

Développer la pensée critique avec les élèves en section professionnelle

Marie Kerhom, professeur de lettres en LP, doctorante en sciences de l'éducation

Introduction

Dans notre monde contemporain, qualifié fréquemment de complexe, les facultés d'adaptation et de compréhension sont cruciales. Toutes ses rapides transformations et leurs conséquences nous obligent à en saisir rapidement les enjeux, afin de pouvoir exercer notre jugement de façon lucide. Nul ne peut s'en dispenser sous peine d'exclusion. L'éducation a alors la mission, peut être davantage aujourd'hui qu'hier, de permettre aux jeunes de se forger des outils en vue de cette adaptation au monde dans lequel ils devront évoluer tout au long de leur vie. Des organismes comme l'UNESCO postulent que la philosophie, par la capacité à penser par soi-même et le développement de la pensée critique qu'elle peut entraîner, permettra aux enfants de demain de pouvoir se défendre contre les manipulations, les fanatismes et d'avoir une "lecture intelligible du monde" pour "mieux faire face aux défis qui se posent à chacun". La philosophie, dans l'enseignement secondaire français poursuit le même but, contribuant à la formation "d'esprits autonomes (...) capables de mettre en oeuvre une conscience critique" du monde. Elle est considérée en outre, à juste titre, comme une discipline de "valeur éducative éminente", elle, qui permet de synthétiser et donner du sens aux différents enseignements reçus, tout en se tournant vers les grandes interrogations humaines.

Jugé indispensable pour le développement personnel et démocratique des élèves des cursus généraux et technologiques, cet enseignement ne concerne cependant pas les élèves de formation professionnelle. Que penser de cette absence ? Le développement de la pensée critique n'est-il pas un droit pour tous ? Cette pensée n'est-elle pas une garantie de liberté et de responsabilité humaine ? Ne faudrait-il pas voir son développement comme une nécessité, une urgence ? Quelles méthodes pourrions-nous proposer pour permettre aux jeunes d'acquérir ces outils ? Le dialogue philosophique peut-il permettre de relever ce défi ?

Nous proposons dans cet article une réflexion qui se fonde sur nos recherches, en nous appuyant sur les référentiels officiels de la formation professionnelle, sur l'abondante littérature concernant la pensée critique ainsi que des travaux d'universitaires. Dans un premier temps nous étudierons les conséquences de l'absence d'enseignement de la philosophie auprès des élèves du cursus professionnel. Nous tâcherons ensuite d'exposer pourquoi, selon nous, la nécessité de développer la pensée critique dans la formation professionnelle. Enfin, nous essaierons de démontrer comment la pratique du dialogue philosophique peut être un outil efficace et particulièrement adapté à ces élèves.

I) Absence de l'enseignement de la philosophie en formation professionnelle : quelles conséquences ?

La philosophie, en France, est enseignée la dernière année du cycle secondaire. Cet enseignement poursuit une double finalité: "favoriser l'accès de chaque élève à l'exercice réfléchi du jugement, et lui offrir une culture philosophique initiale". Il s'appuie sur des acquis des enseignements antérieurs dont il mobilise des compétences (argumentation, expression). Il cherche, selon le programme de 2003, à "développer chez les élèves l'aptitude à l'analyse, le goût des notions exactes et le sens de la responsabilité intellectuelle" afin de contribuer "à former des esprits autonomes, avertis de la complexité du réel et capables de mettre en oeuvre une conscience critique du monde contemporain".

L'enseignement de la philosophie vise donc une autonomie de la personne en lui donnant des outils à la fois pour l'acquérir et la garder: l'aptitude à l'analyse, le goût des notions exactes et la responsabilité intellectuelle, appuyés sur la culture. En ne prenant que le seul exemple des médias aujourd'hui, il est aisé de se représenter les atouts que procurent ces outils :

- être capable de démêler le vrai du faux dans ce flux incessant de messages et d'informations en tous genres ;
- être responsable intellectuellement quand il est si attirant de se réfugier derrière un anonymat virtuel ;
- ne pas se contenter d'approximations pour fonder son jugement, mais être capable de mobiliser des connaissances, voire de rechercher des informations par rapport à un contexte précis ;
- faire intervenir des critères pour pouvoir porter le meilleur jugement, ce qui en d'autres termes est un indicateur de la pensée critique. La conscience critique du monde contemporain est d'ailleurs, ainsi que nous l'avons dit, le but recherché.

Cependant, si le développement de la pensée critique et de l'autonomie, jugés indispensables, sont recherchés pour la plupart des jeunes étudiants, il n'en demeure pas moins que l'enseignement de la philosophie, qui vise explicitement ce but, ne concerne pas les nombreux jeunes français en formation professionnelle. Cette absence pose des problèmes de plusieurs types : éthique, culturel, équitable, sociétal, politique.

A) Un problème éthique

Si un enseignement est jugé indispensable pour des jeunes à un certain niveau d'études, au point de l'étendre à toutes les séries générales et ensuite technologiques, afin que les élèves devenus des adultes puissent s'adapter tout au long de leur vie à un monde perpétuellement changeant, pourquoi et comment dès lors considérer qu'une partie des jeunes français atteignant un même niveau d'études, mais dans un autre cursus, ne soit pas concernée par cet enseignement ? Le monde sera-t-il statique pour ces jeunes là ? L'adaptation à ce monde réputé complexe ne sera-t-elle pas nécessaire ? De cet état de fait, on pourrait émettre l'hypothèse que si cet enseignement est nécessaire pour la raison émise: "permettre d'exercer une conscience critique du monde contemporain", la

conséquence est que cette nécessité l'est pour chacun. Mais si cet enseignement ne répond pas à cette raison, alors sa nécessité ne l'est pour personne non plus. Nous pensons, avec J. Derrida, qu'il convient de s'interroger sur ce fait et pour cela nous reprenons ses termes : "Qui a droit aujourd'hui à la philosophie dans notre société ? A quelle philosophie ? Dans quelles conditions ? Dans quel espace privé ou public ? (...) Qui peut donc prétendre légitimement à la philosophie ? A penser, dire, discuter, apprendre la philosophie ?". Mais aussi "Qui en détient le pouvoir ? Qui peut donc prétendre légitimement (...) enseigner, présenter ou représenter la philosophie ? Qu'est ce qui limite en fait l'universalisme déclaré de la philosophie ?". Si nous acceptons l'idée comme cet auteur que la philosophie est un droit pour tous, car elle permet de vivre "une expérience d'autonomie irréductible", alors comment refuser à une partie de la population d'un pays ce qui est légitime et ce que l'on juge indispensable pour l'adaptation à une société ? J.-C. Pettier, réfléchissant à l'enseignement de la philosophie en milieu adapté, l'estime "comme une nécessité de droit" et "légitimement exigible pour tous les élèves".

