

## Pensée critique ou pensée réflexive ?

**Sylvain Connac**, maître de conférences, Université Paul Valéry de Montpellier, LIRDEF (équipe d'accueil 3749)

Cet article théorique tente de caractériser les différentes formes de pensées éprouvées lors de discussions à visées démocratique et philosophique (DVDP), de la notion de pensée critique (Lipman, 1995) à celle de pensée réflexive (Tozzi, 1996), pour situer cette dernière au sein des pratiques de philosophie avec des enfants.

Suite aux attentats terroristes survenus en France en 2015 et 2016, des théories du complot ont circulé dans les établissements scolaires, et c'est pour y répondre et prévenir les suivantes que des dispositions ont été prises par le Ministère de l'Education Nationale pour développer chez les élèves leur esprit critique<sup>1</sup>. C'est d'esprit critique dont il est précisément question dans les programmes scolaires de l'Enseignement Moral et Civique (2015), concernant les élèves de l'école élémentaire au lycée. Il s'agit notamment d'y développer "les aptitudes à la réflexion critique : en recherchant les critères de validité des jugements moraux ; en confrontant ses jugements à ceux d'autrui dans une discussion ou un débat argumenté<sup>2</sup>".

### I) Apprendre à penser pour lutter contre les emprises

Les dispositifs de développement d'une pensée critique/réflexive chez les élèves visent plus spécifiquement la lutte contre une conception des savoirs apparaissant comme des vérités révélées, assimilables à des croyances et du dogme. Une pensée rigide ou dogmatique est entendue comme une organisation cognitive produisant des généralisations abusives, formée de croyances déraisonnables et résistantes à toute espèce de remise en question à propos de la réalité, induisant des modèles d'intolérance à l'égard d'autrui. (Rokeach, 1954). À l'inverse, une pensée réflexive se rapproche de ce que D. Favre et J. Joly (2001) décrivent comme une pensée non dogmatique. Elle se reconnaît par des énoncés explicites, sous forme d'hypothèses et se construisant par la recherche de contre-évidences. Une pensée non dogmatique se distingue ainsi de la sophistique (la recherche du succès oratoire), de la démagogie (la manipulation par un discours flatteur pour s'attirer des faveurs) et de la doxologie (la reproduction d'une opinion commune).

Le penser par soi-même à l'école se présente dans une logique épistémologique qui conduit élèves et enseignants à s'interroger sur l'origine et le statut des savoirs indiqués par les programmes. "Partager des savoirs, c'est déjà accepter une commune vérité qui peut permettre de confronter les croyances sans s'agresser. Mais encore faut-il que le maître qui invite l'élève à distinguer les savoirs de ses croyances n'enseigne pas ses propres savoirs comme des croyances. [...] "Ce que je dis là n'est pas une opinion... A l'école, on ne se justifie pas, mais on justifie... Et ce n'est jamais celui qui crie le plus fort ou séduit le plus qui a raison, mais celui qui démontre le mieux." (Meirieu, 2016, p. 28). Une pratique régulière de DVDP permettrait aux élèves de tendre vers ces objectifs (Ferrière, 2015) : un

approfondissement des concepts scientifiques et un questionnement sur la nature et les modes d'acquisition des savoirs mobilisés en contexte scolaire peut en être escompté.

C'est à travers l'usage d'une pensée critique et réflexive que les élèves apprendraient à lutter contre toute forme d'emprise, notamment dans l'optique d'une éducation à la citoyenneté et à la laïcité. C'est le projet bien connu des Lumières, dont le principe est d'accompagner l'être humain à penser par lui-même et pas seulement à se conformer à des idées qui lui sont à la fois étrangères et imposées. "Qu'est-ce que les Lumières ? La sortie de l'homme de sa minorité dont il est lui-même responsable. Minorité, c'est-à-dire incapacité de se servir de son entendement (pouvoir de penser) sans la direction d'autrui, minorité dont il est lui-même responsable (faute) puisque la cause en réside non dans un défaut de l'entendement mais dans un manque de décision et de courage de s'en servir sans la direction d'autrui. Sapere aude (Ose penser) ! Aie le courage de te servir de ton propre entendement." (Kant, 1947, p. 83)

