

Sous la direction de
RICHARD PALLASCIO
MARIE-FRANCE DANIEL
et LOUISE LAFORTUNE

PENSÉE ET RÉFLEXIVITÉ

Théories et pratiques



Presses
de l'Université
du Québec

PENSÉE ET RÉFLEXIVITÉ

PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450
Sainte-Foy (Québec) G1V 2M2
Téléphone : (418) 657-4399 • Télécopieur : (418) 657-2096
Courriel : puq@puq.quebec.ca • Internet : www.puq.quebec.ca

Distribution :

CANADA et autres pays

DISTRIBUTION DE LIVRES UNIVERS S.E.N.C.
845, rue Marie-Victorin, Saint-Nicolas (Québec) G7A 3S8
Téléphone : (418) 831-7474 / 1-800-859-7474 • Télécopieur : (418) 831-4021

FRANCE

DISTRIBUTION DU NOUVEAU MONDE
30, rue Gay-Lussac, 75005 Paris, France
Téléphone : 33 1 43 54 49 02
Télécopieur : 33 1 43 54 39 15

SUISSE

SERVIDIS SA
5, rue des Chaudronniers, CH-1211 Genève 3, Suisse
Téléphone : 022 960 95 25
Télécopieur : 022 776 35 27



La *Loi sur le droit d'auteur* interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

Collection **ÉDUCATION-RECHERCHE**

PENSÉE ET RÉFLEXIVITÉ

Théories et pratiques

Sous la direction de
RICHARD PALLASCIO
MARIE-FRANCE DANIEL
et **LOUISE LAFORTUNE**

2004



Presses de l'Université du Québec

Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bur. 450
Sainte-Foy (Québec) Canada G1V 2M2

Catalogage avant publication de la Bibliothèque nationale du Canada

Vedette principale au titre :

Pensée et réflexivité : théories et pratiques

(Collection Éducation-Recherche ; 14)

Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 2-7605-1284-3

1. Constructivisme (Éducation). 2. Métaconnaissance. 3. Pensée critique chez l'enfant.
4. Pensée créatrice chez l'enfant. 5. Cognition. 6. Apprentissage.

I. Pallascio, Richard. II. Daniel, Marie-France, 1952- . III. Lafortune, Louise, 1951- .
IV. Collection.

LB1062.R43 2004

370.15'24

C2004-940266-8

Nous reconnaissons l'aide financière du gouvernement du Canada
par l'entremise du Programme d'aide au développement
de l'industrie de l'édition (PADIÉ) pour nos activités d'édition.

Révision linguistique : GISLAINE BARRETTE

Mise en pages : INFO 1000 MOTS INC.

Couverture :

Conception graphique : RICHARD HODGSON

Photographie : ALAIN VÉZINA

1 2 3 4 5 6 7 8 9 PUQ 2004 9 8 7 6 5 4 3 2 1

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

© 2004 Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal – 2^e trimestre 2004

Bibliothèque nationale du Québec / Bibliothèque nationale du Canada

Imprimé au Canada

© 2004 – Presses de l'Université du Québec

Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Sainte-Foy, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca

Tiré de : *Pensée et réflexivité*, R. Pallascio, M.-F. Daniel, L. Lafortune (dir.), ISBN 2-7605-1284-3 • D1284N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés



Les développements récents de la recherche en éducation ont permis de susciter diverses réflexions pédagogiques et didactiques et de proposer plusieurs approches novatrices reconnues. Les nouveaux courants de recherche donnent lieu à un dynamisme et à une créativité dans le monde de l'éducation qui font en sorte que les préoccupations ne sont pas seulement orientées vers la recherche appliquée et fondamentale, mais aussi vers l'élaboration de moyens d'intervention pour le milieu scolaire.

Les Presses de l'Université du Québec, dans leur désir de tenir compte de ces intérêts diversifiés autant du milieu universitaire que du milieu scolaire, proposent deux nouvelles collections qui visent à rejoindre autant les personnes qui s'intéressent à la recherche (ÉDUCATION-RECHERCHE) que celles qui développent des moyens d'intervention (ÉDUCATION-INTERVENTION).

Ces collections sont dirigées par madame Louise Lafortune, professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, qui, forte d'une grande expérience de publication et très active au sein des groupes de recherche et dans les milieux scolaires, leur apporte dynamisme et rigueur scientifique.

ÉDUCATION-RECHERCHE et ÉDUCATION-INTERVENTION s'adressent aux personnes désireuses de mieux connaître les innovations en éducation qui leur permettront de faire des choix éclairés associés à la recherche et à la pédagogie.

© 2004 – Presses de l'Université du Québec

Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Sainte-Foy, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca

Tiré de : *Pensée et réflexivité*, R. Pallascio, M.-F. Daniel, L. Lafortune (dir.), ISBN 2-7605-1284-3 • D1284N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

TABLE DES MATIÈRES

<i>Introduction</i>	Une pensée réflexive pour l'éducation	1
	<i>Richard Pallascio, Marie-France Daniel et Louise Lafortune</i>	
	Les différents modes de pensée d'une pensée réflexive	4
	Une pensée critique	4
	Une pensée créative	7
	Une pensée métacognitive	8
	Présentation de l'ouvrage	9
	Bibliographie	10
 <i>Chapitre 1</i>	 Psychogenèse de la conscience et pensée réflexive	 13
	<i>Francisco Pons, Pierre-André Doudin, Daniel Martin, Louise Lafortune et Paul L. Harris</i>	
	1. Analyse de trois hypothèses piagétienne relatives au développement de la conscience	17
	1.1. Mouvements de la périphérie vers les centres	17
	1.2. Mouvements entre les consciences sensorimotrice, concrète et formelle	19
	1.3. Mouvements des réussites vers les compréhensions	22
	2. Illustration empirique	23
	3. Vers une esquisse du développement de la conscience	26
	3.1. Développement de la conscience que le sujet a de la pensée	26
	3.2. Développement de la façon dont le sujet prend conscience de sa pensée	28
	3.3. Développement de la relation entre la conscience du sujet et sa pensée	30
	Conclusion	33
	Bibliographie	34

Chapitre 2	Rôle et objets de la prise de conscience en éducation	37
	<i>Daniel Martin, Pierre-André Doudin, Francisco Pons et Louise Lafortune</i>	
1.	Rôle de la prise de conscience	39
2.	Éléments déclencheurs de la prise de conscience	41
3.	Objets de la prise de conscience	42
3.1.	Objets de la prise de conscience de l'élève	42
3.2.	Objets de la prise de conscience de l'étudiant en enseignement ou de l'enseignant	43
4.	Travailler la prise de conscience des enseignants et des élèves	46
5.	Dispositif de formation	47
	Conclusion	51
	Bibliographie	51
Chapitre 3	Réflexivité en « Histoire et éducation à la citoyenneté »	53
	<i>Marc-André Éthier</i>	
1.	Les moyens éducatifs prévus pour former les citoyens	55
1.1.	Les caractéristiques des nouveaux programmes d'études	56
1.2.	Vivre-ensemble et citoyenneté	57
1.3.	Les compétences transversales	58
1.4.	Les compétences disciplinaires en histoire	59
1.5.	Les compétences attendues du personnel enseignant	60
2.	Quelques éclairages conceptuels	61
2.1.	La compétence	61
2.2.	Les conceptions et la motivation politique	62
2.3.	La pratique réflexive	63
3.	Des pistes de recherche	65
3.1.	Quelques questions de recherche	65
3.2.	Pistes de travail pour répondre à ces questions	67
	Conclusion	68
	Bibliographie	69

Chapitre 4	Outil d'évaluation de la métacognition : processus de validation et utilisation à des fins pédagogiques	73
	<i>Jeanne Richer, Pierre Mongeau, Louise Lafortune, Colette Deaudelin, Pierre-André Doudin et Daniel Martin</i>	
1.	Cadre conceptuel	75
1.1.	Connaissances métacognitives	76
1.2.	Gestion de l'activité mentale	77
2.	Méthodologie	77
2.1.	Étape 1 : l'élaboration d'une première version	78
2.2.	Étape 2 : la validation	80
2.3.	Étape 3 : l'élaboration de la version définitive ..	82
2.4.	Les qualités métriques	82
3.	Utilisation pédagogique du questionnaire	84
3.1.	Utilisation du questionnaire en formation à l'enseignement	84
3.2.	Utilisation du questionnaire comme outil d'autoréflexion	88
	Conclusion	91
	Annexe I – Questionnaire COMÉGAM	93
	Annexe II – Réflexions à partir du COMÉGAM (démarche d'autoréflexion)	97
	Bibliographie	105
Chapitre 5	Métacognition et pensée critique : une démarche de mise en relation pour l'intervention	107
	<i>Louise Lafortune et Andrée Robertson</i>	
1.	Individu métacognitif	109
2.	Penseur critique	111
3.	Intervenir sur la métacognition	113
3.1.	Questionnement métacognitif	114
3.2.	Interactions en groupe	114
3.3.	Autoévaluation	115
4.	Intervenir sur la pensée critique	116
4.1.	Environnements d'apprentissage centrés sur les personnes apprenantes	117
4.2.	Questionnement critique	117

4.3. Échanges entre pairs (débats et discussions) ...	118
4.4. Dialogue philosophique entre pairs	119
5. Métacognition et pensée critique	120
5.1. Développer la métacognition pour favoriser la pensée critique	121
5.2. Développer la pensée critique pour favoriser la métacognition	123
Discussion et conclusion	124
Bibliographie	126

**Chapitre 6 Les manifestations de la pensée critique
dans les pratiques éducatives
des enseignantes et enseignants
d'éducation physique et à la santé** 129

Georges Kpazai

1. Problématique	131
2. Cadre de référence	133
2.1. Les caractéristiques de la pensée critique selon Lipman	133
2.2. Les niveaux de réflexivité de Van Manen	134
3. Méthodologie	135
4. Résultats	136
4.1. La forme de la pensée de l'enseignant du primaire – B1	136
4.2. Le fond de la pensée de B1	139
4.3. La forme de la pensée critique de l'enseignante A1 de l'ordre secondaire	141
4.4. Le fond de la pensée de l'enseignante A1	144
5. Méta-analyse des données et conclusion	146
Conclusion	148
Bibliographique	149

Chapitre 7	Pensée réflexive et habiletés argumentatives	151
	<i>Emmanuèle Auriac-Peyronnet</i>	
	Qu'est-ce qu'une conduite argumentative ?	154
	1. La gestion de deux macro-opérations cognitives : justifier et négocier	155
	1.1. La justification : étayage et recevabilité	155
	1.2. La négociation	156
	2. Quelques facteurs du développement progressif des compétences argumentatives	157
	2.1. L'expérience dialogique	157
	2.2. L'appui sur un modèle-guide	158
	2.3. L'inscription dans un groupe de référence	159
	2.4. L'aide didactique : familiarité des référents et acceptabilité des thèses	159
	2.5. Conjuguer les aspects linguistiques versus langagiers versus conversationnels	161
	3. Méthodologie	164
	4. Le codage de nos extraits de corpus	165
	5. Quatre situations	166
	5.1. Une joute plutôt dialogale	166
	5.2. Une coopérativité polylogale dialogique	168
	5.3. L'installation de la dialogie dans un trilogue ...	172
	5.4. Une dialogie à rebours	175
	Conclusion	178
	Bibliographie	179
Chapitre 8	L'évaluation d'une argumentation peut-elle faire l'économie de la culture générale ?	183
	<i>Florian Péloquin, Yves Hébert et André Baril</i>	
	1. Problématique de l'évaluation	185
	1.1. Définition de l'argumentation	186
	1.2. Évaluation : perspective historique	186
	1.3. Approches pour l'évaluation	187
	1.4. Position au sujet des règles logiques	189
	1.5. Enseignement de l'argumentation au collégial	191

2.	Illustration de la problématique à partir des résultats d'une recherche	192
2.1.	Méthodologie de la recherche	192
2.2.	Crédibilité des arguments	194
2.3.	Poids des arguments	196
	Conclusion	200
	Bibliographie	201
<i>Postface</i>	Quelques articulations entre des composantes d'une pensée réflexive	203
	<i>Richard Pallascio, Marie-France Daniel et Louise Lafortune</i>	
	Un exercice théorique	205
	Quelques articulations entre ces modes de pensée ..	207
	Pensée critique et pensée métacognitive	207
	Pensée créative interprétative et pensée métacognitive	209
	Pensée critique et pensée créative interprétative	210
	Conclusion	212
	Bibliographie	213
	Notices biographiques	215

INTRODUCTION

Une pensée réflexive pour l'éducation

Richard Pallascio

*Université du Québec à Montréal et CIRADE
pallascio.richard@uqam.ca*

Marie-France Daniel

*Université de Montréal et CIRADE
marie-france.daniel@umontreal.ca*

Louise Lafortune

*Université du Québec à Trois-Rivières et CIRADE
louise_lafortune@uqtr.ca*

© 2004 – Presses de l'Université du Québec

Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Sainte-Foy, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca

Tiré de : *Pensée et réflexivité*, Richard Pallascio, Marie-France Daniel et Louise Lafortune (dir.), ISBN 2-7605-1284-3 • D1284N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Les pratiques pédagogiques ont encore tendance à s'appuyer sur des modèles de la cognition postulant que les connaissances sont transmissibles. Même si plusieurs chercheuses et chercheurs (Pépin, 1994; Désautels et Larochelle, 2004), dont nous-mêmes, préconisent des orientations didactiques plus arrimées à des modèles d'inspiration socioconstructiviste selon lesquels l'appropriation des savoirs par des élèves en contexte scolaire constitue un processus de reconstruction des connaissances faisant intervenir des compétences cognitives de niveau supérieur, les résistances à l'égard de ces orientations demeurent nombreuses. En fait, dans le champ de l'éducation, ce que l'on entend par le développement d'une forme de pensée réflexive n'est pas clair, même pour ceux et celles qui estiment que l'apprentissage est un phénomène essentiellement social qui ne peut être appréhendé que si l'on s'intéresse à la coconstruction des savoirs dans le cadre de communautés de pratiques.

