialogue critique non plus comme un moyen rhétorique visant à assurer la victoire personnelle, mais comme un outil permettant la résolution de la question commune. L'inter-subjectivité est alors considérée comme supérieure à l'intra-subjectivité.

Bref, selon nos résultats de recherche, la formation d'une CR philosophique est un assez long processus, mais elle permet de stimuler chez les personnes des valeurs fondamentales comme l'égalité des droits et des chances entre les membres, la responsabilité individuelle et sociale, l'engagement dans la résolution d'un problème commun, la réflexion critique en vue du bien commun.

INCIDENCE POSITIVE : L'APPRENTISSAGE DU DIALOGUE CRITIQUE

Qu'en est-il maintenant du processus d'apprentissage du dialogue philosophique entre pairs?

Une autre étude de trois ans, que nous avons effectuée auprès de huit groupes d'élèves du primaire, issus de trois cultures différentes (Australie, Mexique, Québec) et de trois langues différentes (anglais, espagnol, français), révèle que les échanges entre les élèves qui s'exerçaient à philosopher durant au moins une année scolaire, évoluaient selon le même processus.

Pour les élèves novices en philosophie, le processus était le suivant:

- En début d'année scolaire (avant la praxis philosophique), les élèves de chacun des pays échangeaient de manière simple, sous-tendant une épistémologie égocentrique (selon un type d'échange que nous avons nommé monologique).
- En milieu d'année (après quelque quatre mois de praxis philosophique), ces novices avaient complexifié leur discours qui était devenu dialogique. Cependant, bien qu'il y ait interdépendance entre les interventions des élèves, le discours ne comprenait pas d'évaluation des propositions; le but des élèves semblait l'accumulation des données qui se juxtaposaient les unes aux autres. Cet échange se situait dans l'intra-subjectivité. Nous l'avons nommé dialogique non-critique.

- À la fin de l'année scolaire, les novices de chaque pays échangeaient de manière dialogique quasi-critique, c'est à dire que certains d'entre eux étaient suffisamment critiques pour évaluer les propositions des pairs, mais que ces derniers n'étaient pas suffisamment critiques pour ajuster ou nuancer leurs propositions.

En ce qui concerne, maintenant, les élèves qui avaient 2 ans et + d'expérience, nos analyses ont révélé que leurs échanges étaient ce qu'on peut appeler "philosophiques" (au sens d'aboutissement), en ce qu'ils étaient dialogiques-critiques, et qu'ils se situaient dans l'inter-subjectivité (Daniel et al., 2002) (Voir le tableau en annexe).

Il est également ressorti de nos analyses que la praxis philosophique avait un impact sur le développement des compétences sur le plan cognitif (Daniel et al., 2005). En effet, l'analyse des échanges entre élèves a révélé qu'avec une praxis régulière (une heure/semaine) et continue (deux ans et plus), les élèves étaient capables de:

- conceptualiser et d'argumenter (pensée logique);
- transformer les perspectives (pensée créative);
- se corriger (pensée métacognitive);
- Catégoriser des actes particuliers en règles morales et principes éthiques (pensée responsable).

En somme, nos deux études ont montré que le philosopher avait une incidence positive sur :

- l'apprentissage des valeurs coopératives via la CR (le droit, l'égalité, les responsabilités, l'engagement, le bien commun);
- l'apprentissage du dialoguer (processus complexe allant de l'échange monologique au dialogique critique);
- le développement de la pensée (qui a évolué du simple au complexe);
- le développement épistémologique (à l'intérieur duquel les perspectives sont passées de l'égo-centrisme à l'inter-subjectivité).

CONDITIONS D'APPLICATION DU PHILOSOPHER

Nous sommes d'avis que le développement des plans social, langagier, cognitif et épistémologique n'advient pas du seul fait de l'âge ou de l'expérience, que ce développement n'advient pas non plus du seul fait de permettre aux personnes de "communiquer" entre elles. Des conditions de base doivent être mises en place et une rigueur dans l'enseignement/apprentissage doit être présente. Dans cette troisième partie, nous présenterons quelques conditions qui nous semblent fondamentales à respecter - d'abord au plan social, puis au plan pédagogique.