B) Un problème culturel

Une deuxième raison vient s'ajouter à la première : acquérir une culture philosophique initiale. Les jeunes français le font par la réflexion et le travail sur des notions philosophiques comme la justice et le droit, la matière et l'esprit, la liberté, autrui, le bonheur... lesquelles correspondent aux grandes interrogations humaines. Les oeuvres des grands philosophes viendront "enrichir la réflexion de l'élève sur les problèmes philosophiques". C'est donc bien la réflexion personnelle de l'élève qui est visée à l'aide de celle plus argumentée et plus acérée des grands auteurs. La connaissance de leurs écrits et pensées est alors utile pour développer la réflexion individuelle. De plus, ces auteurs étant sélectionnés, ils forment un bagage culturel pour tous ceux qui ont cet enseignement philosophique. Le manque d'enseignement de la philosophie prive donc les jeunes en formation professionnelle (c'est à dire 47,3% de la population en âge d'être lycéenne) de ce qui est cher au coeur des français : une espèce de "socle commun" d'une culture initiale que tous au minimum nous partagerions. Une sorte d'assise sur laquelle nous pourrions fonder notre identité commune, en partageant, outre les mêmes valeurs, un patrimoine culturel commun.

Cela pose donc un problème en termes d'égalité de traitement et de discrimination dans la dispense des savoirs offerte par l'éducation. Ceci est d'autant plus étonnant pour un pays comme la France qui prône l'égalité comme un des fondements de la République.

C) Un problème d'équité

Mais si ce manque nous paraît peu compréhensible par rapport à l'apport culturel que représente indéniablement la philosophie, il nous semble totalement injustifié au regard des grandes interrogations humaines qui nous concernent tous. Pense-t-on que les jeunes en formation professionnelle ne se sentent pas interpellés par les problèmes qui concernent l'humanité ? Sont-ils une autre espèce d'homme qui n'est pas confrontée à des expériences comme la mort, Dieu, autrui... qui font s'étonner et s'interroger ? Ne seront-ils jamais appelés à faire l'expérience de l'absurdité de

l'existence, telle qu'énoncée par Camus, celle de l'importance du jugement d'autrui porté sur eux telle qu'émise par Sartre ? N'ont-ils pas parfois eu le sentiment de la faillibilité des sens telle que relatée par Descartes ? Ne sont-ils pas amenés à s'interroger sur les questions d'égalité ou d'équité de la société tout comme J. Rawls ? Pourquoi dès lors continuer à refuser à certains l'apport des réflexions des grands philosophes qui pourront leur permettre de se positionner eux-mêmes face à ces problèmes humains ? Là encore, nous pensons que la possibilité de pouvoir se placer en tant qu'être intelligent, sensible et conscient dans la société et le monde n'est pas également répartie.

C'est donc bien un problème d'équité. Les élèves de formation professionnelle l'avaient eux mêmes relevé en 1998, lors de la consultation nationale de P. Meirieu "Quels savoirs enseigner dans les lycées ?". Cela pose donc un problème en termes d'égalité de traitement et d'équité dans la délivrance des savoirs, dans la "répartition" des chances qu'offre l'éducation.

D) Un problème sociétal

Un autre apport de la philosophie est qu'elle permet de réfléchir sur des valeurs. Pour M. Lipman, elle "offre un lieu de discussion publique où les valeurs sont soumises à la critique". Elle a donc une visée de développement moral. C'est à travers la réflexion sur et la confrontation des valeurs que la personne peut juger par elle même de son adhésion (ou de son rejet) à telle ou telle valeur par rapport à sa propre échelle et en fonction de la société dans laquelle elle vit. Certes, on pourrait avancer que la réflexion sur les valeurs ne dépend pas que du seul enseignement de la philosophie. Outre le milieu familial et social, d'autres disciplines comme l'éducation civique ou encore l'histoire parfois, la géographie et même la littérature peuvent participer à cette réflexion. Mais l'enseignement de la philosophie propose des outils comme l'analyse rigoureuse, la précision conceptuelle et lexicale, le champ sémantique... qui ne sont pas nécessairement des outils propres à la philosophie, mais dont l'utilisation systématique et rigoureuse permettent une saisie plus complète que ne peut le faire une autre discipline. Car la philosophie travaille sur la pensée, et là encore son absence en cursus professionnel est un fait à déplorer au regard de ce positionnement sur les valeurs, si fondamental dans l'éclosion d'une identité. De plus, pour J.-C. Pettier, se référant au cas Eichman analysé par H. Arendt, ni l'éducation dispensée par le milieu familial, ni celle, démocratique, dispensée dans les écoles ne suffisent à éveiller les consciences, à s'interroger vraiment sur les valeurs ni éduquer son jugement critique de façon à pouvoir agir adéquatement et surtout humainement à une situation. C'est pourquoi il estime que la philosophie est nécessaire car elle travaille à "la réflexion raisonnée, universalisante, conceptualisante concernant les valeurs".

E) Un problème politique

En outre, nombreux sont les auteurs qui, comme M. Lipman et M. Tozzi, rapprochent l'enseignement ou la pratique philosophique avec le développement de la conscience civique et démocratique. Pour ce qui concerne l'enseignement de la philosophie, l'Inspecteur général de philosophie Mark Sherringham déclare que dans cet enseignement "ce qui est visé c'est la liberté de penser, liberté consécutive de la formation de l'homme et du citoyen contribuant à fonder l'idéal français de la

République". Car selon lui, le "modèle républicain suppose la vertu des citoyens, qui se décline d'abord comme la capacité d'exercer librement son jugement". Ainsi ce "modèle français (...) suppose des citoyens éclairés et des hommes libres". La philosophie, en proposant des outils pour développer la pensée et notamment aiguïser la pensée critique, participe pleinement à la mission qui lui est confiée : permettre l'exercice du jugement en toute liberté et comme citoyen participer à la vie politique de façon éclairée. De ce point de vue, l'absence de philosophie auprès des jeunes en formation professionnelle ne peut qu'être regrettable.