Le concept de pensée réflexive n'est pas récent. Dewey, dans son ouvrage *How We Think* (1933), utilisait l'expression « pensée réflexive », en opposition à la pensée spontanée, voulant désigner par là « une manière de penser consciente de ses causes et de ses conséquences ». Connaître l'origine de ses idées – les raisons pour lesquelles on pense d'une certaine manière – libère l'individu d'une rigidité intellectuelle; pouvoir choisir entre plusieurs possibilités et agir sur elles est source de liberté intellectuelle. Connaître les conséquences d'idées, c'est connaître leur sens puisque, comme Dewey (1933), pragmatiste et disciple de Peirce, en était convaincu, ce sens réside dans leurs applications pratiques, dans l'effet qu'elles ont sur le comportement individuel et sur le monde. Pour plusieurs tenants du développement d'instruments nécessaires à la mise en œuvre d'une pensée critique chez l'apprenant, c'est l'accent mis par Dewey sur la pensée réflexive qui a pavé la voie aux travaux ultérieurs sur le sujet au cours des cinquante dernières années (notamment, ceux de Lipman, 1995, p. 135). Dans *Démocratie et éducation* (1990/1916), Dewey emploie l'expression « expérience réflexive », mettant en lumière les étapes d'un processus réflexif entièrement situé dans l'expérience même de la personne.

Lipman et son équipe soutiennent que les jeunes peuvent développer leurs habiletés de pensée supérieures (*high-order thinking*) dès leur plus jeune âge, dans la mesure où l'école crée les conditions nécessaires pour favoriser un dialogue de type argumentatif entre les élèves (Lipman, 1995; Lipman, Sharp et Oscayan, 1980; Slade, 1996). La spécificité de l'approche développée par cette équipe, la *Philosophie pour enfants*, est la nature réflexive du dialogue (Gazzard, 1988), qui s'élabore en communautés de recherche entre pairs. Elle vise à engager l'élève dans un processus coopératif qui favorise le développement d'une pensée réflexive. Or, c'est en étudiant l'approche de *Philosophie pour enfants* et en développant une adaptation de cette

approche au contexte de l'éducation mathématique (Daniel, Lafortune, Pallascio et Sykes, 1996) que nous avons été amenés à vouloir comprendre les composantes d'une pensée réflexive liées aux processus d'apprentissage et à approfondir les liens entre ses composantes.

Dans le cadre du Programme de formation de l'école québécoise (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001), des compétences transversales aux différents programmes d'études font leur apparition, parmi lesquelles nous retrouvons « Exercer son jugement critique », « Mettre en œuvre sa pensée créatrice », « Se donner des méthodes de travail efficaces » et « Communiquer de façon appropriée », recoupant diverses composantes d'une pensée réflexive. Le développement d'une pensée réflexive devient ainsi un enjeu, non seulement de la réussite scolaire, mais surtout de la réussite éducative. Dans la foulée de nos travaux de recherche sur le développement de pratiques réflexives dans le contexte d'apprentissages mathématiques, il nous est paru utile d'étudier les conditions du développement d'une pensée réflexive engendrée par une pratique réflexive, par exemple en éducation mathématique, en articulant les liens entre des composantes de celle-ci, à savoir une pensée critique, une pensée créative et une pensée métacognitive.

LES DIFFÉRENTS MODES DE PENSÉE D'UNE PENSÉE RÉFLEXIVE

En faisant abstraction des différents sens qu'il est possible de donner au concept de « pensée réflexive », des chercheuses et chercheurs se sont récemment penchés sur ses modalités, à savoir une pensée critique, une pensée créative et une pensée métacognitive.

UNE PENSÉE CRITIQUE

Le concept de pensée critique a soulevé un tel intérêt en éducation qu'il serait fort difficile de présenter une synthèse de la documentation à ce sujet (Kennedy, Fisher et Ennis, 1991). Cependant, on reconnaît de plus en plus l'importance d'une pensée critique. Par exemple, comme dans de nombreux autres pays, dans la réforme actuelle du programme de l'école québécoise, une place de choix lui a été accordée, l'exercice d'un jugement critique étant l'une des quatre compétences transversales d'ordre intellectuel à développer ; voici comment on la définit :

[...] la capacité de juger de l'élève pour l'amener à tenir compte des faits, à faire la part de ses émotions, à recourir à l'argumentation logique, à relativiser ses conclusions en fonction du contexte, à faire une place au doute et à l'ambiguïté et à renoncer aux idées arrêtées ou toutes faites. (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p. 20)

Toutefois, le concept de pensée critique a évolué depuis quelques années. Alors qu'il prenait jadis le sens d'un exercice logique cherchant à vérifier l'exactitude de propositions, « *the correct assessing of statements* » (Kennedy, Fisher et Ennis, 1991), les nouvelles perspectives conceptuelles liées à ce mode de pensée élargissent considérablement sa portée et sa nature par le fait même. Paul (1982) propose deux sens au concept de pensée critique, un sens faible (*weak*), dans lequel plusieurs habiletés sont mises à contribution pour détecter les erreurs de raisonnement, et un sens fort (*strong*), dans lequel les penseurs critiques examinent un problème objectivement et sous des angles variés en tenant compte de tous les objets en cause tout en reconnaissant leurs propres points de vue égocentrique et sociocentrique. Alors que McPeck (1984, cité par Kennedy, Fisher et Ennis, 1991, p. 13) y voit « l'usage approprié d'un scepticisme réflexif afin de fonder diverses croyances sur de bonnes raisons¹ », Ennis (1987, p. 20), pour sa part, définit une pensée critique comme étant une pensée raisonnable et de nature réflexive afin de décider ce qu'il convient de croire ou de faire².

La littérature sur la pensée critique révèle que son exercice repose sur deux principaux éléments : des capacités cognitives ainsi que des attitudes. Ennis (1987) a énoncé 12 capacités et 14 attitudes propres à la pensée critique alors que Paul, Binker, Martin et Adamson (1989) ont relevé 9 stratégies affectives et 26 stratégies cognitives (9 microhabiletés et 17 macrohabiletés). Puisqu'il serait hors de propos de donner la liste de tous ces éléments, nous avons formulé quelques énoncés inspirés notamment d'Ennis (1987) et de Paul (1982) afin d'illustrer les composantes affectives et cognitives favorisant la pensée critique. Les attitudes peuvent être décrites ainsi : manifester un esprit ouvert aux différents points de vue et aux informations divergentes ou contradictoires ; tolérer le doute, l'incertitude et l'ambiguïté avec humilité et courage ; remettre en question son propre point de vue comme ceux des autres de manière impartiale et intègre ; reconnaître l'influence des émotions et des expériences individuelles sur les pensées et les croyances ; se concentrer avec persévérance sur le problème central.

1. Traduction libre de « *The propensity and skill to engage in an activity with reflective skepticism* »).
2. Traduction libre de « *Critical thinking is a reasonable, reflective thinking that is focused on deciding what to believe or do* ».

Quant aux habiletés cognitives, en voici quelques-unes : évaluer la crédibilité des sources ; établir des critères pour pondérer la valeur des informations ; bien comprendre ou définir les termes en question ; appréhender les points de vue divergents sans les distordre, les exagérer ou les caricaturer ; observer ou rechercher de nouvelles informations ; discuter et dialoguer pour approfondir la question et obtenir des points de vue supplémentaires ; analyser les arguments, reconnaître les sophismes, stéréotypes, clichés ou contradictions ; reconnaître les présupposés ou les postulats non formulés ; procéder à des inductions ou des déductions avec minutie ; analyser, comparer et synthétiser l'information ; évaluer la cohérence et la consistance logique de sa propre démarche.

Dans cette optique, une étude récente a fait émerger la définition d'une pensée critique suivante :

La pensée critique dialogique est un processus d'(é)valuation d'un objet, en coopération avec les pairs, pour éliminer les critères non pertinents dans une visée d'amélioration de l'expérience. La pensée critique dialogique est un processus de recherche en commun qui se manifeste dans des attitudes et des habiletés cognitives complexes reliées à la conceptualisation, la transformation, la catégorisation et la correction. Elle nécessite donc l'apport de quatre modalités de pensée, à savoir logique, créative, responsable et métacognitive, qui s'arriment à une perspective épistémologique complexe, c'est-à-dire l'intersubjectivité orientée vers la recherche du sens – dépassant ainsi l'égocentrisme et le relativisme. Comme résultat, une nouvelle compréhension de l'objet de pensée est générée et une modification de l'idée initiale se manifeste. (Daniel, Lafortune, Pallascio, Mongeau, Slade, Splitter, De la Garza, à paraître, 2004).

Par ailleurs, McPeck (1984, cité par Kennedy, Fisher et Ennis, 1991) a soulevé un débat intéressant sur le caractère généralisable ou non des habiletés de pensée critique. Selon lui, il est vain d'enseigner la pensée critique en général ou de croire qu'elle pourra être transférée d'un domaine à un autre. Chaque discipline possède non seulement des savoirs distincts, mais aussi des normes épistémologiques différentes. Or, un individu qui ignore les normes sémantiques, conceptuelles et épistémologiques d'un champ sera incapable d'y faire preuve de pensée critique même s'il a démontré de telles capacités dans un autre domaine. Évidemment, il existe des positions intermédiaires entre ces deux extrêmes ; cependant McPeck (1984, cité par Kennedy, Fisher et Ennis, 1991) a le mérite d'avoir attiré l'attention sur une limite contextuelle importante à l'exercice de la pensée critique.

UNE PENSÉE CRÉATIVE

Certains auteurs et auteures font une distinction entre une pensée créative générative (ou créatrice) et une pensée créative interprétative (Boden, 1994; Gardener, 1994; Slade, 2000). Alors que la première est associée à l'acte créateur de façon globale, la seconde est associée à une réflexion sur le produit d'un acte créateur, par exemple la genèse d'un acte créateur, l'analyse d'une nouvelle preuve mathématique ou, plus simplement, une pensée originale et inattendue exprimée par une autre personne.

Le développement d'une pensée créative générative ou créatrice dans un contexte de résolution de problèmes mathématiques, par exemple, consiste en un travail d'imagination et d'invention combiné aux diverses contraintes de l'apprentissage. Une démarche créatrice peut soit être strictement disciplinaire (par exemple résoudre un problème mathématique d'un type nouveau pour l'apprenant), soit exiger l'inclusion de dimensions affective, sociale ou métacognitive à différents degrés (par exemple surmonter un problème de confiance dans ses capacités à résoudre certains problèmes mathématiques) ou consister à expliciter et à prendre en compte des pré-supposés épistémologiques (par exemple travailler sur les perceptions et les représentations sociales des mathématiques).

Par ailleurs, voici les caractéristiques d'une pensée créative de type interprétatif selon Lipman :

- La « sensibilité à une multitude de critères » : elle est issue de conduites cognitives associées à une forme de pensée créative qui font usage de plusieurs critères pertinents et composent avec la tension qui existe entre eux ;
- La « formation de jugements » : elle fait appel à une procédure heuristique, c'est-à-dire orientée vers l'obtention de résultats satisfaisants sans nécessairement privilégier de méthodes ;
- L'« autotranscendance » : elle concerne la dimension dialectique de la pensée créative visant l'émergence des synthèses créatives, hors du conflit entre les thèses et les antithèses ;
- La « contextualisation » : elle est reliée au contrôle de la pensée par l'appréciation globale de la situation dans laquelle elle a lieu. La globalité de la situation créative se transfère à l'intégrité du produit créatif.

« Toute discipline qui ne se contente pas d'apprendre à réfléchir à son propos, mais enseigne en outre comment se poser des questions sur cette réflexion elle-même (méthodologie de la réflexion) ne peut qu'encourager le type de pensée élaborée (ou complexe) » (Lipman, 1995, p. 175). Pour

nous, une pensée créative « trouve ses fondements dans la recherche du sens » (Daniel, Lafortune, Pallascio, Mongeau, Slade, Splitter, De la Garza, à paraître en 2004).

UNE PENSÉE MÉTACOGNITIVE

Qu'est-ce qui distingue pensée métacognitive et métacognition ? Selon Fisher (1998) et Olson et Astington (1993), la pensée métacognitive porte sur la conscience de ses pensées et de l'interaction avec celles des autres ; elle prend la pensée comme objet de réflexion. La métacognition renvoie au regard qu'une personne porte sur sa démarche mentale en action dans un processus d'apprentissage. Elle est constituée de trois composantes : les connaissances métacognitives, la gestion de l'activité mentale et la prise de conscience de ses processus mentaux. La prise en compte de ces trois composantes mène au développement d'habiletés métacognitives (pour différents aspects de cette définition, voir Bouffard-Bouchard, Parent et Larivée, 1991 ; Brown, 1987 ; Chouinard, 1998 ; Doudin et Martin, 1992 ; Flavell, 1979, 1987 ; Lafortune, 1998 ; Lafortune et Deaudelin, 2001a, 2001b ; Lafortune et St-Pierre, 1994a, 1994b, 1996 ; Doudin, Martin et Albanese, 2001 ; Noël, Romainville et Wolfs, 1995 ; Romainville, 1998).

Pour un meilleur développement cognitif, pensée métacognitive et métacognition exigent une prise de conscience autant de ses pensées que des processus d'apprentissage qui ont permis d'organiser ses pensées, de les mettre en relation les uns avec les autres, mais aussi avec les pensées des autres. Dans le contexte du travail que nous avons effectué sur la pensée réflexive, nous concentrons notre étude sur la pensée métacognitive, car, dans le cadre de communauté de recherche philosophique, les élèves discutent de leurs idées, confrontent leurs arguments, cherchent des raisons viables... et sont ainsi amenés à réfléchir sur leurs pensées. Plus précisément, le développement de la métacognition les inciterait à s'attarder aux processus qui les ont amenés à avoir ces pensées, à les construire...