## II) La philosophie avec des enfants

Les pratiques de philosophie avec les enfants sont issues des travaux de M. Lipman (1995) aux Etats-Unis à partir des années 1970. Ce mouvement s'est ensuite développé en France, principalement à travers les recherches de J. Lévine (sous forme d'ateliers de philosophie, avec une inspiration psychanalytique), pour que les enfants se construisent comme des sujets pensants (Lévine, Moll, 2001), et de M. Tozzi, dans le cadre de la didactique de l'oral puis de celle de la philosophie (Tozzi, 1996), sous forme de discussions à visées démocratique et philosophique.

Il est alors question de discussion, dans le sens où plusieurs interlocuteurs échangent sur un même thème, à partir d'une question, d'une notion ou du rapport entre deux notions. Il ne s'agit pas d'une seule conversation dans le sens où un animateur régule le partage des idées. Il ne s'agit pas non plus d'un dialogue puisque les groupes varient entre une dizaine et une trentaine de discutants. Ce n'est pas un entretien en raison du caractère dialogique entre l'ensemble des participants, pas seulement des interactions avec l'animateur. Le caractère démocratique de la discussion est permis par la présence de règles spécifiques cherchant l'égal accès à la parole pour tous les participants et par des fonctions (président de séance, animateur, reformulateur, ...) qui font vivre ces règles (Tozzi, 2012).

A travers plusieurs méthodes identifiées (Chirouter, 2007, Connac, 2012b), elles s'ordonnent autour du paradigme de la discussion démocratique entre pairs, dans le cadre de l'éthique communicationnelle de J. Habermas. La philosophie y est conçue comme une conduite raisonnable, articulée à une pensée rationnelle. C'est une tentative de totalisation du monde, de compréhension du réel par la raison, mais avec des outils propres à la philosophie. Ce ne sont pas les mêmes que la science qui utilise l'observation, la démonstration, l'expérimentation et la modélisation. La philosophie est un exercice de la raison, une pratique non scientifique, qui tente de trancher des problèmes existentiels importants en matière de politique, de morale, d'esthétique, d'éthique ou de métaphysique<sup>3</sup>.

De manière générale, ces pratiques visent explicitement le développement d'une pensée d'excellence. M. Kerhom (2016) la définit comme "le niveau de pensée le plus élevé, explicitement réfléchi, qui caractérise une pensée complexe, non mécanique, proposant de multiples solutions, présentant des interprétations et jugements nuancés, s'appuyant sur des critères, mettant de l'ordre dans un apparent désordre et exigeant un effort mental intensif". Une pensée complexe serait, d'après les travaux d'E. Morin (2016), à même de correspondre aux déterminants du monde contemporain. Il décrit celui-ci comme étant le lieu de conceptions multiples de la vie individuelle et de la vie sociale, pas toujours cohérentes et compatibles les unes avec les autres, mais condamnées à s'associer parce que partageant un même espace. Convoquer une pensée complexe permettrait la coexistence d'individus et de collectifs à valeurs divergentes, parce que cette posture intellectuelle impliquerait, ontologiquement et éthiquement, des principes de respect et de tolérance mutuels.

Une pensée d'excellence se décline donc sous forme de pensée créative (manière de poser un problème, mise en place d'analogies permettant d'étendre la réflexion), de pensée vigilante (engagée, se préoccupant de ce dont elle traite, qui n'est ni gratuite ni détachée, soucieuse de l'attention portée à l'autre) et de pensée critique (critères, normes, autocorrection de la pensée, attention au contexte, recherche de "raisonnabilité"). (Philippe, 2006, p. 1).