Ainsi l'absence de philosophie dans l'enseignement professionnel peut-elle être vue effectivement comme un manque au regard de l'éducation de la personne et du citoyen. Lors d'une consultation nationale en 1998, des experts conduits par le pédagogue P. Meirieu constatèrent que cette absence était ressentie comme une mesure discriminatoire par les élèves eux-mêmes. En effet, ceux-ci considéraient que cette privation ne leur permettait pas les mêmes chances. Ils voyaient leurs camarades des autres séries avantagés au niveau de l'utilisation d'outils d'analyse et de réflexion qu'eux mêmes ne maîtrisaient pas. Ils se sentaient en position d'infériorité par rapport à une culture générale qu'ils ne possédaient pas. Ils se sentaient plus vulnérables dans une société dont ils ne détenaient que peu de clefs. Ils réclamèrent donc la philosophie dans leurs enseignements. Suite à cette consultation et à ces revendications, il y eut des expérimentations de l'enseignement de la philosophie en sections professionnelles. Presque tous les rapports furent extrêmement favorables et l'on constata des progrès dans les études, dans les chances de réussite dans les poursuites d'études et mêmes dans les analyses de pratiques professionnelles. Des rapporteurs y virent "la réparation d'une injustice". Ils avancèrent l'idée selon laquelle la philosophie permettait à des jeunes de restaurer une estime de soi mise à mal par des difficultés récurrentes. Ils la voyaient alors comme un outil d'intégration sociale... Mais malgré ces points positifs, malgré un remaniement en profondeur du cursus professionnel en 2009, l'enseignement de la philosophie ne fut pas poursuivi dans ces sections et ne semble pas en voie de l'être.

Pourtant, selon nous, le refus d'intégrer la philosophie dans le cursus professionnel est sans doute l'indication d'une méconnaissance de la nécessité d'une telle discipline dans la formation professionnelle. En effet, l'analyse des référentiels des classes de baccalauréats professionnels montre que le développement de la pensée critique est fondamental pour la réussite dans ces sections. Or, la philosophie est la discipline sans doute la mieux armée pour développer ce type de pensée.

II) Nécessité de développer la pensée critique en cursus professionnel

A) Un point rapide sur la pensée critique

M. Lipman constatait que nous sommes sans cesse en train d'effectuer des jugements. Bien juger ou juger pertinemment est donc une nécessité non seulement d'un point de vue éthique mais aussi d'un point de vue pragmatique. De tous les types de pensée, la pensée critique apparaît comme celle étant la plus propice à atteindre ce but, puisque bien juger est sa fonction. Elle se présente comme une

pensée volontaire, appliquée à un contexte. Elle est une pratique réflexive, c'est à dire une pensée qui se saisit de ses propres outils pour un retour sur elle même, qui se concentre selon les termes de R. Ennis sur une décision "de ce que nous devons croire ou faire" et qui nous permet d'émettre des jugements qui s'appuient sur des raisons valables, en fonction du contexte. Ceci implique alors, selon les termes de M. Tozzi, "l'exercice de la raison avec un recul, une distanciation". Cette pratique va permettre de réévaluer ses croyances en cherchant à débusquer ses erreurs dues à la précipitation du jugement, des préjugés, des opinions. C'est par conséquent une pensée essentiellement du questionnement, autocorrective et métacognitive, évaluant à la fois les ressources auxquelles le penseur fait appel et le cheminement de la pensée elle même. Elle est, de ce point de vue, selon les termes de J Dewey "une manière de penser consciente de ses causes et de ses conséquences". Elle est une pratique évaluative. Elle s'applique lors de problèmes complexes. On pourrait la définir en ces termes : **"processus réflexif, évaluatif, conscient et volontaire, autocorrectif et métacognitif, capable de mobiliser différents composants tels que des habiletés, des attitudes et des éléments extérieurs, en vue de produire, de façon autonome et responsable, un jugement sur un problème complexe en s'appuyant sur des critères dans un domaine précis"**. Or, les problèmes complexes se retrouvent dans tous les contextes, par conséquent nous pensons que la pensée critique n'est pas une pensée réservée à un certain type de tâche noble et intellectuelle, mais qu'elle se déploie dans les différents domaines de la vie qu'ils soient intellectuels, spirituels ou pratiques. Dans le domaine professionnel, l'homme de métier, pour réaliser au mieux sa tâche ou venir à bout d'un problème, s'appuie sur un certain nombre de savoirs et de compétences. Selon Mac Peck, il existe des "domaines de pensée", chacun possédant des savoirs distincts ainsi que des normes et des critères particuliers. Réfléchir de façon critique en professionnel signifiera alors le faire en tenant compte des spécificités, "amorcer un raisonnement et le poursuivre méthodiquement jusqu'à son aboutissement selon les règles propres au domaine". La pensée critique dans le cursus professionnel a donc l'originalité propre à la spécialité du métier, mais demeure cependant d'un apport crucial.

B) La nécessité de la pensée critique dans le domaine professionnel : quelques exemples

Le monde professionnel est un monde qui évolue sans cesse et très vite notamment pour les métiers techniques, les premiers touchés par ces évolutions. Alors qu'auparavant on évaluait la réussite d'un apprentissage à la production d'un objet ou d'un service qui réponde à des normes esthétiques, fonctionnelles et de productivité, en fonction "des règles de l'art", on évalue aujourd'hui cette réussite non seulement suivant ces mêmes critères, mais en leur rajoutant celui de la capacité d'évolution et d'adaptation aux outils, aux contextes... La pensée critique par ses dimensions réflexive, autocorrective et métacognitive permet une interrogation des pratiques, une méthode indispensable pour la recherche concernant l'élaboration, ou de correction par rapport à des dysfonctionnements, une évaluation des répercussions de ses actions sur des processus et des produits afin de pouvoir, le cas échéant, réviser, modifier ou poursuivre ses actions de mise en oeuvre. On attend aujourd'hui d'un professionnel qu'il soit capable de porter un jugement pertinent et sûr à travers une multitude de paramètres propres non seulement à son domaine, mais encore

ceux du monde dans lequel nous vivons. On pourrait nommer cela, ainsi que le font P. et N. Facione, C.A.F Giancarlo et N. Ferguson "une constellation de paramètres".

1) Produire, analyser, diagnostiquer, résoudre le problème : des activités centrales dans le domaine professionnel

Ce sont souvent par ces activités que l'on se représente le monde professionnel, et effectivement elles se retrouvent dans la plus grande majorité des textes officiels de la formation professionnelle. On demande avant tout à un professionnel qu'il soit capable d'effectuer des tâches relatives à son domaine d'intervention. Mais si ces activités nécessitent, on le comprend bien, un apprentissage des gestes professionnels et une connaissance au niveau des savoirs théoriques propres au métier, elles mettent également en oeuvre des attitudes et des habiletés spécifiques de la pensée critique. Prenons l'exemple de deux métiers appartenant à des domaines différents : les métiers de l'aéronautique et ceux des services à la personne.

Voici un extrait pour chacun des capacités à acquérir et des critères d'évaluation de la formation.