Comme pour la métacognition, le rôle d'une pensée métacognitive consiste à aider l'individu à porter un regard sur sa façon de penser de manière réflexive et sur la gestion de ce processus de pensée complexe. Une pensée métacognitive vise ainsi à amener l'individu à prendre conscience de sa démarche mentale afin qu'il s'améliore et agisse de manière plus efficace, ce qui lui permettra de mieux penser, de mieux comprendre et de mieux intégrer ses connaissances. Ce type de pensée tient compte de l'ensemble des pensées personnelles et collectives et traduit la réflexion sur un ensemble de réalisations ou de réflexions pour en saisir la globalité. C'est dans ce sens qu'il faut interpréter certains auteurs et auteures qui décrivent cette compréhension du processus de savoir propre à une pensée

métacognitive, comme étant « le processus qu'un individu invoque pour contrôler la nature épistémique des problèmes et la valeur de vérité des solutions possibles » (King et Kitchener, 1994, p. 225, traduction libre). Enfin, une pensée métacognitive « signifie penser à propos des pensées, des croyances, des perspectives (les nôtres et celles des autres) et exercer un certain contrôle sur elles, au lieu de simplement être à la remorque de ces dernières » (Daniel, Lafortune, Pallascio, Mongeau, Splitter, Slade et de la Garza, à paraître en 2004).

PRÉSENTATION DE L'OUVRAGE

À la suite de la publication de *Pour une pensée réflexive en éducation* (Pallascio et Lafortune, 2000), des chercheuses et chercheurs ont poursuivi leurs discussions sur le développement d'une pensée réflexive. Les chapitres qui composent cet ouvrage découlent de ces réflexions.

Francisco Pons, Pierre-André Doudin, Daniel Martin, Louise Lafortune et Paul Harris, profitant du regain d'intérêt pour le développement des connaissances que le sujet a de la pensée ainsi que pour celui des capacités de régulation de la pensée par le sujet, se penchent sur le problème du développement de la conscience, celle-ci étant considérée, sur un plan général, comme la capacité du sujet à représenter et à traiter de façon explicite sa pensée. Dans le deuxième chapitre, Daniel Martin, Pierre-André Doudin, Francisco Pons et Louise Lafortune s'intéressent au rôle de la prise de conscience en éducation, à ses éléments déclencheurs, aux objets sur lesquels elle peut porter et aux stratégies d'intervention visant à la favoriser, et ce sous deux angles : celui de l'enseignant ou de l'enseignante, en se centrant sur la prise de conscience de sa pratique professionnelle, et celui de l'élève, en se focalisant sur la prise de conscience de son fonctionnement cognitif. Dans le chapitre suivant, Marc-André Éthier explique comment il entend contribuer à élucider le problème didactique que soulèvent la formation des maîtres et la pensée réflexive liée au domaine de la culture, qui se situe au confluent de l'histoire et du politique.

Dans le quatrième chapitre, Jeanne Richer, Pierre Mongeau, Louise Lafortune, Colette Deaudelin, Pierre-André Doudin et Daniel Martin analysent l'évolution de la métacognition chez des étudiants et étudiantes du collégial ayant bénéficié d'une stratégie basée sur la rédaction de journaux de bord virtuels et le courriel. Un nouvel instrument validé permettant d'examiner les diverses dimensions de la métacognition, donne lieu à des propositions d'utilisation dans le cadre de la formation à l'enseignement et dans un contexte d'autoréflexion. Dans le chapitre suivant, Louise Lafortune et Andrée Robertson exposent une démarche de mise en relation

de la métacognition et de la pensée critique en tentant de cerner ce qu'est l'individu métacognitif et le penseur critique, pour montrer comment le développement de la métacognition et de la pensée critique peut s'intégrer dans une démarche d'enseignement. Ensuite, Georges Kpazaï cherche à établir les manifestations concrètes de la pensée critique chez des enseignants et des enseignantes d'éducation physique et à la santé pendant la phase interactive du processus d'enseignement-apprentissage ; son étude débouche sur un essai de théorisation du concept de pensée critique dans la pratique éducative de ce personnel enseignant.

Dans le septième chapitre, Emmanuèle Auriac-Peyronnet croise la psychologie cognitive et l'analyse de discours. Alors qu'argumenter est une conduite langagière au sens large, cela suppose également de s'adapter à un contexte précis, d'où l'intérêt d'étudier les compétences argumentatives en prenant en considération l'originalité des conditions de production des discours. Enfin, Florian Péloquin, Yves Hébert et André Baril tentent d'évaluer la crédibilité des arguments d'étudiants et d'étudiantes du collégial ainsi que le poids de ces arguments. Ils soutiennent que, si la logique formelle intervient dans l'évaluation de l'argumentation, d'autres éléments jouent un rôle important en faisant référence à un contenu susceptible d'être relié à ce qu'on appelle la ou une « culture générale ».

Dans la postface, pour donner suite à des échanges entre chercheuses et chercheurs, une analyse conceptuelle des composantes d'une pensée réflexive, explicitées en première partie de cette introduction, est présentée par les responsables du présent ouvrage.

BIBLIOGRAPHIE

- Boden, M. (dir.) (1994). *Dimensions of Creativity*, Cambridge, MA, MIT Press.
- Bouffard-Bouchard, T., S. Parent et S. Larivée (1991). « Influence of self-efficacy on self-regulation and performance among junior and senior high-school age students », *International Journal of Behavioral Development*, 14(2), p. 153-164.
- Brown, A. (1987). « Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms », dans F. Weinert et R. Kluwe (dir.), *Metacognition, Motivation and Understanding Mechanisms*, New York, Wiley, p. 515-529.
- Brown, N.M. et K. Freeman (2000). « Distinguishing features of critical thinking classrooms », *Teaching in Higher Education*, 5(3), p. 301-311.
- Chouinard, R. (1998). « Autorégulation, motivation et intervention auprès des élèves en difficulté », dans L. Lafortune, P. Mongeau et R. Pallascio (dir.), *Métacognition et compétences réflexives*, Montréal, Les Éditions Logiques, p. 101-129.

- Daniel, M.-F., L. Lafortune, R. Pallascio, P. Mongeau, L. Splitter, C. Slade et T.M. de la Garza (à paraître, 2004). « The development of dialogical critical thinking in children », *Inquiry*.
- Daniel, M.-F., L. Lafortune, R. Pallascio et P. Sykes (1996). *Philosopher sur les mathématiques et les sciences*, Québec, Le Loup de Gouttière.
- Dewey, J. (1933). *How We Think*, édition révisée, Boston, Heath.
- Dewey, J. (1990/1916). *Démocratie et éducation*, 2^e édition, Paris, Armand Colin.
- Désautels, J. et M. Larochelle (2004). « Modèles de cognition et programmes d'études : quelques réflexions », dans *Les réformes curriculaires*, Philippe Joanaert et Armand M'Batika, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Doudin, P.-A. et D. Martin (1992). *De l'intérêt de l'approche métacognitive en pédagogie*, Lausanne, Centre vaudois de recherche en pédagogie.
- Doudin, P.-A., D. Martin et O. Albanese (dir.) (2001). *Métacognition et éducation*, 2^e éd., Lausanne, Peter Lang.
- Ennis, R. (1987). « A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities », dans J. Baron et R. Sternberg (dir.), *Teaching Thinking Skills : Theory and Practice*, New York, W.H. Freeman, p. 9-26.
- Fisher, R. (1998). « Thinking about thinking : Developing metacognition in children », *Early Child Development and Care*, 141, février, p. 1-13.
- Flavell, J.H. (1979). « Metacognition and cognitive monitoring : A new area of cognitive-developmental inquiry », *American Psychologist*, 34, p. 906-911.
- Flavell, J.H. (1987). « Speculations about the nature and development of metacognition », dans F. Weinert et R. Kluwe (dir.), *Metacognition, Motivation and Understanding*, Hillsdale, NJ., Lawrence Erlbaum and Associates, p. 21-30.
- Gardener, H. (1994). « The Creator's Patterns », dans M. Boden (dir.), *Dimensions of Creativity*, Cambridge, MA, MIT Press, p. 143-159.
- Gazzard, A. (1988). « Thinking skills in science and philosophy for children », *Thinking*, 7(3), p. 32-41.
- Kennedy, M., M.B. Fisher et R.H. Ennis (1991). « Critical thinking : Literature review and needed research », dans F.J. Beau et I. Lorna (dir.), *Educational Values and Cognitive Instruction : Implications for Reform*, North Central Regional Educational Laboratory, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, p. 11-40.
- King, P.M. et K.S. Kitchener (1994). *Developing Reflexive Judgment*, New York, Jossey-Bass.
- Lafortune, L. et C. Deaudelin (2001a). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. et C. Deaudelin (2001b). « La métacognition dans une perspective transversale », dans P.-A. Doudin, D. Martin et O. Albanese (dir.), *Métacognition et éducation*, Berne, Peter Lang.

- Lafortune, L. et L. St-Pierre (1994a). *La pensée et les émotions en mathématiques. Métacognition et affectivité*, Montréal, Logiques.
- Lafortune, L. et L. St-Pierre (1994b). *Les processus mentaux et les émotions dans l'apprentissage*, Montréal, Logiques.
- Lafortune, L. et L. St-Pierre (1996). *L'affectivité et la métacognition dans la classe*, Montréal, Logiques.
- Lafortune, L., S. Jacob et D. Hébert (2000). *Pour guider la métacognition*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Lipman, M. (1995). *À l'école de la pensée*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Lipman, M., A.M. Sharp et F. Oscanayan (1980). *Philosophy in the Classroom*, 2^e édition, Philadelphia, Temple University Press.
- McPeck, J.E. (1984). *Critical Thinking and Education, Dialogue and Dialectic*, New York, Routledge.
- Ministère de l'Éducation (2001). Programme de formation de l'école québécoise, Québec, Gouvernement du Québec.
- Noël, B., M. Romainville et J.L. Wolfs (1995). « La métacognition : facettes et pertinence du concept en éducation », *Revue française de pédagogie*, 112, p. 47-56.
- Olson, D.R. et J.W. Astington (1993). « Thinking about thinking: Learning how to take statements and hold beliefs », *Educational Psychologist*, 28(1), p. 7-23.
- Paul, R. (1982). « Teaching critical thinking in the "strong" sense: A focus on self-deception, world views, and a dialectical mode of analysis », *Informal Logic Newsletter*, 4, p. 2-7.
- Paul, R., A.J.A. Binker, D. Martin et K. Adamson (1989). *Critical Thinking Handbook : High School. A Guide to Redesigning Instruction*, Rohner Park, CA, Sonoma State University, Center for Critical Thinking and Moral Critique.
- Pépin, Y. (1994). « Savoirs pratiques et savoirs scolaires : une représentation constructiviste de l'éducation », *Revue des sciences de l'éducation*, XX(1), p. 63-85.
- Romainville, M. (1998). « La métamémoire », dans L. Lafortune, P. Mongeau et R. Pallascio (dir.), *Métacognition et compétences réflexives*, Montréal, Logiques, p. 223-244.
- Slade, C. (1996). « Raisonnement et coopération », dans M.-F. Daniel et M. Schleifer (dir.), *La coopération dans la classe*, Montréal, Les Éditions Logiques, p. 125-150.
- Slade, C. (2000). « Pensée critique et créative », dans R. Pallascio et L. Lafortune (dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 31-46.

Psychogenèse de la conscience et pensée réflexive¹

Francisco Pons
Université de Ålborg (Danemark)
pons@hum.auc.dk

Pierre-André Doudin
Universités de Genève et de Lausanne
et Haute École pédagogique de Lausanne
pierre-andre.doudin@pse.unige.ch

Daniel Martin
Haute École pédagogique de Lausanne
daniel.martin@edu-vd.ch

Louise Lafortune
Université du Québec à Trois-Rivières et CIRADE
louise_lafortune@uqtr.ca

Paul L. Harris
Université de Harvard
paul_harris@gse.harvard.edu

1. La rédaction de ce texte a été notamment rendue possible grâce à un subside du Fonds national suisse de la recherche scientifique (subside n° 8210-056618/2).

RÉSUMÉ

La capacité du sujet à représenter et à traiter de façon consciente sa pensée est considérée comme une des caractéristiques fondamentales de la pensée réflexive. Toutefois, la plupart des travaux sur la pensée réflexive restent relativement silencieux sur la question du développement de la conscience. Le propos de ce chapitre est d'esquisser une réponse à cette question par le biais des analyses des conceptions piagétienne et contemporaines du développement de la conscience. Cette esquisse postule que le développement de la conscience : 1) se fait dans le sens d'une conscience de plus en plus profonde et différenciée par le sujet de sa pensée, 2) se fait dans le sens d'une conscience de plus en plus réflexive par le sujet de sa pensée et 3) se caractérise par des interactions plus ou moins circulaires entre la conscience du sujet et sa pensée, et ce quel que soit l'âge du sujet. Les auteurs souhaitent que cette esquisse contribue à la modélisation du développement de la pensée réflexive.

Nous assistons depuis une trentaine d'années dans le domaine de la psychologie du développement et de la psychologie de l'éducation à un regain d'intérêt, d'une part, pour le développement des connaissances que le sujet² a de la pensée et, d'autre part, pour le développement des capacités de régulation de la pensée par le sujet. Ces connaissances et ces capacités de régulation du sujet peuvent porter sur sa propre pensée ou celle d'autrui, sur les dimensions cognitives ou affectives de la pensée ainsi que sur les dimensions sensorimotrices et symboliques plus ou moins concrètes ou abstraites de la pensée. Ces connaissances et capacités de régulation sont étudiées pour elles-mêmes (par exemple, nature, développement, conditions d'apparition) ou comme des instruments participant au développement et aux apprentissages du sujet (par exemple, incidence psychologique, pédagogique, sociale, voire biologique et physique). Ce regain d'intérêt s'est accompagné d'une explosion sur le plan conceptuel. En effet, il existe aujourd'hui au sein de la psychologie du développement et de la psychologie de l'éducation un grand nombre de concepts pour désigner les connaissances ou les capacités de régulation de la pensée du sujet : pensée réflexive, pensée critique, pensée créative, pensée métacognitive, pensée argumentative, pensée formelle, activités et connaissances métacognitives et métaémotionnelles, théorie de l'esprit, compréhension des émotions, fonction exécutive, intelligence émotionnelle, fonctionnements volontaires, explicites, etc. (voir notamment Doudin, Martin et Albanese, 2001 ; Lafortune et Mongeau, 2002 ; Lipman, 1995 ; Pallascio et Lafortune, 2000 ; Pons et Doudin, 2000, 2001 ; Pons, Doudin, Harris et de Rosnay, 2002).