Au plan social

Nous soutenons qu'il conviendrait que la société valorise le questionnement, le doute, la réflexion co-construite et la critique constructive plutôt que l'acceptation passive au nom de la tolérance, plutôt que la rapidité et la performance à tout prix, plutôt que l'illusion de la certitude qui risque de conduire au dogmatisme.

Nous soutenons qu'il conviendrait que la société de droits dans laquelle nous nous situons présentement n'oublie pas, parallèlement, de prioriser les responsabilités individuelles et sociales que chaque citoyen doit assumer afin de se sentir libre et autonome. Et que la société stimule davantage l'engagement social, au lieu de se laisser entraîner par la vague d'individualisme et, ce faisant, de relativisme négatif qui prend de plus en plus d'ampleur.

Corollairement, nous soutenons qu'il conviendrait que les programmes de formation des maîtres dans les universités ou les IUFM stimulent davantage la pensée critique des futurs enseignants, afin qu'eux-mêmes développent un "sens philosophique" et qu'ils soient aptes à guider les jeunes générations vers la réflexion critique. Et que l'école accepte de mettre en place pour les jeunes des programmes de formation centrés sur la réflexion autonome, critique et responsable, au lieu de viser essentiellement une transmission technique des connaissances.

Au plan pédagogique

Des observations dans les classes du primaire où des élèves s'exerçaient à philosopher ont montré des relations intrinsèques entre le comportement de l'enseignant et l'apprentissage des élèves. Par exemple, lorsque l'enseignant, durant une période dite de "philosophie", laisse parler les élèves entre eux sans intervenir, Les élèves parviennent difficilement à se préoccuper d'un objectif commun, conversent entre eux (échantent de façon monologique) et forment un groupe plutôt qu'une CR.

Lorsque l'enseignant pose toutes les questions (rôle traditionnel), les élèves répondent aux questions de l'enseignant au lieu de formuler eux-mêmes des questions; recherchent "la" bonne réponse, au lieu de se situer dans une recherche de sens avec les pairs ; attendent passivement que l'enseignante les questionnent pour énoncer leur point de vue, au lieu de s'engager de façon autonome et active dans la CR.

Lorsque l'enseignant favorise le dialogue entre pairs mais ne stimule pas leurs habiletés argumentatives et critiques (Sur quel critère te bases-tu pour affirmer que..? Es-tu en accord avec les énoncés précédents?, etc., les élèves dialoguent mais leur dialogue reste non critique ; si des oppositions se développent, elles se situent davantage dans une perspective de confrontation que de négociation; ils continuent de percevoir la critique des pairs comme un apport négatif.

Lorsque l'enseignant guide rigoureusement l'échange, qu'il encourage les élèves à approfondir leur réflexion, favorise l'interaction, insiste pour obtenir des justifications, favorise l'apport de critiques constructives, les élèves apprennent à justifier leur point de vue. Ils deviennent critiques quant aux énoncés des pairs et aux leurs, recherchent la critique pour s'améliorer, nuancent leurs perspectives, bref, ils apprennent à philosopher.

En somme, au plan pédagogique, il conviendrait que les enseignants qui visent à faire philosopher les élèves sachent distinguer la communication du dialogue ; et le dialogue non critique du dialogue critique. En d'autres termes, il conviendrait que les enseignants demeurent conscients (pour reprendre l'expression de Jean-Charles Pettier) de la visée philosophique de l'échange. Car sans la conscience de cette visée, l'enseignement de la philosophie à l'école risque de stagner dans la simple communication et, ce faisant, de s'inscrire dans le relativisme négatif, où toutes les perspectives sont acceptées et acceptables, où les propositions ne sont ni évaluées, ni hiérarchisées.

Les jeunes générations sont trop souvent influencées par des valeurs néo-libérales et les illusions. Ils en viennent à considérer le pouvoir, l'argent, le sexe, la surconsommation... comme les sources du bonheur. Ils n'ont pas besoin que l'école leur transmette, en plus, l'illusion qu'ils dialoguent, alors qu'ils parlent, ou encore qu'ils philosophent, alors qu'ils réfléchissent de façon linéaire.