La compétence "traiter, décider, organiser" en section aéronautique nécessitera de la part du professionnel d'être capable :

1. d'identifier la documentation nécessaire à la tâche;
2. d'en exploiter "les repérages et les représentations symboliques";
3. de situer le défaut dans une catégorie ou typologie;
4. de déterminer les hypothèses de dysfonctionnement ;
5. d'évaluer les conséquences, de faire l'inventaire des risques;
6. d'identifier la ou les procédures à mettre en oeuvre;
7. de déterminer les informations opératoires;
8. de choisir les moyens du traitement du diagnostic;
9. de décider de l'intervention;
10. de définir l'ordre chronologique des éléments à mettre en oeuvre en respectant les procédures prescrites;
11. d'aménager...

Les critères de réussite seront : l'utilisation judicieuse de la documentation/ l'exploitation précise des informations/ la pertinence des observations et la mise en relation des informations/ la localisation globale correcte de la défaillance/ la pertinence des choix de la procédure nécessaire/ la pertinence des hypothèses/ la pertinence de l'inventaire des conséquences et de la hiérarchisation de celles-ci/ la qualité de l'argumentation sur la probabilité et la gravité des risques/ la claret, exactitude et pertinence du mode opératoire..

La compétence "surveiller l'état de santé de la personne et intervenir en conséquence" en section accompagnement, soins et services à la personne nécessitera de la part du professionnel d'être capable :

1. d'observer le comportement relationnel et social et les attitudes de la personne;
2. d'identifier les signes de détresse, de douleur et les anomalies;
3. de mesurer les paramètres vitaux et les transcrire;
4. d'aider à la prise de médicaments;
5. d'évaluer le caractère urgent d'une situation et d'agir en conséquence.

Les critères de réussite seront : le repérage des changements du comportement ou des attitudes/ la surveillance des signes cliniques/ l'identification des signes de détresse et des anomalies/ l'alerte des professionnels concernés/ les mesures quantitatives et qualitatives des paramètres vitaux/ la fiabilité des mesures/ les transcriptions exactes/ l'exactitude des courbes de surveillance / l'aide à la prise de médicament/ la vérification de la prise de médicament dans le respect de la législation en vigueur (et...) conformément à la prescription médicale/ l'installation de la personne adaptée à la situation/ les modalités de signalement en adéquation avec les pratiques du service...

A l'analyse de ces exemples, on s'aperçoit que l'apprentissage d'un métier nécessite non seulement un développement des pratiques et gestes professionnels, mais encore une mise à distance de ces gestes et une interrogation constante sur la meilleure conduite à tenir, le meilleur geste à effectuer dans le cas de situation-problème. On le voit, le professionnel est une personne sans cesse confrontée à des choix et qui doit juger de façon pertinente ce qu'il convient de faire. Les capacités mentionnées ci-dessus font partie de ce que de nombreux auteurs considèrent comme faisant partie intégrante de la pensée critique et que nous appelons pour des questions de clarté des composants. De façon très simplificatrice, nous pouvons exposer que nous pensons que la pensée critique se compose de trois types d'éléments différents : **les habiletés, les attitudes et les éléments extérieurs**. Ce sont ces trois types d'éléments qui, en se combinant et interagissant sans cesse, permettent à la pensée critique de produire le jugement. Nous savons depuis les travaux de Lipman que des activités comme identifier, déterminer, choisir, observer, évaluer, exploiter, situer... sont au nombre de ce qu'il nomme "des habiletés de pensée" et que M. Tozzi appelle des "processus de pensée", car elles sont mises en oeuvre pour effectuer une action qui peut elle-même en entraîner d'autres. Ce sont, selon les mots de M. Gagnon, des combinaisons d'actions qui pourront produire le jugement si elles se combinent avec les attitudes. Celles-ci sont les comportements et les dispositions que le penseur critique développe ou possède et qui lui permettent de mener l'évaluation à sa fin. A travers la littérature consacrée à la pensée critique, on en repère un certain nombre dont la prise en compte d'autrui, l'ouverture d'esprit, la capacité à s'autocorriger, la motivation, le courage et la persévérance, la méthode rigoureuse d'investigation, d'information et de restitution... Les éléments extérieurs sont les connaissances, les savoir-faire ou tout type d'information nécessaire au but visé. En ce qui concerne le domaine professionnel, ce sont ce que M. Gagnon appelle "les ressources du milieu",

comme par exemple pour les deux extraits cités plus haut le recours à la documentation technique, l'appui sur les savoir-faire, sur les connaissances...

Il semblerait donc que l'on ressente la nécessité du développement de la pensée critique au sein de l'activité professionnelle. Cela est-il également perceptible selon d'autres paramètres? Nous en étudierons deux autres.

2) L'adaptation, un des critères de réussite

L'adaptation à l'évolution du métier et des outils est l'un des paramètres principaux. On le retrouve pratiquement dans tous les référentiels de l'enseignement professionnel et notamment dans ceux où la technicité est élevée :

Aussi, le titulaire d'un bac professionnel doit il être capable de

- travailler "sur des chantiers polyvalents, (être amené à être) conducteur de machines ou d'outils complexes";
- ou parfois "l'évolution des technologies, et par conséquent l'activité, conduit de plus en plus à intervenir dans des domaines de haute complexité, de spécificité croissante avec des impératifs nouveaux de compétence et d'efficacité".
- "Le titulaire du baccalauréat photographie est un photographe capable de suivre et d'intégrer les évolutions techniques de la profession et de s'adapter rapidement à toutes les situations du métier".
- Ou encore le titulaire du bac pro chaudronnerie "travaille aussi bien sur des machines traditionnelles à commandes manuelles que sur des machines à commandes numériques ou encore des robots".

Les situations contextuelles dans lesquelles se déroulent le métier ou la complexification croissante des tâches obligent donc le professionnel à tenir compte d'une multiplicité de paramètres afin de mener à bon terme la tâche qui lui est dévolue.

De plus, à l'intérieur de cette adaptabilité, on trouve aujourd'hui le contexte de la mondialisation, car le monde du travail n'évolue pas seulement au niveau technique, mais il invite aujourd'hui les jeunes professionnels à s'expatrier pour développer leur savoir-faire ou accomplir une tâche dans laquelle ils excellent. Cette préoccupation est repérable dans les textes officiels de la formation professionnelle :

- "le titulaire du bac pro cuisine est appelé à travailler sur le territoire national comme à l'étranger." et pour cela sa formation poursuivra le but qu'il soit "capable de s'adapter à terme en français et en langues étrangères à des fonctions d'animation et de de management et ce dans tous les secteurs et les formes de restauration".
- Le titulaire du bac pro aéronautique "évolue dans un contexte international au sein d'une équipe pluridisciplinaire".