Pour définir leur objet d'étude, presque tous ces travaux font appel, plus ou moins explicitement, à la conscience du sujet. Toutefois, la plupart du temps, ils restent silencieux sur le problème du développement de la conscience.

Nous nous proposons ici de présenter des esquisses de solution à ce problème du développement de la conscience, cette dernière étant considérée, sur un plan général, comme la capacité du sujet à représenter et à traiter de façon explicite sa pensée (voir la sous-section 3.2 pour une définition plus précise).

Pour ce faire, les solutions qui peuvent être relevées dans l'œuvre de Piaget (1896-1980) sont dans un premier temps examinées. Notre interprétation des écrits piagétiens sur la conscience (Piaget, 1937, 1941a, 1954a ;

-
2. Dans le cadre de ce chapitre, l'utilisation du terme « sujet » ne préjuge pas de sa nature biologique, psychologique ou sociale, de la nature plus ou moins idéaliste ou réaliste de ses connaissances, savoirs ou croyances ou, plus généralement, de la nature plus ou moins externe ou interne de sa pensée (des termes comme « individu » et « personne » auraient également pu être utilisés).

1963, 1967, 1974a, 1974b) permet de cerner trois hypothèses relatives au développement de la conscience : 1) l'hypothèse des mouvements de la périphérie indissociée vers les centres dissociés du sujet connaissant et de son objet de connaissance ; 2) l'hypothèse des mouvements entre les consciences sensorimotrice, concrète et formelle ; 3) l'hypothèse des mouvements des réussites pratiques vers les compréhensions conceptuelles. Soulignons que ces trois hypothèses proviennent d'une interprétation critique des écrits de Piaget puisqu'il ne les a jamais vraiment posées en tant que telles ou sinon en partie seulement. Dans un deuxième temps, une illustration empirique de chacune de ces trois hypothèses est présentée. Enfin, dans un troisième temps, chacune de ces trois hypothèses est examinée à la lumière de travaux récents sur la conscience et son développement.

Cette mise en perspective devrait d'abord permettre de mieux saisir la conception relativement méconnue que Piaget avait du développement de la conscience. Cette conception est intéressante, car elle est une des rares, avec celle peut-être de Vygotsky (voir par exemple Scheuwly et Bronckart, 1985, pour une introduction) et de Freud (voir par exemple Laplanche et Pontalis, 1984 pour une introduction), à fournir une représentation générale du développement de la conscience chez le bébé, l'enfant, l'adolescent et même l'adulte. Les études portant explicitement sur la conception piagétienne de la conscience, bien que rares, permettent de mieux comprendre le choix de certains des postulats interactionnistes, structuralistes et constructivistes piagédiens au regard, par exemple, de l'empirisme (plus ou moins culturaliste ou réaliste), de l'innéisme (plus ou moins naturaliste et idéaliste) ou du déterminisme inconscient, voire cérébral (plus ou moins dualiste ou moniste). Toutefois, ces études ne traitent que d'une partie de la conception piagétienne (nature, causes et fonctions de la conscience) ou l'utilisent avant tout comme un analyseur épistémologique (Bronckart, 1999 ; Ferrari, Pinard et Runions, 2001 ; Ferreiro, 2001 ; Morgado, 1998 ; Mounoud, 1993, 1995 ; Pons et Doudin, 2001 ; Pons et Harris, 2001), laissant de côté tout ou partie de la conception que Piaget avait du développement de la conscience.

Avec cette mise en perspective, nous devrions être en mesure de voir également si la conception piagétienne du développement de la conscience est toujours de mise ou s'il est nécessaire de procéder à certaines remises en question.

Enfin, cette mise en perspective devrait participer à la modélisation du développement des différentes composantes de la pensée réflexive telle qu'elle est en train d'être réalisée par des chercheuses et chercheurs du Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation (CIRADE) au Québec. Cette modélisation contribue

à l'unification des études sur le développement des diverses composantes de la pensée réflexive (la pensée créatrice, la pensée critique, la pensée métacognitive, la pensée argumentative, etc.) lesquelles apparaissent encore comme un archipel de recherches, comme une suite d'îlots d'investigation, relativement isolés les uns des autres, parmi lesquels il est difficile de repérer des voies de communication sinon praticables en tout cas signalées. Nous souhaitons que ce document puisse contribuer à cette modélisation du développement de la pensée réflexive, la conscience étant considérée comme une des caractéristiques fondamentales de cette forme de pensée.

1. ANALYSE DE TROIS HYPOTHÈSES PIAGÉTIENNES RELATIVES AU DÉVELOPPEMENT DE LA CONSCIENCE

Au moins trois hypothèses relatives au développement de la conscience peuvent être relevées dans les écrits piagétien par le biais de leurs interprétations.

1.1. MOUVEMENTS DE LA PÉRIPHÉRIE VERS LES CENTRES

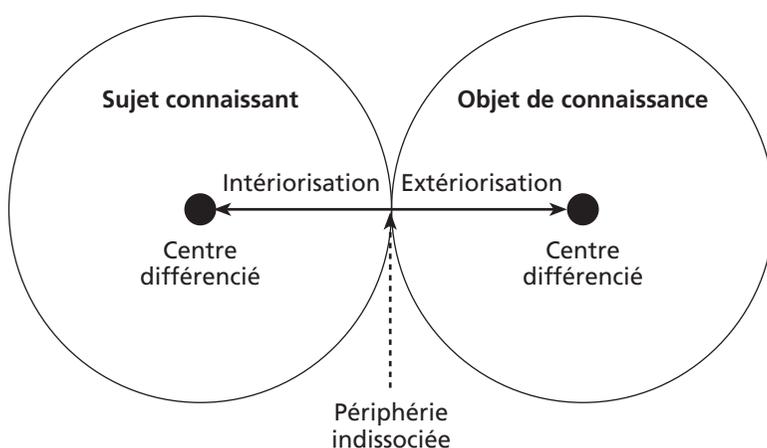
La première hypothèse piagétienne sur le développement de la conscience porte sur le développement de la conscience que le sujet a de son intellect : l'hypothèse des mouvements de la périphérie indissociée vers les centres dissociés du sujet connaissant et de son objet de connaissance (Piaget, 1936, 1974a).

Avant de présenter cette première hypothèse, deux remarques doivent être faites pour mieux la comprendre. Premièrement, dans le modèle piagétien, deux dimensions peuvent être reconnues dans l'intellect du sujet : les activités du sujet connaissant et les objets de connaissance sur lequel portent ces activités. Piaget définit les activités du sujet essentiellement en termes d'actions sensorimotrices (par exemple, actions de préhension et perception visuelle d'un objet) et d'opérations mentales concrètes (par exemple, sérier ou classer des objets en fonction de leur taille ou de leur couleur) ou formelles (par exemple, raisonner sur des propositions abstraites). Il définit également l'objet de connaissance, essentiellement par le biais de ses propriétés physiques (par exemple, propriétés spatiales, temporelles et causales des objets). Deuxièmement, un des postulats du modèle piagétien est que la connaissance ne se trouve ni dans le sujet ni dans l'objet mais dans leur interaction, la connaissance étant le produit d'une construction entre les activités du sujet et les objets sur lesquels elles portent. Pour

connaître son objet (par exemple, le poids d'un objet inconnu ou la tenue de route d'un véhicule inconnu), le sujet doit agir sur lui (par exemple, le soupeser ou le conduire) et pour agir (par exemple, le soupeser ou le conduire pour la première fois) le sujet doit connaître son objet (par exemple, le fait qu'il peut être soupesé ou qu'il peut être conduit).

Dans la première hypothèse piagétienne, le développement de la conscience est conçu comme allant d'une conscience périphérique et indissociée par le sujet de son activité et des propriétés de l'objet sur lequel elle porte vers une conscience de plus en plus centrale et dissociée par le sujet de son activité (mouvement d'intériorisation) et des propriétés de l'objet sur lequel elle porte (mouvement d'extériorisation ; voir figure 1).

FIGURE 1
Mouvements de la périphérie indissociée vers les centres dissociés du sujet connaissant et de son objet de connaissance



Trois thèses peuvent être dégagées de cette première hypothèse. Premièrement, le développement de la conscience se réalise, d'une part, de la périphérie vers le centre du sujet et, d'autre part, de la périphérie vers le centre de l'objet. Le développement de la conscience du sujet est conçu comme allant d'une conscience superficielle par le sujet de ses actions sensorimotrices, de ses opérations mentales (concrètes et formelles) et des propriétés des objets sur lesquels elles portent vers une conscience de plus en plus profonde par le sujet de ces actions, opérations et propriétés des objets. Par exemple, vers 5-6 ans, l'enfant a conscience du fait qu'il peut réussir à atteindre une cible avec une fronde (pôle sujet) et que le tracé de

la fronde avant son lâché est circulaire (pôle objet). Tandis que vers 10-11 ans, l'enfant a en plus conscience du point où il a lâché la fronde (pôle sujet) et du fait que la trajectoire de la fronde après son lâché est perpendiculaire à son tracé circulaire (pôle objet).

Deuxièmement, le développement de la conscience se caractérise par une dissociation progressive dans les champs de conscience du sujet entre ce qui relève de son activité et ce qui relève des propriétés de l'objet sur lequel elle porte. Par exemple, le sujet prendra conscience vers 6-7 ans que, malgré la forme qu'il donne à de la pâte à modeler, son poids reste toujours le même, et ce même si la pression sur la paume de la main exercée par la pâte à modeler en forme de boule est plus élevée que lorsque cette même pâte a une forme de galette. Avant 6-7 ans, l'enfant a tendance à croire que le poids de la pâte à modeler varie avec sa forme. Cette dissociation progressive équivaut à un processus d'objectivation dans l'intellect du sujet entre ce qui relève de son activité et ce qui relève de l'objet sur lequel elle porte. Selon Piaget, cette marche vers l'objectivité (éloignement des centrations subjectives et égocentriques) se retrouve à tous les stades du développement intellectuel.

Enfin, troisièmement, il ne peut y avoir de développement de la conscience que si le sujet connaissant interagit avec son objet de connaissance. Par exemple, c'est en manipulant une balance mathématique sur lesquels des poids différents se trouvent à des distances différentes que le sujet vers 11-12 ans découvrira consciemment la quantification des moments de force physique (c'est-à-dire la force comme étant le produit du poids et de la distance).

1.2. MOUVEMENTS ENTRE LES CONSCIENCES SENSORIMOTRICE, CONCRÈTE ET FORMELLE

La deuxième hypothèse piagétienne sur le développement de la conscience porte sur le développement de la façon dont le sujet prend ou a conscience de son intellect : c'est l'hypothèse des mouvements entre les consciences sensorimotrice, concrète et formelle (Piaget, 1941a, 1974a). Cette deuxième hypothèse requiert une interprétation élaborée des écrits piagétiens du fait que c'est celle qu'il a le moins explicitée.

Avant de présenter cette deuxième hypothèse, une remarque préliminaire doit être faite à nouveau pour mieux la comprendre. De manière générale, Piaget distingue trois stades dans le développement intellectuel du sujet de la naissance à l'âge adulte, ces stades entretenant des relations de reconstruction (Piaget et Inhelder, 1966). Le premier est le stade sensorimoteur (dès la naissance). L'intellect du sujet à ce stade est constitué

d'actions sensorimotrices d'abord réflexes, puis habituelles et ensuite intelligentes de plus en plus logiques et objectives. Ces actions sensorimotrices portent sur des objets perceptibles dans l'ici et maintenant (par exemple, succion et préhension automatiques, réactions circulaires avec coordination vision-préhension, conduites intentionnelles de résolution de problèmes avec dissociation moyens-but, constances perceptives visuelles, groupe spatial de déplacement, logique sensorimotrice). Le deuxième stade est celui de la période préopératoire intuitive et du stade opératoire concret (à partir d'environ 2 ans pour la période préopératoire et dès 6-7 ans pour le stade des opérations concrètes). L'intellect du sujet à ce stade est constitué de préopérations mentales intuitives prélogiques et préobjectives puis d'opérations mentales concrètes de plus en plus logiques et objectives. Ces préopérations intuitives et opérations concrètes portent non seulement sur des objets perceptibles dans l'ici et maintenant, mais aussi sur des représentations symboliques (évoqueries et anticipations langagières ou imagées) d'objets concrets (par exemple, sériation, classification, opérations arithmétiques élémentaires, conservation de la substance, du poids, de la longueur, de la surface, logique concrète). Enfin, le troisième stade est celui des opérations formelles (à partir de 11-12 ans). L'intellect du sujet à ce stade est constitué d'opérations mentales formelles de plus en plus logiques et objectives, ces opérations formelles portant non seulement sur des objets perçus ou sur des représentations symboliques d'objets concrets, mais aussi sur des représentations symboliques d'objets abstraits (par exemple, propositions, combinatoire, proportionnalité, probabilité, double systèmes de référence, raisonnement hypothéticodéductif et pensée expérimentale, logique formelle).

Il est possible de distinguer dans la deuxième hypothèse piagétienne trois paliers dans le développement de la façon dont le sujet a ou prend conscience de son intellect. L'auteur semble établir une correspondance quasi directe entre ces trois paliers et les trois stades du développement intellectuel (sensorimoteur, préopératoire et opératoire concret, opératoire formel).

Le premier palier se rapporte à la conscience sensorimotrice (stade sensorimoteur), qui consiste en de simples (re)présentations conscientes par le sujet des résultats de ses actions sensorimotrices sur des objets perceptibles, sa finalité étant de participer à leur réussite (par exemple, conscience de la réussite ou de l'échec d'une action, ou, à la fin du stade sensorimoteur, conscience d'abord du but d'une action puis des moyens dont il dispose pour l'atteindre).