La notion de pensée est intéressante à cerner, même si ce travail reste impossible tant il a été investi par des champs scientifiques divers : la rhétorique, la linguistique, les mathématiques, la littérature, la philosophie, la casuistique... Au sens large, nous retenons que la pensée regroupe tous les phénomènes de l'esprit, l'esprit étant le nom donné à la substance qui pense, se caractérisant par son intériorité et sa singularité (Blay, 2013, p. 273). Précisément, la pensée correspond à l'ensemble des phénomènes cognitifs, c'est-à-dire qui se distinguent, sans s'en défaire, des émotions, des sentiments et de la conation. Nous entendons par conation l'ensemble des motivations - qui fixent les buts - et des volitions - ce qui manifeste les volontés de poursuite et d'atteinte des buts (Hadji, 2012 ; Houdé, 2014).

### III) Pensée critique, pensée réflexive

Le concept de pensée critique aurait vu le jour au début des années 1960 et serait issu des travaux de Robert Ennis (1996), Matthew Lipman (1995), Richard Paul et Harvey Siegel. Il semble provenir des travaux de J. Dewey et des pragmatistes du tout début du XXe siècle, qui considéraient qu'il n'existe pas de connaissance universelle, que le "vrai" est le fruit d'épreuves de vérifications. Marie-France Daniel (2016, p. 11) le définit comme un processus (c'est-à-dire se construisant sur le temps et l'exercice) se caractérisant par un acte réfléchi et logique qui vise à évaluer les principes et les faits avant de porter un jugement d'appréciation sur ces principes et ces faits. Elle implique notamment la précaution de chercher et citer ses sources. Elle le distingue de la seule critique qui correspond, dans son sens ordinaire, à un réflexe instinctif constitué d'un jugement gratuit, caractérisé par un rejet des prémisses et des faits sans examen préalable (de l'ordre du dénigrement).

Penser de façon critique semble donc être le fait de n'accepter aucune assertion sans avoir vérifié son exactitude (Gaussel, 2016, p. 5). Cette activité réflexive consiste en une vigilance constante exercée pour affirmer la liberté personnelle de jugement et de choix (Bidar, 2016, p. 105). Dans le même sens, Paul et Elder (2008) définissent cette pensée comme l'art d'analyser et d'évaluer la pensée en vue de l'améliorer. Ils soulignent ici sa dimension autocorrective.

Une pensée critique se fonderait sur trois repères (Lipman, 1995) : l'utilisation de critères (des "raisons fiables" pour évaluer), une sensibilité au contexte (pour s'adapter à leur singularité), l'autocorrection (pour rechercher ses propres erreurs). Marie Kerhom (2016) synthétise son travail de conceptualisation de la pensée critique de la sorte : "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 contexte précis."



Figure 1 - Pensée critique et pensée réflexive

En France, en didactique de la philosophie, il est plutôt question de pensée réflexive, le caractère critique de la pensée étant considéré comme un bénéfice acquis par des années de formation universitaire plutôt que comme une discipline propédeutique (Herman, 2011). A noter que la notion d'esprit critique ou de sens critique est cependant très présente dans le cadre épistémologique et pédagogique de certaines disciplines enseignées au cours de la scolarité obligatoire et post-obligatoire : enseignement de l'histoire et éducation aux médias et à l'information entre autres. La pensée réflexive vise spécifiquement à penser par soi-même.

Deux approches complémentaires déclinent cette pensée réflexive. Ce serait d'abord une capacité consistant à "adopter une certaine attitude à l'égard de soi-même : par exemple, la capacité d'évaluer la justesse des calculs que l'on fait, des règles que l'on se donne ou encore de porter un jugement sur un désir ou une impulsion que l'on a en soi" (Foray, 2016, p. 24). Ainsi décrite, la pensée réflexive correspond à une posture critique de regard sur soi-même, pour évaluer la pertinence de ses propos, de ses comportements ou de ses pensées. Elle convoque la métaphore du miroir qui renvoie une image par "rebond" : penser de manière réflexive serait ajouter à sa pensée de la distance sur elle-même.