Or, la sensibilisation aux différents contextes, la prise en compte de la diversité des éléments et des visées, la capacité à s'autocorriger sont, selon Lipman, Tozzi, Paul et d'autres auteurs, des attitudes et des habiletés fondamentales de la pensée critique. Car la capacité d'adaptation à des évolutions incessantes, des modes de fonctionnement inusuels, à d'autres cultures, et d'autres fonctions obligent le professionnel à une évaluation incessante, à une remédiation infinie. Et pour reprendre les termes de M. Gagnon, "le mode propre de la pensée critique est le mode évaluatif, lequel est dirigé tant sur ses propres conceptions ou démarches que sur celles des autres". C'est pourquoi nous pensons que là encore, dans ce paramètre d'adaptabilité, c'est la pensée critique qui est à l'oeuvre.

3) La responsabilité et l'autonomie : deux composantes des bacs professionnels

La **responsabilité** est également un paramètre important de la pratique professionnelle. Le professionnel est en effet responsable des actions qu'il conduit dans le cadre de l'exercice de son métier. La dimension réflexive et métacognitive est indispensable ici. Dans les domaines professionnels qui mettent en jeu la sécurité des personnes, cet aspect est fondamental. On attend bien sûr des techniciens qui interviennent par exemple sur les installations nucléaires, sur les avions, les bateaux, les voitures, mais aussi pour tous ceux qui sont dans le domaine des services à la personne, dans l'alimentation, l'agroalimentaire ou encore dans les domaines de santé... qu'ils soient à même de s'interroger sur leurs pratiques tout en faisant intervenir des savoirs, les cahiers des charges des constructeurs, la législation... sur les contextes dans lesquels ils évoluent.

- "Les titulaires du bac pro service à la personne exercent leurs activités (...) en adoptant une attitude réflexive sur leurs pratiques professionnelles et leurs activités";
- En ce qui concerne le titulaire du baccalauréat microtechnique: "ses compétences lui permettent également de contribuer à des actions d'amélioration, notamment en renseignant les outils de la qualité et en participant à leur évolution et à l'analyse de leurs resultants".
- Celui de chaudronnerie "sait apprécier les incidences techniques de ses choix".

Mais cette responsabilité des gestes et des savoirs se double d'une responsabilité plus civile ou sociale voire même éducative. Ainsi peut-on découvrir dans les textes officiels que :

- le boulanger ou le pâtissier "est appelé à exercer une activité avec prise de responsabilité", "il doit être capable de créer, reprendre et gérer une entreprise ou une unité de production et/ou de commercialisation";
- le mécanicien nautique "pourra assumer des responsabilités qui le conduiront à encadrer une équipe";
- le titulaire du baccalauréat services à la personne "est à même d'encadrer de petites équipes de professionnels chargés des interventions (auprès des personnes)". Dans le cadre de sa formation il a même des fonctions dans la "participation à la formation et à l'encadrement de stagiaires", ainsi que de l' "accueil des nouveaux agents et des bénévoles" ;
- pour le titulaire du baccalauréat microtechnique "ses compétences lui permettent de former éventuellement de nouveaux membres du groupe production". De même que "la répartition des

tâches peut l'amener à assumer un rôle de coordination, de prévision de synthèses des données".

L'autonomie est essentielle à l'exercice d'un métier. Elle est le but recherché dans la formation professionnelle. Les critères de réussite des activités mentionnent tous que les activités doivent avoir été conduites soit en autonomie partielle pour certaines, soit en totale autonomie. Ce que l'on souhaite ce n'est pas de faire du jeune titulaire du baccalauréat un exécutant devant sans cesse référer à sa hiérarchie, mais un professionnel capable et indépendant dans sa prise de décision, évaluant ses actions et leurs conséquences, capable de remédier si besoin est aux dysfonctionnements des objets ou services soumis à son examen. Pour cela, l'apport de la pensée critique nous semble déterminant. On est toujours dans la dynamique de jugement et qui plus est en autonomie. La pensée critique, parce qu'elle nous permet de penser par nous-même et de nous forger nos propres représentations, travaille effectivement à l'autonomie de la personne. Selon M. Lipman, le développement de la pensée critique implique celui de l'autonomie intellectuelle, de la faculté à corriger et s'ajuster au niveau des différents contextes.

Quant à la responsabilité, les travaux de M.-F. Daniel sur la pensée critique dialogique montrent que celle-ci renferme une dimension responsable lorsqu'elle se tourne sur la prise en compte de la dimension morale des énoncés ou des faits, lorsqu'elle dépasse les perspectives égocentrique et relativiste pour accéder à celle de l'intersubjectivité qui en est la raison d'être, comme par exemple dans les baccalauréats "accompagnements soins et services à la personne". Cette responsabilité est notamment repérable "dans une relation qui s'établit entre le comportement et les règles morales (...) dans une visée d'amélioration de l'expérience personnelle et sociale". La plupart des professions ont une dimension sociale, parfois même c'est le bien être d'autrui qui est fondamental. C'est le cas notamment des métiers d'aide à la personne. Mais ce peut être aussi perceptible dans d'autres : ainsi, le "dénominateur commun" indiqué dans le référentiel des mécaniciens nautiques : "l'intégration constante de deux impératifs : santé/sécurité/environnement" (...) et "qualité".

On s'aperçoit donc, à l'étude de ces textes officiels, que les préoccupations des formateurs des jeunes professionnels rejoignent celles des éducateurs et des promoteurs de la pensée critique. En effet, on remarque que ce qu'ils entendent développer comme capacités et compétences professionnelles ainsi que les attitudes et comportements adaptés au métier se retrouvent en fait dans les composants de la pensée critique. Il s'avère donc bien que la pensée critique se retrouve au cœur de la formation professionnelle. M. Lipman nous a montré que la philosophie, notamment celle pratiquée dans la Communauté de Recherche Philosophique, travaille sur quatre grands types d'habiletés : raisonner, rechercher, conceptualiser et traduire. Elles permettent de travailler à l'entraînement d'aptitudes et dispositions : celles relatives au raisonnement, à l'investigation et la recherche, celles propres à la conceptualisation et enfin aux dispositions critiques. Ces processus ou habiletés se déclinent ensuite sous une grande quantité de capacités : distinguer, identifier, discriminer. On les retrouve en formation professionnelle, mais elles sont également intrinsèques au

processus philosophique même, dans le mouvement d'une pensée qui s'élabore. Elles autorisent la construction d'une pensée autonome, et de penser par soi-même (Tozzi, Lipman).

La philosophie se conçoit donc bien comme un outil particulièrement performant en ce qui concerne le développement de la pensée critique et du jugement, que celui-ci soit théorique ou pratique, moral ou pragmatique. Mais quel type de philosophie est le plus à même de permettre le développement de la pensée critique, dans le domaine professionnel ? Nous pensons quant à nous que c'est la pratique de la discussion philosophique qui va le mieux autoriser le développement de ce type de pensée auprès des élèves en formation professionnelle. Il est temps pour nous de montrer comment cela peut se faire.