Le deuxième palier concerne la conscience concrète (période préopératoire et stade opératoire concret), qui consiste en des représentations et conceptualisations conscientes faites par le sujet de ses actions sensori-

motrices et préopérations mentales intuitives sur des objets perceptibles ou concrets, sur leurs résultats et sur leurs organisations. Sa finalité est de participer non seulement à leur réussite, mais aussi et surtout à leur compréhension (par exemple, conscience de l'organisation d'un groupe d'actions, conscience de la relation d'implication unissant les moyens et les buts d'une action). De ce fait, la prise de conscience concrète va au-delà du simple éclairage des actions sensorimotrices et des préopérations mentales intuitives : elle consiste en un travail de compréhension fait par le sujet relativement à leurs organisations ainsi qu'en une réorganisation de leurs organisations. Ce deuxième palier, de loin le plus important pour Piaget (1977), lui permet d'expliquer le passage, par exemple, de la logique sensorimotrice, elle-même fondée selon lui sur le plan biologique, voire physique, à la logique concrète, elle-même préluant à l'avènement de la logique formelle. Lorsque le sujet construit de nouvelles opérations mentales concrètes (par exemple, respectivement, la logique concrète, les différentes formes de conservations, la sériation des grandeurs, la représentation topographique de l'espace) s'appuyant sur d'anciennes actions sensorimotrices ou préopérations mentales intuitives (par exemple la logique sensorimotrice, les constances perceptives, les emboîtements d'objets, le groupe de déplacement), on assiste, selon Piaget (1977), à un processus de compréhension consciente.

Enfin, le troisième palier peut être relié à la conscience formelle (stade opératoire formel), qui consiste en des réflexions conscientes faites par le sujet sur ses représentations et conceptualisations conscientes de ses opérations mentales concrètes effectuées sur des objets concrets (voire de ses préopérations intuitives et actions sensorimotrices sur des objets perceptibles ou concrets), sa finalité étant de participer à leur réussite, mais aussi et surtout à leur compréhension. Ainsi, la prise de conscience formelle est plus qu'un simple éclairage des opérations concrètes : elle consiste en un travail que réalise le sujet pour comprendre leur organisation, voire pour réorganiser leur organisation. Selon Piaget, c'est de ce travail de compréhension que sont issues les opérations formelles. La conscience formelle se différencie de la conscience concrète du deuxième palier à la fois par son contenu et la façon dont le sujet en a ou en prend conscience. En effet, à ce troisième palier, le sujet a conscience de prendre ses opérations mentales concrètes comme objet de conscience, c'est-à-dire d'avoir conscience d'être conscient (par exemple, conscience du fait de prendre conscience de l'organisation d'un groupe d'opérations concrètes). Pour Piaget, les prises de conscience formelles prennent toujours plus d'importance étant donné qu'elles renferment de nouvelles possibilités de réflexions « formelles » infinies : « [...] de nouveaux stades [...], caractérisés par des "réflexions" sur les réflexions précédentes et aboutissant finalement à divers degrés de

“métaréflexion” [...]. Il est clair qu’à partir de ces réflexions à la deuxième et à la n-ième puissance, l’essentiel devient la réflexion elle-même [...]» (Piaget, 1977, p. 320). En d’autres mots, la conscience formelle peut également porter sur des opérations formelles à propos d’objets abstraits.

Cette deuxième hypothèse piagétienne peut être résumée comme suit : le sujet prend conscience de ses actions sensorimotrices (perceptibles) dans l’ici et maintenant, puis de ses activités symboliques concrètes (réelles) passées, présentes et futures, et, enfin, de ses activités symboliques formelles (abstraites) possibles (potentielles et virtuelles).

1.3. MOUVEMENTS DES RÉUSSITES VERS LES COMPRÉHENSIONS

La troisième hypothèse piagétienne sur le développement de la conscience porte sur le développement des relations entre la conscience du sujet et son intellect : l’hypothèse des mouvements des réussites pratiques vers les compréhensions conceptuelles (Piaget, 1937, 1941a, 1974a, 1994b).

Pour faciliter la compréhension de cette troisième hypothèse, une remarque préliminaire s’impose encore une fois. Piaget, dans son analyse du développement de la relation entre la conscience du sujet et son intellect, fait la distinction entre les fonctionnements intellectuels « pratiques » ayant pour but uniquement leur propre réussite et les fonctionnements intellectuels « conceptuels » ayant pour but également leur propre compréhension. Les premiers sont inconscients d’eux-mêmes ou sinon conscients pratiquement seulement de leurs résultats (par exemple, conscience pratique des réussites ou échecs d’une action sensorimotrice), tandis que les seconds sont également conscients conceptuellement d’eux-mêmes ou du moins en partie (par exemple, conscience conceptuelle de l’organisation d’une série d’opérations mentales concrètes). Ainsi, aux fonctionnements intellectuels pratiques peut correspondre une forme de conscience « pratique » de leurs résultats et aux fonctionnements intellectuels conceptuels peut correspondre une forme de conscience « conceptuelle » d’eux-mêmes. Piaget semble considérer que la conscience sensorimotrice est essentiellement de forme pratique alors que les consciences concrète et formelle sont toutes deux de forme conceptuelle.

Trois thèses peuvent être distinguées dans la troisième hypothèse piagétienne. Premièrement, les réussites pratiques sont génétiquement premières par rapport aux compréhensions conceptuelles. Par exemple, les enfants vers l’âge de 7-8 ans sont capables de réussir en tâtonnant une tâche classique de résolution de problème comme la tour d’Hanoï (à trois rondelles) sans pour autant être capables de dire comment ils ont fait pour

réussir. Le sujet a une conscience pratique dès la réussite de ses actions sensorimotrices sans pour autant avoir une conscience conceptuelle de leurs organisations.

Deuxièmement, les réussites pratiques sont une condition nécessaire à l'émergence des compréhensions conceptuelles. Par exemple, aucun sujet ayant échoué, même après tâtonnement, la tâche de la tour d'Hanoï (à deux rondelles) n'est capable de dire pourquoi il a échoué ni comment il aurait dû s'y prendre pour réussir. Le sujet qui n'a pas eu l'occasion d'avoir une conscience pratique de la réussite de ses actions sensorimotrices ne peut avoir une conscience conceptuelle de leur organisation.

Troisièmement, les compréhensions conceptuelles dépassent les réussites pratiques. Par exemple, les sujets vers l'âge de 11-12 ans sont capables de prévoir les déplacements, sans tâtonner, quand on leur présente pour la première fois une nouvelle tour d'Hanoï plus complexe (quatre rondelles), voire pour certains lorsqu'ils sont adolescents ou adultes de dire que le nombre minimal de déplacements nécessaires à la tâche de la tour d'Hanoï est de $2^n - 1$ (où n correspond au nombre de rondelles) ou qu'il est le produit de « la combinaison d'une sorte de transitivité des positions successives et d'une sorte de récurrence » (Piaget, 1974a, p. 225). La conscience conceptuelle de l'organisation des différentes actions sensorimotrices dépasse la conscience pratique de leur réussite, car elle permet de les combiner de façon originale, voire d'abstraire l'organisation générale de leurs combinaisons.

Sur un plan général, cette troisième hypothèse piagétienne considère que les compréhensions opératoires concrètes s'appuient sur les réussites pratiques sensorimotrices. Ces compréhensions constituent à leur tour les réussites pratiques opératoires concrètes sur lesquelles s'appuient les compréhensions opératoires formelles. Piaget, à l'instar d'Aristote et de Claparède, va même jusqu'à postuler que « [...] c'est même une sorte d'hypothèse générale que la conscience est orientée bien plus vers l'objet extérieur [les réussites pratiques] que vers le mécanisme intime [les compréhensions conceptuelles]. [C]e qui est premier dans l'ordre de la genèse [les réussites pratiques] est dernier dans l'ordre de l'analyse [les compréhensions conceptuelles], la prise de conscience invertit l'ordre de la construction [...] » (Piaget, 1941a, p. 15-17).

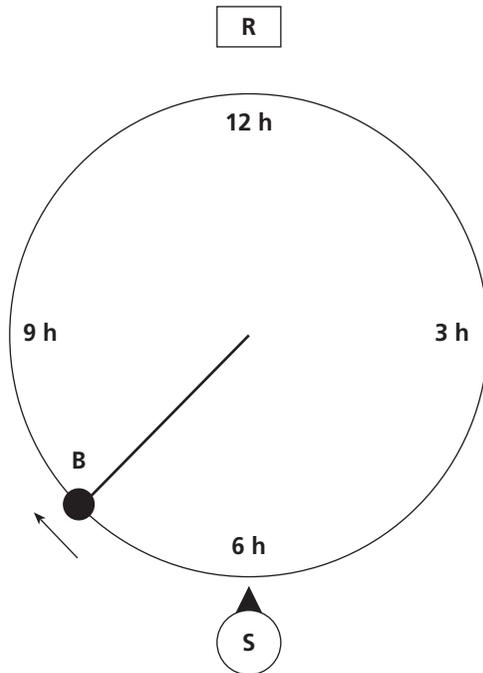
2. ILLUSTRATION EMPIRIQUE

Piaget et ses collègues ont réalisé un grand nombre d'expériences sur le développement de la conscience : construction d'un pont et le problème des contrepoids ; la construction, le maniement et la conceptualisation de

leviers ; le braquage des voitures ; la direction d'un bateau au moyen d'un gouvernail et d'une voile ; les conduites d'ajustement pour obtenir une réflexion en miroir ; la marche à quatre pattes ; la marche en retour d'une balle de ping-pong et d'un cerceau (Piaget, 1974a, 1994b). En général, ces différentes expériences illustrent tout ou une partie des trois hypothèses piagésiennes sur le développement de la conscience. Parmi ces expériences, il en est une qui peut être considérée comme paradigmatique : le lancer de la fronde (Piaget, 1974a).

Le matériel de cette tâche (voir figure 2) consiste en une fronde faite d'une boule (B) fixée au bout d'une ficelle (F). Les mouvements possibles de la boule sont circulaires, dans le sens des aiguilles d'une montre (vers la droite), horizontaux et à ras du sol. Après avoir familiarisé le sujet (S) avec la situation, l'expérimentateur lui demande de faire tourner la boule et de la lâcher de telle manière qu'elle entre dans un récipient (R) se trouvant en face de lui. Par rapport au cercle que décrit la boule, le sujet se trouve à 6 h et le récipient à 12 h. Pour réussir cette tâche, le sujet doit lâcher la boule vers 10 h.

FIGURE 2
La situation du lancer de la fronde



Vers 4-5 ans, presque tous les sujets parviennent à faire entrer la boule dans le récipient, après quelques essais. L'expérimentateur demande ensuite au sujet où il pense avoir lâché la boule. Le sujet peut répondre verbalement, en montrant simplement l'endroit, par un dessin ou en reproduisant au ralenti son action. Au moins quatre niveaux de réponse peuvent être relevés. Au premier niveau, vers 4-5 ans, les enfants pensent qu'ils ont lâché la boule vers 6 h (là où ils se trouvent) et qu'elle est allée ensuite tout droit dans le récipient. Au deuxième niveau, vers 7 ans, les enfants pensent qu'ils ont lâché la boule vers 12 h (juste en face du récipient). Au troisième niveau, vers 9 ans, les enfants pensent qu'ils ont lâché la boule vers 11 h et que celle-ci est allée, par exemple, d'abord tout droit puis a tourné à gauche pour entrer dans le récipient. Enfin, au quatrième niveau, vers 11-12 ans, les enfants pensent qu'ils ont lâché la boule vers 10 h et qu'elle est allée ensuite en ligne droite dans le récipient.

Les résultats de cette expérience illustrent tout d'abord la première hypothèse piagétienne. Au fur et à mesure que les enfants se développent, ils ont une conscience de plus en plus profonde et dissociée de leurs actions sensorimotrices (par exemple, ils savent de mieux en mieux comment ils ont procédé pour faire entrer la boule dans le récipient) et de certaines propriétés de l'objet sur lequel elles portent (par exemple, ils connaissent de mieux en mieux quelle a été la trajectoire de la balle).

Les résultats de cette expérience démontrent également une partie de la deuxième hypothèse piagétienne. Dès le premier niveau, les enfants arrivent assez rapidement à différencier et à coordonner correctement sur le plan sensorimoteur deux actions sensorimotrices comme celle de faire tourner la boule et celle de lâcher la boule. Ils ont une conscience sensorimotrice des résultats de leurs actions qui les aide à réussir la tâche. En revanche, leur conscience concrète de l'organisation de leurs actions sensorimotrices est très limitée. Un indice de cette limite est la différence entre la position où ils ont effectivement lâché la boule (vers 10 h) et la position à laquelle ils pensent l'avoir lâchée (6 h), soit 4 heures de différence. À ce premier niveau, les enfants ont beaucoup de peine à prendre conscience de l'organisation de leurs actions. Par la suite jusqu'au quatrième niveau, on assiste à une prise de conscience concrète de plus en plus correcte de cette organisation. La différence entre le lâché effectif et le lâché imaginé par l'enfant peut être, là aussi, considérée comme un indice de l'émergence de la conscience concrète, autrement dit, de la réduction de la distance entre ce que l'enfant a fait et ce qu'il peut en dire. Au deuxième niveau, cette différence est de 2 heures (12 h – 10 h), au troisième, de 1 heure (11 h – 10 h), et au quatrième, nulle puisqu'il n'existe plus de décalage entre ce que l'enfant a fait et ce qu'il pense avoir fait.

Enfin, les résultats de cette expérience illustrent la troisième hypothèse piagétienne du fait 1) que les réussites sont génétiquement premières par rapport aux compréhensions : les enfants les plus jeunes réussissent la tâche sans pouvoir dire comment ils ont fait ; 2) que les réussites sont une condition nécessaire aux compréhensions : aucun enfant ne réussissant pas la tâche n'est capable de dire pourquoi il a échoué ni a fortiori de dire comment réussir la tâche ; 3) que les compréhensions dépassent les réussites : les enfants du quatrième niveau comprennent que les réussites sont des cas singuliers parmi d'autres possibles. Ils sont capables, par exemple, de prévoir correctement, sans le faire ou l'avoir vu auparavant, le point de lâcher de la boule si, par exemple, son sens de rotation est inversé ou si la position du récipient est modifiée.