CONCLUSION

Dans cet exposé, philosopher a été entendu au sens d'argumenter de façon constructive, et il s'opérationnalise dans le dialogue critique en CR. Philosopher n'est pas considéré comme un produit et apprendre à philosopher n'advient pas par le biais d'une technique. C'est plutôt un processus qui se met en place graduellement et dont l'aboutissement se trouve dans une pensée critique ancrée dans l'intersubjectivité.

Apprendre à philosopher a une incidence positive sur l'apprentissage des valeurs coopératives via la CR, l'apprentissage du dia-loguer entre pairs, le développement des plans cognitif et épistémologique. Apprendre à philosopher nécessite une praxis régulière et continue (deux ans et plus), et un soutien rigoureux de la part de l'enseignant.

Annexe A

L'échange est anecdotique, lorsque les jeunes "parlent" de façon non structurée à propos de situations qui leur sont personnelles. Dans ce cas, les élèves ne sont pas dans un processus de recherche, ils n'ont pas de but commun à cerner et ils se laissent peu ou pas influencer par les interventions des pairs. En outre, ils ne justifient pas leurs points de vue et leurs opinions sont présentées comme des conclusions.

Échange de type anecdotique - des critères

Échange avec une pluralité d'objectifs subjectifs (sans objectif commun)

Échange qui se réduit à une série d'anecdotes personnelles

Ces anecdotes sont essentiellement adressées à l'enseignante

Le discours fait ressortir une pensée concrète basée sur l'expérience perceptuelle

Incapacité pour les jeunes de justifier leurs énoncés, même lorsqu'ils y sont incités par l'enseignante

Incompréhension de concepts abstraits lorsque l'enseignante les introduit dans l'échange

Peu d'intérêt pour les perspectives des pairs ; ils ne posent pas de questions

La classe se réduit à un groupe d'individus isolés (vs une microsociété ou encore une communauté de recherche).

Les enfants ne font que parler.

L'échange est monologique, dans la mesure où les élèves commencent à entrer dans un processus de recherche, mais orienté essentiellement vers la recherche de "la" bonne réponse. Chaque intervention d'élève est indépendante des autres. Les élèves ont de la difficulté à justifier leurs opinions.

Échange de type monologique - des critères

Les réponses des élèves sont brèves (quelques mots et non une phrase complète)

Réponses indépendantes les unes des autres comme si chacun poursuivant un monologue intérieur

Énoncés non spontanément justifiés. Ils le sont uniquement lorsque stimulés par l'enseignante

Résoudre un problème équivaut à rechercher la bonne réponse

Selon l'élève, l'enseignante connaît toutes les bonnes réponses

Satisfaction de l'élève se trouve dans l'approbation de l'enseignante

Un échange est dialogique, lorsque les élèves commencent à former une communauté de recherche, c'est-à-dire lorsqu'ils construisent leurs interventions à partir de celles des pairs et qu'ils s'investissent dans la réflexion en étant motivés par un problème commun à résoudre ensemble. Or, l'expérimentation menée des élèves australiens, mexicains et québécois nous a permis de constater qu'un échange de type dialogique n'était pas d'emblée critique. Aussi nous avons retracé trois types d'échange dialogique :

Un échange a été qualifié de dialogique non critique lorsque les élèves de 10-12 ans pouvaient très bien dialoguer mais ne pas évaluer les points de vue ou les perspectives en jeu ; ne pas évaluer la validité, l'utilité, la viabilité des énoncés ou des critères. À ce niveau, les élèves respectent les différences d'opinion ; ils construisent leur point de vue à partir de ceux émis par les pairs ; ils commencent à justifier leurs propos.

Échange de type dialogique non-critique - des critères

Début de communauté de recherche entre les élèves

Les élèves dia-loguent

Respect des différences de points de vue

Construction des idées à partir de celles des pairs

Énoncés justifiés lorsque l'enseignante les guide dans ce sens

Les points de vue sont plus complexes

La quantité (vs. qualité) des énoncés semble le but visé par les élèves

La validité des points de vue n'est pas évaluée ni questionnée

L'échange est appelé dialogique quasi-critique alors que, dans un contexte d'interdépendance, certains élèves sont suffisamment critiques pour questionner les énoncés des pairs, mais que ces derniers ne le sont pas suffisamment pour être cognitivement influencés par la critique émise, de sorte que cette dernière ne conduit pas à une amélioration du point de vue ou de la perspective.