III) Comment la pratique du dialogue philosophique est-elle un outil efficace pour développer la pensée critique en formation professionnelle ?

La pratique de la discussion philosophique présente de nombreux avantages pour l'éducateur soucieux de faire progresser la pensée et notamment la pensée critique auprès des enfants et des adolescents. En ce qui concerne la CRP, nous renvoyons pour cela notamment aux travaux de M.-F. Daniel pour les jeunes enfants, ceux de M. Gagnon et M. Sasseville pour les adolescents. Pour la DVDP, nous renvoyons aux travaux de M. Tozzi. Aujourd'hui, nous voulons ici présenter trois avantages que nous estimons plus particulièrement significatifs auprès des élèves en formation professionnelle. Il s'agit de la dimension orale, du facteur de restauration de l'estime de soi et enfin des habiletés et attitudes communes à la pensée critique et aux domaines professionnels.

A) L'oral : le merveilleux atout du dialogue philosophique

Le fait que le dialogue philosophique et les exercices de développement de la pensée se fassent essentiellement par l'intermédiaire de la discussion est un atout sans pareil en formation professionnelle. Pour quelles raisons ? Il faut reconnaître que la formation professionnelle en France est, selon les mots du sociologue F. Dubet, "tenue en faible estime, donc réservée aux élèves faibles". Il est vrai que les jeunes qui entrent en formation professionnelle sont globalement en difficulté, notamment en ce qui concerne le rapport à l'écrit. Ils ne lisent pas ou très peu, et pour la très grande majorité d'entre-eux sont peu coutumiers des lieux de culture. Ils ne possèdent pas les mêmes références culturelles que leurs professeurs. La difficulté pour ces derniers serait de trouver des exemples communs qui permettent de créer cette connivence que l'on dit propice à la transmission des connaissances philosophiques.

Déconcertés face au travail en autonomie sur un texte, ils sont rapidement découragés par le style ou le langage utilisé. Comment dès lors envisager le travail sur un texte philosophique où le langage est soutenu, où les concepts ne sont pas immédiatement compréhensibles, où l'auteur s'exprime parfois dans la langue ou le style de son siècle ?

De plus, ainsi que le remarque A. Bentolila, la plupart d'entre-eux possède un lexique très pauvre, une utilisation des formes grammaticales ou de conjugaison très approximative. Ils éprouvent souvent

"une difficulté à organiser chronologiquement et logiquement les parties de leurs discours", ce qui leur barre l'accès à la compréhension et la rédaction de l'écrit. Il est alors bien difficile d'envisager la réflexion à partir d'un texte au langage pour eux hermétique, où la précision lexicale et la rigueur argumentative sont présents.

Mais l'introduction des pratiques philosophiques va permettre de changer la donne. En effet, ce n'est d'abord pas d'une transmission de connaissances philosophiques dont il est question, mais d'un travail de développement de la pensée, d'une pratique. Les outils peuvent donc être différents du recours traditionnel et massif à l'écrit. Les exemples sur lesquels on s'appuie sont tirés de l'expérience que chacun possède en tant qu'humain. Les multiples analyses universitaires concernant la philosophie pour enfants auprès des élèves des classes maternelles ou primaires montrent les bienfaits de cette pratique auprès d'enfants non lecteurs et peu aptes à lire des textes philosophiques, si ce n'est ceux réécrits pour eux par Lipman, son équipe, ou d'autres auteurs aujourd'hui qui travaillent dans la même optique. Les chercheurs y voient l'émergence d'une pensée qui se construit, et qui par exemple pour M.-F. Daniel, "progressive" dans l'utilisation des modalités de pensée (égocentrisme, relativisme, intersubjectivité) et dans l'accès aux niveaux de complexification. Ce qui signifie que la pratique de l'oral est une pratique intéressante quand il s'agit de développer la pensée. En effet, la rigueur de la pensée et la formulation de thèses et d'hypothèses impliquent un langage précis, soutenu, et souvent la construction de concepts inédits. Langage, on l'a dit, très éloigné de celui des élèves. L'utilisation du langage courant d'abord va s'améliorer chemin faisant, quand la nécessité de recourir à un langage plus précis ou plus nuancé se fera sentir. La pratique régulière de la discussion philosophique est à cet égard fort précieuse car elle agit ici comme un entraînement. Ainsi, pratiquer la philosophie avec ces élèves de section professionnelle, c'est leur donner un accès plus large au langage, leur permettre d'enrichir leur lexique, de percevoir la polysémie des mots, de débusquer les implicites d'une formulation, ses présupposés. C'est aussi, pour A. Bentolila les faire sortir des "ghettos" de leur "impuissance linguistique". pour les amener à devenir des "interlocuteurs valables". Travailler avec l'oral c'est aussi travailler le langage et la grammaire, ce qui est un enjeu essentiel, car l'appropriation de la grammaire conditionne une pensée bien structurée, "c'est le noyau dur de notre identité, ce qui nous permet de penser, de nous concentrer.". Aussi, la discussion philosophique, grâce ses apports lexicaux et grammaticaux précis et complexes, est-elle un outil tout à fait pertinent pour les jeunes en formation professionnelle. La confrontation aux mots, aux tournures dont ils n'ont pas l'usage courant, à la précision structurale les obligeant à s'extraire d'un milieu dans lequel ils évoluent, tout d'abord pour comprendre une pensée qui leur est étrangère, et ensuite faire progresser leurs propres capacités de raisonnement.

Les Nouvelles Pratiques Philosophiques portent une très grande importance au langage et à son développement, car elles sont, pour celles qui nous concernent, des pratiques dialogiques. M. Tozzi montre le rapport étroit entre précision du langage et précision de la pensée, tout en soulignant le préjugé dont il faut se garder selon lequel les élèves en échec scolaire ne peuvent pas philosopher. Ces pratiques philosophiques permettent d'avancer, chemin faisant, selon le modèle de sujet épistémique de Piaget. Tout comme on apprend à parler au fur et à mesure et en repoussant sans

cesse les "limites du connu", "on apprend à penser en pensant" (Sasseville 2000). Parce que la pensée est ainsi que l'indiquent M.-F. Daniel, M. Lipman, M. Tozzi un processus, elle a besoin de s'exercer, de se "muscler" pour s'améliorer. Le langage y est primordial, le travailler indispensable, le recours à l'oral pour le faire dans ces sections particulièrement adapté.