La pensée réflexive est également présentée, non pas sous un angle d'objectivation, mais de format. "Il s'agit d'initier une entrée dans la réflexion par le questionnement, la clarification de ses opinions,

la conscience de leur origine, leur mise en question en tant que préjugés, la formulation de questions pertinentes, d'ouverture sur une pluralité de solutions possibles, de tentatives de réponses argumentées, ..." (Tozzi, 2012, p. 261). Ce même auteur (2003, p. 5) propose une définition didactique de l'acte philosophique, activant la dimension réflexive de la pensée. Philosophier tenterait d'articuler, sur des notions et des questions posant problème à la condition humaine, dans l'unité et le mouvement d'une pensée impliquée, trois processus :

- de la **problématisation** de ces notions et questions, à partir d'une pratique du doute méthodique, de type cartésien, de l'étonnement et de la zététique. En grec, problema représente une pierre d'achoppement, rencontrée sur un chemin et empêchant d'avancer. Problématiser serait donc formuler une problématique, c'est-à-dire élaborer l'énoncé d'un problème. "Problématiser, c'est a) l'examen d'une question, b) par une pensée articulant données et conditions du problème, dans un cadre déterminé, c) par une pensée qui se surveille elle-même, d) dans une perspective heuristique" (Fabre, 2007, p. 18). Il s'agit d'interroger les questions avant d'y répondre, dans le cadre de la quête de l'universel. Claudine Leleux (2008) explique que ce sont ces pratiques de questionnement qui amorcent les processus de la pensée : questionnement sur le monde environnant (le monde physique), sur les rapports entre hommes (le monde social) et sur le monde intérieur ;
- de la **conceptualisation** de ces notions, à partir notamment de la recherche du sens des mots, de leurs champs d'application et de distinctions conceptuelles. Alors qu'une notion correspond à une idée générale, abstraite et indéterminée, un concept se veut précis et défini. Conceptualiser une notion, c'est le processus qui consiste à la comprendre, à travers les attributs qui la caractérisent. Il s'agit de s'interroger sur la pluralité des définitions d'une notion, ce qui induit d'apprendre à situer les notions dans leur champ d'application, d'opérer des distinctions conceptuelles pour savoir ce dont on parle, de vérifier des représentations réciproques (Gaussel, 2016) ;
- de l' **argumentation** d'objections et de thèses, pour chercher une réponse aux problèmes, justifier un avis, fonder un point de vue pour tenter de convaincre ses interlocuteurs, et les persuader de la justesse de ses propos (Gaussel, 2016). Argumenter, ce n'est pas seulement donner son avis ou répondre à une question. C'est rechercher le **meilleur argument**, en proposant une opinion qui s'appuie sur un raisonnement rationnel et/ou raisonnable. Dans le cadre d'un discours logique, C. Plantin (2005, p. 6) définit l'argumentation comme la combinaison de trois opérations de l'esprit : l'appréhension (saisir et délimiter un concept, une idée), le jugement (affirmer ou nier une position, pour formuler une proposition) et le raisonnement (un enchaînement de propositions du connu, vers l'inconnu.) Elle augmente l'adhésion des esprits aux thèses que l'on présente.

#### IV) Penser avec d'autres pour apprendre

Nous entendons, dans cette ligne théorique, le philosophe comme une articulation personnelle et réfléchie de trois processus de pensée : conceptualiser, argumenter et problématiser. Une pensée

réflexive se construirait par combinaison de ces exigences intellectuelles. Philosopher consiste non seulement à se référer linéairement à chacune de ces exigences, mais les concevoir de manière systémique, c'est-à-dire en perpétuelle interdépendance mutuelle. "Pour conceptualiser une notion, il faut problématiser sa représentation donc argumenter son doute" (Tozzi, 1996, p.144).