3. VERS UNE ESQUISSE DU DÉVELOPPEMENT DE LA CONSCIENCE

Une analyse des trois hypothèses piagésiennes relatives au développement de la conscience à la lumière de travaux récents montre, comme nous allons le voir maintenant, que la conception que Piaget avait du développement de la conscience est en partie toujours de mise, mais que certaines remises en question de celles-ci se révèlent aujourd'hui nécessaires.

3.1. DÉVELOPPEMENT DE LA CONSCIENCE QUE LE SUJET A DE LA PENSÉE

La première hypothèse piagésienne postule que le développement de la conscience se déroule dans le sens d'une conscience de plus en plus profonde et dissociée par le sujet de son activité intellectuelle et des propriétés de l'objet sur lequel elle porte, autrement dit, de son intellect, ce développement supposant une interaction entre le sujet et l'objet.

La plupart des travaux contemporains issus de la psychologie du développement et de la psychologie de l'éducation sur le développement des connaissances et des capacités de régulation de la pensée du sujet acceptent plus ou moins explicitement l'idée que le développement de la conscience se fait dans le sens d'une conscience de plus en plus profonde et différenciée par le sujet de l'intellect et, plus généralement, de la pensée (pour des revues et discussions, voir Block, Flanagan et Güzeldere, 1998 ; Marcel et Bisiach, 1992 ; Pons et Doudin, 2001 ; Pons et Harris, 2001). On peut même dire que la reconnaissance de ce développement constitue l'une des essences mêmes de ces travaux, voire de la psychologie du développement

et de la psychologie de l'éducation. Si ce développement n'existait pas, en quoi consisteraient les travaux sur le développement des connaissances et des capacités de régulation de la pensée du sujet ?

Toutefois, l'une des principales différences entre le modèle piagétien et ces travaux réside dans la définition de l'objet sur lequel porte la conscience du sujet. Chez Piaget, cet objet est la plupart du temps défini de façon logique et physique et à la première personne : la conscience que le sujet a de son intellect (des résultats et de l'organisation de ses actions sensorimotrices, de ses opérations mentales concrètes et formelles et des propriétés des objets perceptibles, concrets ou abstraits sur lesquels elles portent). De nos jours, d'autres dimensions de l'intellect et, plus généralement, de la pensée sont envisagées comme pouvant être des objets de conscience à part entière.

Ces autres dimensions de la pensée peuvent être tout aussi cognitives, plus ou moins logiques ou associatives, comme c'est le cas dans les études sur la métacognition (métalangage, métamémoire, métarésolution de problèmes, etc.), la théorie de l'esprit, les fonctions exécutives volontaires et explicites ou la pensée réflexive (pensée créatrice, critique, métacognitive, argumentative, etc. ; Doudin, Martin et Albanese, 2001 ; Lafortune et Mongeau, 2002 ; Lipman, 1995 ; Pallascio et Lafortune, 2000 ; Pons et Doudin, 2000, 2001). Les dimensions de la pensée sur lesquelles la conscience du sujet peut porter peuvent être également plus affectives (voire esthétique et morale), comme c'est le cas dans les études sur les capacités de régulations (volontaires) des émotions, la métaémotion, la compréhension des émotions, l'intelligence émotionnelle (Goleman, 1995 ; Harris, 2000 ; Pons, Doudin, Harris et de Rosnay, 2002 ; Saarni, Mumme et Campos, 1998), voire sur la pensée réflexive. Même si Piaget (1943, 1954b, 1971) s'est intéressé, du fait certainement de sa première formation psychanalytique, aux dimensions affectives de la pensée, cet intérêt était relativement « périphérique » (par exemple, l'affect comme facteur énergétique du développement intellectuel ou comme conséquence de ce développement *versus* comme facteur orientant le développement intellectuel ou comme objet de conscience).

Une autre dimension de la pensée sur laquelle la conscience du sujet peut porter, et à laquelle Piaget (1924, 1928, 1932) s'est intéressé au début de son œuvre pour ensuite la considérer comme secondaire, est la conscience que le sujet peut avoir de la pensée de l'autre. À la suite, entre autres, de la redécouverte des travaux de Vygotsky, la distinction entre conscience de soi et conscience de l'autre est perçue aujourd'hui comme fondamentale pour discuter de l'origine sociale *versus* individuelle des connaissances et des capacités de régulation de la pensée du sujet (voir l'opposition entre *simulation theory* et *theory theory*). Nombreux sont les auteurs contemporains

qui sont d'avis que c'est en prenant conscience de la pensée de l'autre que le sujet prend conscience de sa propre pensée (Bronckart, 1999 ; Bruner, 1990 ; Goldman, 1992 ; Harris, 1992 ; Harter, 1998 ; Pons et Doudin, 2000, 2001).

3.2. DÉVELOPPEMENT DE LA FAÇON DONT LE SUJET PREND CONSCIENCE DE SA PENSÉE

La deuxième hypothèse piagétienne des mouvements entre la conscience sensorimotrice, concrète et formelle postule que le développement de la conscience se fait en trois paliers, dans le sens d'une conscience d'abord sensorimotrice, puis concrète et, enfin, formelle par le sujet de son intellect.

Rares sont aujourd'hui les travaux empiriques pouvant être mis en lien direct avec la deuxième hypothèse piagétienne. Par contre, nombreuses sont les études théoriques pouvant être mises en relation avec elle (Block, Flanagan et Güzeldere, 1998 ; Davidson, Schwartz et Shapiro, 1986 ; Marcel et Bisiach, 1992 ; Pons et Doudin, 2000, 2001 ; Vermersch, 2000).

La plupart de ces études s'accordent pour dire (et c'est peut-être le seul point sur lequel elles sont d'accord) qu'une des caractéristiques propres à la conscience réside dans sa réflexivité, c'est-à-dire dans la capacité du sujet à avoir ou à prendre conscience de façon plus ou moins réflexive de son intellect et, plus généralement, de sa pensée (pour une discussion, voir Pons et Doudin, 2001). Un grand nombre de ces études reconnaissent, à l'instar de Piaget, que le développement de la conscience se fait dans le sens d'une conscience de plus en plus réflexive de sa pensée par le sujet. Toutefois, la plupart de ces études peuvent être également considérées comme remettant en question plusieurs aspects de la deuxième hypothèse piagétienne. Dans le cadre de ce chapitre, deux de celles-ci sont discutées.

Premièrement, la correspondance quasi directe établie par Piaget entre les trois paliers de la réflexivité consciente et les trois stades du développement intellectuel (sensorimoteur, concret et formel) semble aujourd'hui remise en question non seulement parce que le découpage de ce développement en trois stades est relativisé (entre autres par des chercheuses et chercheurs néopiagétiens), mais aussi et surtout parce que le développement de la réflexivité consciente est considéré comme étroitement lié au développement des contenus spécifiques de la pensée (*versus* généraux) sur lesquels elle porte, et ce quel que soit l'âge du sujet (Karmiloff-Smith, 1994 ; Mounoud, 1993, 1995 ; Pons et Doudin, 2000, 2001 ; Zelazo, 1999). De plus, il est possible de trouver dans les écrits mêmes de Piaget des observations qui supportent cette hypothèse alternative. Par exemple, au sous-stade V sensorimoteur des réactions circulaires tertiaires, Piaget (1936) décrit les

« expériences pour voir » d'un bébé : à 13 mois, Jacqueline (une des filles de Piaget), à plusieurs reprises dans son bain, laisse tomber de haut ses jouets pour voir l'eau gicler, déplace ses jouets de la main pour les voir nager ou plonge ses jouets sous l'eau pour les voir remonter (observation 147). Ces « expériences pour voir » peuvent être considérées comme les indices, dès le stade sensorimoteur, d'une conscience concrète chez le bébé (et pas seulement sensorimotrice) de l'organisation de ses actions sensorimotrices (et pas simplement de leur résultat) et qu'il cherche à les comprendre (et pas simplement à réussir). Il est également possible de trouver, dans les écrits piagétiens, un concept qui supporte cette hypothèse alternative moyennant sa généralisation au développement de la réflexivité consciente, à savoir celui de décalages horizontaux dans le développement de la pensée : le contenu sur lequel une activité donnée s'applique (par exemple, une suite d'actions sensorimotrices) a une incidence sur l'émergence de cette activité (par exemple, la prise de conscience concrète de l'organisation de cette suite d'actions sensorimotrices). On peut avancer que le concept de décalage horizontal reconnaît l'influence des contenus spécifiques de pensée et, par extension, de conscience sur le développement de la pensée et, par extension, de la réflexivité consciente : « D'une manière générale, on peut dire que les décalages horizontaux expriment les différences de vitesse entre les décalages verticaux de notions distinctes [...] » (Piaget, 1941b, p. 270). « Les décalages résultent [...] des résistances de l'objet [...] » (Piaget, 1968, p. 7).

Deuxièmement, la définition que donne Piaget des trois paliers de la réflexivité consciente est remise en question parce que trop spécifique par ses contenus possibles (l'intellect *versus* la pensée en générale) et ses fonctions (la représentation et la conceptualisation *versus*, par exemple, le contrôle métacognitif ou métaémotionnel, l'analyse critique ou la créativité). Dans ce chapitre, nous proposons une esquisse d'une définition générale « provisoire » de la capacité du sujet à se représenter et à traiter de façon de plus en plus réflexive sa pensée, autrement dit, de la réflexivité consciente. Cette définition fait suite à plusieurs esquisses antérieures (voir Pons, 1997, 1999 ; Pons et Doudin, 2000 ; 2001 ; Pons et Harris, 2001). Trois niveaux de réflexivité consciente, trois façons d'avoir ou de prendre conscience de la pensée, sont distingués. Le premier niveau est celui de la pensée non réflexive consciente (C₁). Les phénomènes de conscience de ce niveau se traduisent par des représentations explicites non réflexives portant sur la pensée au départ inconsciente (I), mais potentiellement accessibles à la conscience. Les phénomènes de conscience de ce niveau peuvent être aussi bien des percepts, par exemple visuels, auditifs, olfactifs, tactiles, que des représentations plus ou moins symboliques (« l'objet est rouge »). Le deuxième niveau constitue le niveau intermédiaire de la pensée protoréflexive consciente (C₂). Les phénomènes de conscience de ce niveau consistent en des représentations et des traitements explicites (représentation,

conceptualisation, réflexions, questionnements, évaluations, contrôles métacognitifs et métaémotionnels, mises en relation critiques et créatrices, etc.) portant sur certains phénomènes de conscience du premier niveau (C_1). Le sujet n'a cependant pas à proprement parler conscience de prendre sa pensée comme objet de conscience. Les phénomènes de conscience de ce niveau sont des représentations langagières et peut-être encore imaginées (par exemple, questionnement sur la véracité des propriétés d'un objet : « l'objet est-il vraiment rouge ? »). Enfin, le troisième niveau est celui de la pensée réflexive consciente (C_3). Les phénomènes de conscience de ce niveau correspondent à des métareprésentations et à des métatraitements explicites (représentation, conceptualisation, réflexions, questionnements, évaluations, contrôles métacognitifs et métaémotionnels, mises en relation critiques et créatrices, etc.) portant sur certains phénomènes de conscience du deuxième (C_2) ou du premier (C_1) niveau. Ce n'est qu'à ce troisième niveau que le sujet a ou prend conscience d'avoir ou de prendre conscience ; c'est également à ce troisième niveau que le sujet a conscience de prendre sa pensée comme objet de conscience. Par conséquent, les phénomènes de conscience de ce niveau ne peuvent être que des représentations langagières (par exemple, conscience du fait de s'interroger sur la véracité des propriétés d'un objet : « Je suis en train de me demander si l'objet est vraiment rouge. »). Au-delà du troisième niveau, la conscience ne serait plus une expérience phénoménologique, mais le produit d'un raisonnement plus ou moins logique (par exemple, « Je sais que je sais que je sais que je sais ... »).

3.3. DÉVELOPPEMENT DE LA RELATION ENTRE LA CONSCIENCE DU SUJET ET SA PENSÉE

La troisième hypothèse piagétienne des mouvements des réussites pratiques vers les compréhensions conceptuelles postule que le développement de la relation entre la conscience du sujet et son intellect est avant tout de type linéaire. La conscience pratique des réussites des actions sensori-motrices et des opérations concrètes précède la conscience conceptuelle de l'organisation de ces actions (à l'origine de l'avènement des opérations concrètes) et de ces opérations concrètes (à l'origine de l'avènement des opérations formelles).

Comme nous l'avons relevé dans la section précédente (voir la première remise en question), la correspondance quasi univoque établie par Piaget entre conscience pratique et conscience conceptuelle et respectivement les trois paliers de la conscience sensorimotrice, concrète et formelle (et les trois stades du développement intellectuel) n'est aujourd'hui plus de mise.

En revanche, la distinction piagétienne entre conscience pratique et conscience conceptuelle est toujours reconnue comme en partie valide, même si elle est définie de façon relativement différente et au moyen de terminologies très diverses (pour des discussions, voir : Pons, 1997 ; Pons et Doudin, 2001, Pons et Harris, 2001). Dans le cadre de ce texte, l'hypothèse proposée est la suivante : à la conscience pratique des résultats (et pas seulement des réussites) des fonctionnements de la pensée (et pas seulement de l'intellect) correspondent les savoir-faire (procéduraux, implicites, automatiques ou automatisés, etc.) et à la conscience conceptuelle des fonctionnements de la pensée correspondent les savoir-dire (déclaratifs, explicites, volontaires, etc.). Comme les savoir-faire sont des fonctionnements automatiques, la conscience (pratique) n'a au plus accès qu'aux résultats des fonctionnements de la pensée indépendamment de leur réussite ou de leur échec ; sa finalité première est de participer à leur réussite par le biais d'un processus ascendant de l'inconscient potentiellement conscientisable à la conscience. Et comme les savoir-dire sont des fonctionnements volontaires, la conscience (conceptuelle) dans les savoir-dire a accès non seulement aux résultats des fonctionnements de la pensée, mais aussi aux fonctionnements de la pensée eux-mêmes ou du moins en partie ; sa finalité est de participer à leur réussite, mais aussi à leur représentation, conceptualisation, questionnement, évaluation, contrôle métacognitif et métaémotionnel, mises en relation critique et créatrice au moyen d'un processus descendant de la conscience à l'inconscient potentiellement conscientisable. Aux savoir-faire correspond au plus une pensée non réflexive consciente (C_1) tandis qu'aux savoir-dire correspond également une pensée protoréflexive consciente (C_2) ou une pensée réflexive consciente (C_3).