B) Un outil efficace dans la restauration de l'estime de soi

Dans de précédentes communications, nous avons déjà évoqué qu'en raison de difficultés scolaires récurrentes, le déficit d'estime de soi est important en formation professionnelle. Or, des recherches entreprises dès 1990 montrent que la pratique philosophique "élève d'une manière significative l'estime de soi" car elle insiste sur le développement d'habiletés de recherche qui sont transférables dans d'autres domaines et de possibles sources de remédiation. C'est aussi le cas car elle se pratique dans un climat serein et de respect mutuel. Son caractère proprement dialogique présent en CRP et en DVDP va travailler à la restauration de l'estime de soi aux niveaux cognitif, langagier et psychologique.

1- D'un point de vue cognitif : l'acquisition de compétences cognitives peut restaurer la fierté par la prise de conscience de ses capacités à effectuer des actions fines, à intervenir pertinemment dans une discussion, par la découverte d'autres conceptions du monde.

2- La dimension langagière, ainsi que nous venons de le développer, par la médiation de la discussion, ouvre à l'horizon du monde. L'acquisition d'une précision de langage ouvre les portes d'un monde qui était étranger, rassure, rend possible une empreinte de soi sur le monde, elle favorise une meilleure compréhension de sa pensée par les autres, voire l'émergence d'un prestige à son égard. C'est une façon de "s'approprier un peu du pouvoir détenu par ceux qui maîtrisent le langage", un moyen de devenir ou redevenir acteur dans le monde.

3- La dimension psychologique est présente lors de la prise de conscience de ses "potentialités" et de l'engagement personnel "dans le processus collectif de production de connaissances" : être capable d'oser d'intervenir non seulement car on en a le droit, mais surtout parce qu'on devient compétent pour le faire. La pratique de la discussion philosophique contribue à la construction de l'identité en tant qu'acteur de son propre discours, mais aussi parfois, dans le cas de la DVDP de M. Tozzi, avec un rôle à tenir, un cahier des charges à honorer : président de séance, reformulateur, observateur... Elle autorise une évolution : de spectateur attentiste à sujet et qui plus est sujet pensant. Tout ceci "constitue une valeur ajoutée au Moi".

Ainsi, parce qu'elle s'effectue dans un cadre rassurant et égalitaire car effectuée avec des pairs, serein car l'animateur installe le respect d'un cadre et garantit la sérénité des discussions, efficace car elle laisse libre cours à des préoccupations réelles des adolescents (ils choisissent eux mêmes l'objet de discussion), et parce que l'animateur est là non pour dire ce qu'il convient de dire ou croire (Tozzi, Lipman), mais pour aider la pensée à se construire et à gagner en autonomie, parce qu'elle est une

recherche commune et qu'elle est dialogique, la pratique philosophique élève d'une façon significative l'estime de soi.

C) Un outil efficace car faisant appel à des habiletés et des attitudes nécessaires en formation professionnelle

Comme nous le disions plus haut, la pensée critique est une combinaison de différents composants qui interagissent entre eux sans cesse : par exemple les savoirs théoriques ou pratiques entrant en relation avec des attitudes pour effectuer des actions qui demandent des habiletés qui ne sont pas seulement pratiques mais aussi intellectuelles. Nous savons d'autre part depuis les travaux de Ennis, Paul, Lipman, ceux de M. Gagnon, M. Sasseville, ceux de M. Tozzi, M.-F. Daniel... que l'on peut distinguer, lors de la recherche, parmi les habiletés de la pensée critique, des grandes catégories que l'on pourrait appeler fédératrices, comme : "rechercher, raisonner, organiser l'information et traduire". Elles ont une fonction d'association par rapport aux autres habiletés qui vont s'organiser en réseaux autour d'elles. Elles se présentent un peu comme des carrefours à la croisée desquels la recherche progresse. Ainsi par exemple l'habileté fédératrice "rechercher" va-t-elle associer l'habileté "communiquer" laquelle elle-même pourra se décliner en d'autres habiletés comme : "affirmer soutenir, argumenter, proposer, répondre, défendre"... qui seront elles-mêmes en réseau avec "collaboration et entraide" dans lesquelles on trouvera "coopération, aide, attention" qui renverra à "écoute, respect, être engagé". Lors de la recherche philosophique dans le cadre de la pratique de la communauté, une multitude d'habiletés sont à l'oeuvre. Nous pourrions en particulier citer celles que nous venons de mentionner. Or, ce qui est très intéressant par rapport à la formation de nos élèves, c'est que les habiletés qui sont mises en oeuvre dans la CRP ou la DVDP sont des habiletés que les référentiels professionnels jugent qu'il est nécessaire de développer pour former un professionnel accompli.

Ainsi, on trouve les grandes catégories d'habiletés à travers les capacités et compétences terminales dans les référentiels de différents métiers. Elles sont souvent formulées autrement mais elles renvoient à celles citées plus haut comme : "s'informer" dans les métiers aéronautiques dont une des déclinaisons est "rechercher" et une autre "inventorier". On découvre aussi "communiquer, s'informer" déclinés en "conduire un entretien, découvrir, reformuler les besoins" mais aussi informer avec "rendre compte oralement, obtenir..." "s'informer des évolutions, informer le client, commenter, argumenter..." pour les mécaniciens nautiques. C'est parfois libellé de façon à ce que deux ou plusieurs habiletés se retrouvent dans la grande générique : "s'informer" décliné en "identifier, décoder, rechercher, inventorier", "traiter, décider, organiser" décliné en "évaluer, diagnostiquer, prévoir, établir, gérer", réaliser, appliquer" décliné en valider, déposer, installer, assembler, réparer, modifier, mettre en oeuvre, contrôler", enfin "communiquer" décliné en "apprécier, émettre et recevoir, consigner, participer, établir"...

Nous pouvons également remarquer que certaines compétences classées dans les référentiels en fonction des tâches à valider peuvent se classer dans les autres habiletés fédératrices. Ainsi dans raisonner nous pourrions par exemple reprendre des capacités mentionnées dans les référentiels de

mécaniciens nautiques avec "argumenter" mais aussi avec "analyser, émettre des hypothèses, interpréter, déduire, conclure"; dans ceux des techniciens d'interventions sur installations nucléaires "contrôler, évaluer et réagir en fonction des risques". Pour les habiletés organiser l'information et traduire on retrouve les compétences de "identifier, distinguer, déterminer des priorités, évaluer des besoins, mesurer et transcrire"; dans les référentiels des élèves en accompagnement, soins et services aux personnes... On pourrait aussi considérer que les capacités évaluées en boulangerie pâtisserie comme faisant partie des compétences "organiser" ou "réaliser" ou encore "contrôler" déclinés en "déterminer, définir, collecter, traiter, organiser, préparer, identifier, planifier", et en "mettre en oeuvre des mesures, peser, quantifier, préparer, transformer, appliquer des procédures, réagir aux aléas, mener des actions correctives" et contrôler, vérifier, détecter..." .., feraient partie à la fois de l'habileté rechercher et de celle de raisonner.