Dialogique quasi-critique - des critères

Question commune à résoudre (le but commun rassemble les réflexions)

Liens entre les interventions des élèves (interdépendance des points de vue)

Questions critiques, mais qui n'influencent pas les pairs

Énoncés pas toujours complètement justifiés

Écoute et respect d'autrui pas tout à fait intégrés

Le résultat est que l'idée initiale est améliorée mais pas modifiée

L'échange est appelé dialogique critique, lorsque non seulement les élèves améliorent la perspective initiale du groupe, mais qu'ils la modifient. Ils sont alors capables de considérer l'autre comme porteur de divergence et, ce faisant, comme nécessaire à l'enrichissement de la communauté. L'incertitude momentanée est acceptée comme faisant partie de toute discussion intéressante et la critique des pairs est recherchée pour elle-même, comme un outil pour avancer dans la compréhension. Un exemple de ce type d'échange est fourni en annexe.

Type d'échange dialogique critique - des critères

Interdépendance explicite entre les interventions

Processus de recherche installé

Recherche axée sur la construction du sens (vs de la vérité)

Recherche de la divergence

Incertitude ne crée pas de malaise

Évaluation des énoncés et critères

Ouverture d'esprit cf. nouvelles alternatives

Justifications spontanées et complètes

Préoccupations morales

Énoncés sous forme d'hypothèses à vérifier (vs. conclusions fermées)

Modification de l'idée initiale

En somme, le dialogue (dia-logos) est une activité complexe dont l'intention est caractérisée par la réciprocité. Il advient par le biais d'une égalité ressentie, une intersubjectivité. Le dialogue ne sert pas seulement à communiquer mais d'abord et avant tout à construire des significations ensemble. C'est dans le dialogue critique que les idées se forment et que les perspectives se modifient. Sans être de nature distincte, l'échange de type dialogique critique est différent dans ses intentions et dans ses modalités des échanges de types anecdotique et monologique.

Annexe B

Processus développemental de la pensée critique dialogique - contenu

Modes

	Logique	Créative	Responsable	Métacognitive
Perspectives				
1. Égocentrisme	Énoncé basé sur l'expérience perceptuelle d'un fait particulier	Énoncé qui donne du sens à un point de vue personnel	Réponse reliée à un comportement personnel et particulier	Énoncé relié à une tâche, point de vue, habileté, ... personnelle et particulière
2. Relativisme	Énoncé basé sur une généralisation des sens et du raisonnement	Énoncé qui donne du sens au point de vue d'un pair	Réponse reliée au comportement d'un pair	Énoncé relié au point de vue, à la tâche, l'habileté, ... d'un pair
3. Intersubjectivité (orientée vers le sens)	Énoncé basé sur le raisonnement simple (conceptualisation)	Énoncé qui apporte un sens divergent (transformation)	Réponse reliée à des règles morales (catégorisation)	Énoncé exprimant un changement de perspective du groupe (correction)

Processus développemental de la pensée critique dialogique - Forme

Modes

	Logique	Créative	Responsable	Métacognitive
Perspectives				
1. Égocentrisme	Énoncé justifié	non Énoncé de sens (unites)	Énoncé relié aux comportements, règles, principes	Énoncé relié à la tâche, l'activité, l'habileté, ...
2. Relativisme	Justification (incomplète ou concrète) induite par l'adulte	Contextualisation du sens (relations simples)	Désir de comprendre les comportements, règles, principes	Description de la tâche, de l'activité, de l'habileté, ...

3. Intersubjectivité (orientée vers le sens)	Justification spontanée simple (...parce que...)	Évaluation du sens (relations critiques)	Manifestation doutes cf. comportements, règles, principes	Explication / l'évaluation de la tâche, activité, habileté, ...
---	---	---	--	--

(1) Dans le tableau, les éléments en caractère gras indiquent les modalités et manifestations d'une pensée critique dialogique (aboutissement); les éléments en caractère normal en indiquent les préalables (processus).