La plupart des travaux sur le développement des connaissances et des capacités de régulation de la pensée du sujet reconnaissent qu'il existe un décalage entre ce que le sujet sait « faire » (au plus C_1) et ce qu'il peut en « dire » (C_2 ou C_3). On peut même affirmer que ce décalage constitue l'une des raisons d'être de ces travaux. En effet, en quoi consisteraient ces travaux si ce décalage n'existait pas, c'est-à-dire si le sujet était capable d'avoir ou de prendre conscience de toute sa pensée (de façon C_1 , C_2 ou C_3) ? On peut en outre se demander quelle serait la viabilité de la pensée si elle était en permanence et totalement consciente d'elle-même (de façon C_1 , C_2 ou C_3) ? Cependant, malgré ce consensus, il existe aujourd'hui parmi ces travaux un désaccord profond concernant la relation fonctionnelle et développementale qui unit ces deux types de savoirs (Meerum Terwogt et Olthof, 1989 ; Mounoud, 1993, 1995 ; Pons et Doudin, 2001 ; Pons et Harris, 2001). Au moins quatre hypothèses plus ou moins alternatives à la troisième hypothèse piagétienne peuvent être distinguées.

Premièrement, un auteur comme Mandler (1988) dans son interprétation des interactions du bébé avec des objets (perceptions, évocations, préhensions d'objets présents ou plus ou moins cachés) considère que les savoir-faire et les savoir-dire se développent en parallèle sinon de façon indépendante. En d'autres mots, le développement de la pensée et le développement de la conscience sont relativement autonomes. Rares sont les résultats probants qui soutiennent cette première hypothèse alternative. Ce n'est pas parce que le sujet a de la difficulté par exemple à se représenter consciemment ce qu'il fait, ou à faire ce qu'il se représente consciemment, qu'il n'existe pas de relation entre ce qu'il fait et ce qu'il se représente consciemment. De plus, on peut se demander sur quoi porte la conscience si elle se développe indépendamment de la pensée (et réciproquement)? Nombreux sont les travaux qui montrent que cette relation existe et qu'elle est plus que le produit du hasard.

Deuxièmement, dans une perspective proche de la troisième hypothèse piagétienne, le développement des savoir-faire précède celui des savoir-dire, ces derniers étant fonctionnellement dépendants des premiers (Karmiloff-Smith, 1994). Autrement dit, le développement de la pensée précède et dirige le développement de la conscience. Un certain nombre de résultats soutiennent cette deuxième hypothèse alternative. Par exemple, les enfants peuvent très bien contrôler leurs ressentis émotionnels ou leurs expressions émotionnelles sans pour autant être capables d'expliquer comment ils procèdent.

Troisièmement, le développement des savoir-dire précède celui des savoir-faire, ces derniers étant fonctionnellement dépendants des premiers (Harris, 2000). Par conséquent, le développement de la conscience précède et dirige le développement de la pensée. Un certain nombre de résultats soutiennent cette troisième hypothèse alternative. Par exemple, donner un *insight* sur une stratégie de contrôle d'une émotion va favoriser par la suite son utilisation par l'enfant.

Enfin, en raison de la diversité des résultats de la littérature, un nombre croissant d'auteurs ont été amenés à avancer plus ou moins explicitement une quatrième hypothèse alternative postulant l'existence d'une interaction développementale circulaire entre les savoir-faire et les savoir-dire. Par exemple, les savoir-dire sont d'abord régis par les savoir-faire puis les dirigent pour les transformer en de nouveaux savoir-faire qui, à leur tour, engendrent de nouveaux savoir-dire et ainsi de suite (Mounoud, 1993, 1995; Morton et Jonhson, 1991; Pons et Doudin, 2001; Pons et Harris, 2001). Ce qui signifie que le développement de la conscience et de la pensée sont solidaires. L'apprentissage de la conduite d'une voiture illustre cette hypothèse de l'interaction développementale circulaire entre savoir-faire

et savoir-dire. L'apprenti conducteur lorsqu'il prend pour la première fois le volant d'une voiture manuelle avec le volant à gauche est en possession de toute une série d'anciens savoir-faire (par exemple, coordination et différenciation automatisées main droite/main gauche, pied droit/pied gauche) qu'il va diriger par de nouveaux savoir-dire (par exemple, pour changer de vitesse avec la main droite, il faut débrayer avec le pied gauche), ces savoir-dire devenant petit à petit de nouveaux savoir-faire (par exemple, coordination et différenciation automatisées main droite/pied gauche). Des années plus tard, ces nouveaux savoir-faire devenus anciens servent de base à de nouveaux savoir-dire lorsque le sujet est amené, par exemple, à conduire pour la première fois une voiture automatique avec le volant à droite. En reprenant une terminologie piagétienne, on peut résumer cette dernière hypothèse alternative en énonçant que, quel que soit le niveau de développement du sujet, à certains moments, ce sont les réussites (la pensée) qui sont à l'origine des compréhensions (la conscience) et, à d'autres moments, ce sont les compréhensions (la conscience) qui sont à l'origine des réussites (la pensée).

CONCLUSION

L'une des finalités de ce chapitre est de participer à la modélisation du développement de la pensée réflexive telle qu'elle est en train d'être élaborée par des chercheuses et chercheurs du CIRADE. On considère la capacité du sujet à représenter et à traiter de façon consciente sa pensée comme une des caractéristiques fondamentales de la pensée réflexive. Il ressort des analyses des travaux piagétiens et de ceux issus de la psychologie du développement et de la psychologie de l'éducation que le développement de la conscience, tout au long de la vie du sujet, peut être caractérisé au moins de trois façons différentes. Premièrement, ce développement se réalise dans le sens d'une conscience de plus en plus profonde et différenciée par le sujet de sa pensée. Deuxièmement, ce développement se fait dans le sens d'une conscience de plus en plus réflexive par le sujet de sa pensée. Enfin, troisièmement, ce développement se caractérise par des interactions plus ou moins circulaires entre la conscience du sujet et sa pensée. Des recherches systématiques incluant, par exemple, une définition opérationnelle des différents niveaux de réflexivité consciente (non réflexive, protoréflexive et réflexive) devraient être menées afin d'améliorer notre compréhension de la pensée réflexive et de son développement.

BIBLIOGRAPHIE

- Block, N., O. Flanagan et G. Güzeldere (dir.) (1998). *The Nature of Consciousness*, Cambridge, MA, MIT Press.
- Bronckart, J.-P. (1999). « Le problème de la conscience comme « analyseur » des épistémologies de Vygotsky et Piaget », dans Y. Clot (dir.), *Avec Vygotsky*, Paris, La dispute p. 17-34.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*, Cambridge, Harvard University Press.
- Davidson, R., G. Schwartz et D. Shapiro (dir.) (1986), *Consciousness and Self Regulation : Advances in Research and Theory*, New York, Plenum Press.
- Doudin, P.-A., D. Martin et O. Albanese (dir.) (2001). *Métacognition et éducation : aspects transversaux et disciplinaires* (1^{re} éd., 1999), Berne, Peter Lang.
- Ferrari, M., A. Pinard et K. Runions (2001). « Piaget's framework for a scientific study of consciousness », *Human Development*, 44, p. 195-213.
- Ferreiro, E. (2001). « On the links between equilibration, causality and "prise de conscience" in Piaget's theory », *Human Development*, 44, p. 214-219.
- Goldman, A. (1992). « In defense of simulation theory », *Mind and Language*, 7, p. 104-119.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*, New York, Bantam Books.
- Harris, P.L. (1992). « From simulation to folk psychology: The case for development », *Mind and Language*, 7, p. 120-144.
- Harris, P.L. (2000). « Understanding emotion », dans M. Lewis et J. Haviland-Jones (dir.), *Handbook of Emotions*, 2^e édition, New York, The Guilford Press, p. 281-292.
- Harter, S. (1998). « The development of self-representations », dans W. Damon et N. Eisenberg (dir.), *Handbook of Child Psychology, Vol. 3. Social, Emotional, and Personality Development*, 5^e édition, New York, John Wiley, p. 53-617.
- Karmiloff-Smith, A. (1994). « Precis of beyond modularity : A developmental perspective on cognitive science », *Behavioral and Brain Sciences*, 17, p. 693-707.
- Lafortune, L. et D. Mongeau (dir.) (2002). *L'affectivité dans l'apprentissage*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Laplanche, J. et J.-B. Pontalis (1984). *Vocabulaire de la psychanalyse*, Paris, Presses universitaires de France.
- Lipman, M. (1995). *À l'école de la pensée*, Bruxelles, De Boeck.
- Mandler, J. (1988). « How to build a baby: On the development of an accessible representational system », *Cognitive Development*, 3, p. 13-136.
- Marcel, A. et E. Bisiach (dir.) (1992). *Consciousness in Contemporary Science*, New York, Oxford University Press.

- Meerum Terwogt, M. et T. Olthof (1989). « Awareness and self-regulation of emotion in young children », dans C. Saarni et P. Harris (dir.), *Children's Understanding of Emotion*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 209-234.
- Mounoud, P. (1993). « The emergence of new skills: Dialectic relations between knowledge systems », dans G. Savelsbergh (dir.), *The Development of Coordination in Infancy*, Amsterdam, Elsevier Science, p. 13-46.
- Mounoud, P. (1995). « From direct to reflexive (self-)knowledge », dans P. Rochat (dir.), *The Self in Infancy: Theory and Research*, Amsterdam, Elsevier Science, p. 141-160.
- Morgado, L. (1998). « La notion de prise de conscience dans l'œuvre de Jean Piaget », *Bulletin de psychologie*, 51(3), p. 389-394.
- Morton, J. et M. Johnson (1991). « Conspic and concern: A two-process theory of infant face recognition », *Psychological Review*, 98, p. 164-181.
- Pallascio, R. et L. Lafortune (dir.) (2000). *Pour une pensée réflexive en éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Piaget, J. (1924). *Le jugement et le raisonnement*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1928). « Logique génétique et sociologique », *Revue philosophique de France et de l'étranger*, 105, p. 168-205.
- Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*, Paris, Alcan.
- Piaget, J. (1936/1977). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1937). *La construction du réel chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1941a/1946). « La psychologie d'Edouard Claparède », dans E. Claparède, *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentales, Volume I. Les méthodes*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, p. 7-31.
- Piaget, J. (1941b). « Le mécanisme du développement mental et les lois de groupement des opérations: esquisse d'une théorie opératoire de l'intelligence », *Archives de psychologie*, 28, p. 193-213.
- Piaget, J. (1943/1964). *Six études de psychologie*, Genève, Éditions Gonthier.
- Piaget, J. (1954a). « The problem of consciousness in child psychology: Developmental changes in awareness », dans H. Abramson (dir.), *Problems of Consciousness*, New York, Josiah Macy Foundation, p. 136-147.
- Piaget, J. (1954b). *Les relations entre l'affectivité et l'intelligence dans le développement mental de l'enfant*, Paris, Centre de documentation universitaire.
- Piaget, J. (1963/1976). « L'explication en psychologie et le parallélisme psychophysique », dans P. Fraisse, J. Piaget et M. Reuchlin (dir.), *Traité de psychologie expérimentale, Volume 1. Histoire et méthode*, Paris, Presses universitaires de France, p. 137-184.

- Piaget, J. (1967). « La conscience », dans P. Alexandre (dir.), *L'aventure humaine : encyclopédie des sciences de l'homme, Volume 5, L'homme à la découverte de lui-même*, Genève, Kister, p. 48-52.
- Piaget, J. (1968). « Introduction », dans M. Laurendeau et A. Pinard, *Les premières notions spatiales de l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, p. 5-10.
- Piaget, J. (1971/1972). *Problèmes de psychologie génétique*, Paris, Denoël.
- Piaget, J. (1974a). *La prise de conscience*, Paris, Presses universitaires de France.
- Piaget, J. (1974b). *Réussir et comprendre*, Paris, Presses universitaires de France.
- Piaget, J. (1977). *Recherches sur l'abstraction réfléchissante, 2^{ème} partie, L'abstraction de l'ordre et des relations spatiales*, Paris, Presses universitaires de France.
- Piaget, J. et B. Inhelder (1966). *La psychologie de l'enfant*, Paris, Presses universitaires de France.
- Pons, F. (1997). « Conscience et sciences cognitives », *Psychoscope*, 17(5), p. 11-14.
- Pons, F. (1999). « Consciences et fonctionnements cognitifs », dans N. Favez, R. Millan et Y. de Roten (dir.), *Modes de régulation dans le développement de l'enfant*, Genève, Actes du GROFRED, p. 325-334.
- Pons, F. et P.-A. Doudin (2000). « Niveaux de conscience et développement : entre métacognition et métaémotion », dans C. Vogel et E. Thommen (dir.), *Lire les passions*, Bern, Peter Lang, p. 111-132.
- Pons, F. et P.-A. Doudin (2001). « La conscience : de Piaget aux sciences cognitives contemporaines », *Intellectica*, 3, p. 125-143.
- Pons, F., P.-A. Doudin, P. Harris et M. de Rosnay (2002). « Métaémotion et intégration scolaire », dans L. Lafortune et P. Mongeau (dir.), *L'affectivité dans l'apprentissage*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 7-28.
- Pons, F. et P. Harris (2001). « Piaget's conception of consciousness : An examination of two hypotheses », *Human Development*, 44, p. 220-227.
- Saarni, C., D. Mumme, et J. Campos (1998). « Emotional development : Action, communication, and understanding », dans W. Damon et N. Eisenberg (dir.), *Handbook of Child Psychology, Volume 3, Social, Emotional and Personality Development*, 5^e édition, New York, John Wiley, p. 237-309.
- Schneuwly, B. et J.-P. Bronckart (1985). *Vigotsky aujourd'hui*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé.
- Vermersch, P. (2000). « Conscience directe et conscience réfléchie », *Intellectica*, 31, p. 269-311.
- Zelazo, P. (1999). « Language, levels of consciousness and the development of intentional action », dans P. Zelazo, J. Astington et D. Olson (dir.), *Developing Theories of Intention*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, p. 95-117.