D'autre part, les qualités d'écoute, de concentration, d'empathie et d'ouverture à l'autre, celles de formulation d'un discours cohérent, pertinent, fondamentales dans les pratiques de discussion philosophique, sont également présentes dans les référentiels comme étant des compétences à développer dans le milieu professionnel. Ainsi trouve-t-on "écoute attentive, disponibilité, comportement adapté aux situations" mais aussi "communication verbale et non verbale, contribuant au bien être de la personne, de sa famille, de son entourage" ou encore "écoute, courtoisie, sens de l'observation, confidentialité" et "esprit d'équipe, capacité d'adaptation, capacité à gérer des conflits" et aussi "adaptation à la situation de l'explication et de la démarche méthodique, justification et commentaires des données...".

Or, il s'avère que ce sont également des attitudes nécessaires au développement de la pensée critique. En effet, d'après les travaux de Paul, Boivert, Ennis, Diestler... le penseur critique posséderait des traits de caractère propices à son exercice. La prise en compte d'autrui en serait le premier, le second serait l'ouverture d'esprit en général et au problème en particulier. Puis viendraient les attitudes relatives à l'autocorrection, d'autres relatives au courage et la persévérance, à la motivation pour la vérité, d'autres encore concernant la liberté et l'autonomie de la personne, d'autres aussi qui porteraient sur la méthode rigoureuse d'investigation, d'information et de restitution... et bien d'autres encore.

Mais toutes ces attitudes, ces habiletés à pratiquer ne sont ni originales, ni inconnues des élèves. Ce sont bien celles qu'il leur est nécessaire de mettre en oeuvre dans leurs métiers. Aussi la pratique de la discussion philosophique en CRP ou en DVDP, en mettant l'accent sur ces habiletés, a-t-elle le plus de chance d'être performante et à l'inverse, parce que ces habiletés sont mises en oeuvre dans la pratique philosophique, elles ont plus de chance de trouver écho lors de l'apprentissage des capacités et des compétences en professionnel. En effet, de nombreux chercheurs (Lipman, Ennis, Paul, Norris...) postulent théoriquement que la pensée critique se présente comme une compétence essentielle en raison notamment de son caractère transdisciplinaire. Celui-ci permettrait au penseur critique de faire appel à des attitudes "critiques" dans des situations très variées, allant du personnel au professionnel sans négliger le civique. Les travaux de M. Gagnon sur la transversalité de la pensée

critique, fondés empiriquement, montrent néanmoins que si le transfert existe, il n'est pas automatique, notamment dans les autres matières scolaires. Mais par ailleurs M. Gagnon et M. Sasseville attestent cependant de l'existence de cette transversalité dans le domaine social et dans les situations de résolution de problèmes. On est donc incité à penser que le théorique et l'empirique se rejoignent et s'accordent et que l'entraînement des habiletés et les attitudes propres à la pensée critique dans le cadre de la discussion philosophique ne peut qu'être bénéfique pour la transversalité de celles-ci dans le domaine professionnel.

Conclusion

Dans cet article, nous nous sommes d'abord penchés sur les effets de l'absence de l'enseignement philosophique en formation professionnelle. Nous avons vu que cela soulevait des problèmes de différents types. Nous en avons conclu que cela procurait un manque au regard de ce que l'on souhaite quand on parle d'éduquer une personne et un citoyen.

Puis nous nous sommes attardés sur les raisons qui rendaient nécessaire le développement de la pensée critique en formation professionnelle. Nous avons fait une présentation rapide de la pensée critique et nous avons vu notamment que sa visée était d'émettre le meilleur jugement. A travers quelques exemples et paramètres, nous avons montré que la pensée critique se trouvait au coeur des exigences de la formation professionnelle. Son développement nous paraît alors être essentiel. Or il ne semble pas y avoir d'enseignement spécifique pour cela dans les différents cursus professionnels. C'est pourquoi dans la dernière section nous nous sommes intéressés à la pratique du dialogue philosophique.

Dans cette partie, nous nous sommes efforcés de montrer en quoi la pratique de la discussion philosophique semblait être un outil particulièrement bien adapté auprès des élèves en formation professionnelle. Tout d'abord nous avons soutenu que si la CRP et la DVDP pouvaient être efficaces, c'était avant tout parce qu'elles ne tenaient pas un rôle de transmission de connaissances mais qu'elles étaient des pratiques de réflexion en commun orales. Nous avons souligné l'importance de cet aspect, en évoquant les difficultés auxquelles nos élèves étaient confrontés et en montrant l'importance de la discussion dans le développement du langage et de la disparition de certains types de ghettos qui les maintiennent enfermés. Puis nous avons rappelé que la discussion philosophique pouvait être un outil efficace de restauration de l'estime de soi en travaillant notamment sur les dimensions langagière, cognitive, psychologique. Enfin nous avons tâché de montrer que la pratique de la discussion philosophique faisait appel à des habiletés et des attitudes propres à la fois à la pensée critique et aux compétences à mettre en oeuvre dans les différents métiers. Nous avons alors avancé l'hypothèse que l'entraînement des habiletés et attitudes propres à la pensée critique effectué dans le cadre de la discussion philosophique renforcerait la transversalité de ces habiletés et attitudes dans le domaine professionnel.

Ainsi, à l'issue de ce travail, il nous a semblé que l'on pouvait affirmer que la pensée critique est nécessaire à l'exercice de nombreux métiers, que son développement est fondamental pour pouvoir

valider les compétences et capacités d'un professionnel accompli. D'autre part, nous pouvons également affirmer que la pratique de la discussion philosophique, comme la CRP et la DVDP, permet de développer les habiletés et les attitudes de la pensée critique. De plus, ces pratiques philosophiques nous apparaissent comme tout à fait appropriées à la réalité des difficultés rencontrées par les élèves de la formation professionnelle. Enfin, nous pensons qu'introduire ces pratiques dialogiques dans le cursus professionnel des élèves permettrait de pallier les manques causés par l'absence de l'enseignement de la philosophie. Cela contribuerait notamment à rétablir une forme d'égalité dans l'accès à la philosophie, ainsi que dans la mise à disposition des moyens. Cela permettrait aussi le rétablissement de la justice dans l'esprit des jeunes investis dans ces formations. Cela concourrait également à travailler davantage à l'instauration de valeurs communes, et à développer un engagement citoyen. Nous pensons qu'il est pressant de s'occuper du développement de la pensée critique en formation professionnelle et que les pratiques de discussion philosophique sont un moyen particulièrement bien adapté pour le faire.

N.B.: Nous avons volontairement supprimé pour alléger le texte les très nombreuses notes après les citations qui le parsèment, mais nous maintenons la bibliographie.