En appui sur les travaux de J. Dewey et L. Vygotski, M. Lipman (1995) défend que la pensée critique se construit au sein de situations d'interactions entre pairs : des discussions. C'est la raison pour laquelle M.F. Daniel (2016) a introduit la notion de "Pensée critique dialogique" (PCD), émergeant au sein d'un contexte interrelationnel et dialogique propre aux discussions démocratiques. Au sein de ces communautés, on cherche à faire avec plutôt qu'à lutter contre. C'est à cette fin qu'il s'agit plus de discussions que de débats. Le projet pédagogique véhiculé par ces situations dialogiques est de conduire les participants à des conflits d'idées sans risquer les conflits de personnes. Parce que les élèves se savent au sein d'un espace "hors-menace" (Lévine, Moll, 2001), déterminé par le cadre démocratique institué et entretenu, ils se trouvent dans des conditions favorables pour confronter des idées divergentes, s'ouvrir à de nouvelles conceptions, et ainsi apprendre par un processus de déconstruction/reconstruction d'avis. Autrement dit, au sein d'un espace sécurisé, les élèves apprennent, avec d'autres, à penser de manière réflexive : ils passent d'un stade d'incompétence inconsciente (je ne sais pas que je ne sais pas), à une phase inconfortable d'incompétence conscience (je sais que je ne sais pas) en raison des nouveaux problèmes qu'ils rencontrent et des désaccords qu'ils ont avec des camarades (ou ceux auxquels ils assistent entre deux ou plusieurs discutants). Puis, par un processus d'équilibration, ils se construisent de nouvelles conceptions et entrent dans une phase dite de compétence consciente (je sais que je sais) caractérisée par l'obtention d'un nouvel équilibre majoré et l'acceptation d'une nécessaire incertitude (Favre, 2015, Favre, 2016). C'est à ce titre que, visant la quête de problématisations universelles et l'exercice du doute méthodique, les DVDP sont en mesure de développer du respect mutuel et de la tolérance. Elles trouvent ainsi leur place dans le champ de l'éducation à la civilité et à la citoyenneté.

La dimension démocratique de ces DVDP se veut une référence à l'égale condition des participants ainsi qu'aux valeurs de l'éthique de la discussion. L'éthique communicationnelle du philosophe J. Habermas s'exprime ici sous forme d'acceptation de la diversité, de respect de l'autre, d'impartialité, ce qui autorise davantage d'exigences réflexives (Usclat, 2008). Cela se traduit par des protocoles d'organisation confiant aux participants une série de fonctions (président de séance, reformulateur, synthétiseur, observateurs, ...), dans un cadre sécurisé par des règles de fonctionnement : "On ne se moque pas, on écoute celui qui parle, la parole est donnée en priorité à ceux qui l'ont moins prise, on a le droit de se taire" (Connac, 2012a). Les élèves développent donc des compétences à la fois réflexives et démocratiques, par un exercice ordinaire et vivant de la discussion (Connac, 2012b). Plusieurs travaux se sont intéressés au lien entre philosophie et littérature, dans l'optique de susciter des habiletés en matière de pensée réflexive (Chirouter, 2007). En effet, le caractère imaginaire que proposent les personnages d'un album de jeunesse conduit les enfants à se projeter dans des événements qu'ils ne sont pas en mesure d'éprouver physiquement. Son caractère littéraire les amène à développer des pensées d'évocation, à chaque fois subjectives, ce qui alimente le partage

de conceptions puis, avec l'aide de l'animateur, l'entrée dans des préoccupations proprement philosophiques.

Proposer à des enfants de participer de manière régulière à des DVDP, ce serait donc leur donner la possibilité d'apprendre à penser par eux-mêmes, afin de ne pas systématiquement être soumis aux avis les plus influents. Ce serait également les amener à apprendre avec d'autres, parce que placés au coeur de communautés de recherches dialogiques. Il est à espérer, qu'à penser ainsi la pédagogie, les élèves puissent développer conjointement des compétences réflexives et des aptitudes à entrer en relation avec d'autres sur des bases mutuelles de respect et de tolérance.

---

(1) <http://www.gouvernement.fr/on-te-manipule>

(2) [http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/24/2/Ress\\_emc\\_clarification\\_464242.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/24/2/Ress_emc_clarification_464242.pdf) p. 2.

(3) Petit abécédaire de la philosophie avec des enfants  
<https://www.youtube.com/watch?v=fabHFeExMTE>