Rôle et objets de la prise de conscience en éducation

Daniel Martin

*Haute École pédagogique de Lausanne
daniel.martin@edu-vd.ch*

Pierre-André Doudin

*Universités de Lausanne et de Genève
et Haute École pédagogique de Lausanne
pierre-andre.doudin@edu-vd.ch*

Francisco Pons¹

*Université de Ålborg, Danemark
pons@hum.auc.dk*

Louise Lafortune

*Université du Québec à Trois-Rivières
louise_lafortune@uqtr.ca*

-
1. La participation de Francisco Pons à la rédaction de ce texte a été rendue possible grâce à un subside du Fonds national suisse de la recherche scientifique (subside no 8210-056618/2).

RÉSUMÉ

Dans ce chapitre, les auteurs s'intéressent à la question du rôle de la prise de conscience en éducation, à ses éléments déclencheurs, aux objets sur lesquels elle peut porter et aux stratégies d'intervention visant à la favoriser. Ils tentent de répondre à cette interrogation sous deux angles : celui de l'enseignant, en se centrant sur la prise de conscience de sa pratique professionnelle, et celui de l'élève, en se focalisant sur la prise de conscience de son fonctionnement cognitif. En guise d'illustration, ils présentent un dispositif de formation d'étudiants à l'enseignement faisant intervenir la prise de conscience de leur fonctionnement cognitif dans une situation de préparation à un examen universitaire.

Sous l'influence du béhaviorisme, la conscience comme objet de recherche est restée longtemps très marginale, voire totalement rejetée, car son étude était considérée comme incompatible avec les principes du paradigme béhavioriste. Ce n'est qu'avec l'émergence de la psychologie cognitive et l'emprise croissante du paradigme constructiviste que l'on a pu assister à sa réhabilitation progressive. Aujourd'hui, elle occupe une place importante dans les sciences cognitives (Houdé, Kayser, Koenig, Proust et Rastier, 2003). Piaget a été l'un des premiers à remettre à l'ordre du jour l'étude de la conscience et, plus particulièrement, de la prise de conscience considérée comme un processus de pensée qui joue un rôle essentiel dans la régulation du fonctionnement cognitif du sujet (Piaget, 1974a). Plus tard, les travaux sur la métacognition (Doudin, Martin et Albanese, 2001) ont prolongé les réflexions de Piaget en montrant notamment le rôle de la prise de conscience du fonctionnement cognitif du sujet dans la régulation et le contrôle de ses conduites ainsi que dans la construction et la transformation de ses représentations (Houdé, Kayser, Koenig, Proust et Rastier, 2003). C'est dans ce même mouvement que la question de la prise de conscience dans le domaine de l'éducation est devenue centrale. Ainsi, du côté de l'enseignant, les travaux sur la pratique réflexive ont souligné l'importance et l'intérêt de travailler, en formation initiale et continue, la prise de conscience des représentations et des pratiques (Lafortune et Deaudelin, 2001). Du côté de l'élève, les recherches menées dans le but de développer une pédagogie métacognitive (Doudin, Martin et Albanese, 2001) ainsi que celles menées dans une perspective socioconstructiviste (Jonnaert et Vander Borght, 1999) ont également mis en exergue la nécessité d'amener l'élève à prendre conscience de son propre fonctionnement cognitif en situation d'apprentissage et de ses représentations. Dans ce chapitre, nous tenterons donc de mieux comprendre la fonction de la prise de conscience tant chez l'enseignant que chez l'élève, de saisir ce qui peut l'engendrer, de cerner ses objets et de proposer des moyens stimulant son émergence.

1. RÔLE DE LA PRISE DE CONSCIENCE

Nous n'entrerons pas ici dans le débat subtil et très riche soutenu notamment par les philosophes et les psychologues autour de la définition de la conscience et de la prise de conscience ; nous ne ferons que l'effleurer. En effet, dans le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage qui nous intéresse ici, nous considérons que la prise de conscience est la capacité pour un enseignant à la fois de prendre sa pratique professionnelle comme objet de réflexion et d'analyse, mais aussi de la décrire, de la mettre en mots, bref, de la dire. De même, pour l'élève, nous considérons que la prise de conscience est la capacité de ce dernier non seulement de prendre son

fonctionnement cognitif comme objet de pensée et d'analyse, mais également de le décrire, d'en parler. On notera ici le rôle central que joue, selon nous, le langage dans ce processus.

Dans ce contexte, nous estimons que la prise de conscience joue un rôle important dans la construction et la transformation aussi bien des stratégies d'enseignement du maître que des stratégies d'apprentissage de l'élève. Plus précisément, c'est grâce, notamment, aux prises de conscience que peut faire l'enseignant sur sa pratique et l'élève, sur son propre fonctionnement cognitif que le premier pourra réguler sa manière d'enseigner et le second, sa manière d'apprendre.

Ainsi, du côté de l'enseignant, l'adoption d'une posture réflexive favorisant la prise de conscience de ses routines, de ses manières de faire, de son habitus (Bourdieu, 1972) peut être considérée comme un levier essentiel, voire une condition nécessaire pour réguler ses pratiques. Il s'agit ici, pour l'enseignant, de prendre sa pratique comme objet de réflexion et d'analyse afin, dans un premier temps, d'en mesurer la pertinence et l'impact et, dans un second temps, de la rendre plus efficace en la transformant (Lafortune et Deaudelin, 2001). De même, du côté de l'élève, l'adoption d'une posture métacognitive permettant la prise de conscience de ses manières de travailler, d'aborder et de résoudre un problème ou encore de faire ses devoirs peut également déclencher un processus de régulation de ses façons d'apprendre.

Dans ce contexte, la pratique réflexive et la métacognition jouent un rôle essentiel. Ce dernier concept comporte deux composantes complémentaires (Brown, Bransford, Ferrara et Campione, 1983). La première désigne les connaissances métacognitives que le sujet a de son propre fonctionnement cognitif et de celui d'autrui, la manière dont il peut en prendre conscience et en rendre compte (Flavell, 1976). Ce terme recouvre également les processus métacognitifs permettant au sujet de guider et de réguler son apprentissage et son fonctionnement cognitif dans des situations de résolutions de problèmes.

Différents processus métacognitifs peuvent être distingués (Martin, Doudin et Albanese, 2001) selon qu'ils précèdent l'action ou la résolution effective du problème, comme la planification (imaginer comment procéder pour résoudre un problème) et la prévision (évaluer le résultat d'une activité cognitive spécifique); qu'ils accompagnent l'action ou la résolution, comme le guidage (hiérarchiser l'information, changer de stratégie en cours d'action, tester, réviser, remanier les stratégies); ou qu'ils suivent l'action ou la résolution comme le contrôle (évaluer le résultat d'une action en fonction du but visé) et le transfert (utiliser une stratégie de résolution d'un

problème donné à d'autres problèmes ou contextes notionnels). Ces différents processus de pensée peuvent être vus comme des instruments dont dispose le sujet pour apprendre, notamment des notions.

Dans la perspective socioconstructiviste dans laquelle s'insère l'approche de la métacognition, le développement des connaissances et des processus métacognitifs mis en œuvre pour apprendre et pour résoudre des problèmes se réalise grâce à un ensemble d'interactions fécondes avec des experts (tel l'enseignant), avec des pairs (élèves ou étudiants) et avec des situations d'apprentissage. La mise en œuvre de ces différentes interactions suscite des conflits cognitifs et sociocognitifs qui seront les moteurs du processus d'apprentissage.

De nombreuses recherches sont parvenues aux conclusions suivantes :

- 1) Le développement de la métacognition facilite les apprentissages scolaires (Doudin, Martin et Albanese, 2001 ; Pons, Doudin, Harris et de Rosnay, 2002).
- 2) L'enseignant joue un rôle essentiel dans le développement de la métacognition de ses élèves (Doudin et Martin, 1999).
- 3) Afin d'agir efficacement dans le développement de la métacognition de ses élèves, l'enseignant doit avoir pu développer non seulement sa propre métacognition ainsi que des stratégies d'intervention en la matière, mais également sa capacité à analyser sa propre pratique professionnelle en adoptant une posture réflexive (Lafortune et Deaudelin, 2001 ; Martin et Doudin, 1998).

Comme nous venons de le voir, la prise de conscience, pour l'enseignant, de sa manière d'enseigner et, pour l'élève, de ses processus de pensée en situation de résolution de problèmes constitue un élément central pour transformer les pratiques des enseignants et pour enrichir les manières d'apprendre des élèves.

2. ÉLÉMENTS DÉCLENCHEURS DE LA PRISE DE CONSCIENCE

Qu'est-ce qui déclenche la prise de conscience dans un contexte éducatif ? Nous distinguerons ici trois causes principales :

- 1) Autant chez l'élève que chez l'enseignant, c'est souvent l'échec ou l'obstacle – ce que Piaget (1974a) appelait la résistance de l'objet – auquel doit faire face le sujet lorsqu'il cherche à résoudre un problème qui déclenche un conflit cognitif amorçant le processus de prise de conscience.

- 2) Les interventions, les questions d'autrui (formateurs, enseignants, élèves...) peuvent également faire émerger des conflits sociocognitifs débouchant sur un tel processus autant chez l'enseignant que chez l'élève.
- 3) Enfin, et cette dernière raison concerne uniquement l'enseignant, l'adoption par l'enseignant d'une posture réflexive (ancrée dans une éthique et une conception de la profession) peut l'amener régulièrement et tout au long de sa carrière à interroger son propre fonctionnement en vue de l'améliorer. Dans cet esprit, « la notion de *conscience professionnelle* [...] passe par un effort soutenu de prise de conscience de la façon dont on affronte les obstacles, aussi longtemps qu'il en reste et qu'on pense pouvoir mieux faire en comprenant mieux comment on s'y prend et en transformant en conséquence ses pratiques » (Perrenoud, 2001, p. 144).

Ainsi, dans tout processus de formation (des enseignants ou des élèves), il est important d'analyser soigneusement la présence et la place accordées à ces éléments déclencheurs de la prise de conscience.

3. OBJETS DE LA PRISE DE CONSCIENCE

Nous présentons d'abord les objets de la prise de conscience de l'élève et ensuite ceux qui concernent l'enseignant. Ces deux catégorisations comportent un double intérêt : en premier lieu, elles fournissent un cadre d'analyse permettant de repérer la présence éventuelle de difficultés chez les élèves ou les enseignants quant à la prise de conscience de tel ou tel objet et d'en établir les caractéristiques ; en second lieu, elles peuvent servir à élaborer et mettre en œuvre des interventions qui stimulent les prises de conscience de l'apprenant.

3.1. OBJETS DE LA PRISE DE CONSCIENCE DE L'ÉLÈVE

En situation scolaire, les objets de la prise de conscience de l'élève sont au moins au nombre de quatre :

- 1) *Son propre fonctionnement cognitif*. Cette prise de conscience peut porter sur le résultat ou sur le déroulement de son action ou de son raisonnement. Par exemple, l'élève peut prendre conscience qu'il n'a pas réussi à résoudre le problème de mathématiques que son enseignant lui a proposé. Il peut également prendre conscience de la façon dont il a procédé pour essayer de résoudre ce

problème et trouver ce qui n'a pas fonctionné. Ce travail réflexif peut amener l'élève à imaginer comment procéder autrement pour trouver la solution.

- 2) *Le fonctionnement cognitif de ses pairs.* Cette prise de conscience peut porter sur le résultat ou sur le déroulement de l'action ou du raisonnement d'un autre élève. Par exemple, dans le cadre d'un travail de groupe, un élève peut prendre conscience de la manière dont un camarade procède pour comprendre un texte. Il peut ainsi repérer les éventuelles difficultés et les stratégies de compréhension utilisées par son camarade.
- 3) *Le fonctionnement cognitif de son enseignant.* Cette prise de conscience peut porter sur le résultat ou sur le déroulement de l'action ou du raisonnement de son enseignant. Par exemple, en observant et en écoutant son enseignant qui rédige une lettre et décrit ce qui se passe dans sa tête durant ce processus, un élève pourra prendre conscience des stratégies mises en œuvre pour écrire, des problèmes qui se sont posés durant la rédaction et la manière dont son enseignant procède pour les surmonter.
- 4) *Les caractéristiques des interactions* entre lui et ses pairs, son enseignant, l'objet d'enseignement (notions, concepts, algorithmes...) ou le moyen d'enseignement (manuel, fiches...). Cette prise de conscience peut porter sur le résultat ou sur le déroulement de ces interactions. Par exemple, dans le cadre d'un cours de physique où il s'agit de résoudre un problème à deux, l'un des élèves pourra prendre conscience qu'il arrive plus facilement à réaliser cette tâche dans ce contexte interactif que seul. De plus, il pourra se rendre compte que les stratégies auxquelles il a l'habitude de recourir lorsqu'il doit résoudre un problème de physique ne sont pas les mêmes que celles utilisées par son camarade. Cette prise de conscience peut déclencher tout un processus de remise en question et de transformation de ses propres stratégies.

3.2. OBJETS DE LA PRISE DE CONSCIENCE DE L'ÉTUDIANT EN ENSEIGNEMENT OU DE L'ENSEIGNANT

En situation professionnelle, les objets de la prise de conscience de l'étudiant en enseignement ou de l'enseignant sont au moins au nombre de cinq :

- 1) *Le fonctionnement cognitif de ses élèves.* Cette prise de conscience peut porter sur le résultat ou sur le déroulement de l'action ou du raisonnement de l'un de ses élèves. Par exemple, en corrigeant les

travaux de ses élèves, l'enseignant peut prendre conscience que certaines erreurs reviennent fréquemment chez une partie de ses élèves et qu'il va lui falloir y remédier en proposant des activités visant tout d'abord à faire prendre conscience à ses élèves de leurs erreurs et ensuite à les aider à les corriger.

- 2) *Son propre fonctionnement cognitif et sa pratique professionnelle.* Cette prise de conscience peut porter sur le résultat ou sur le déroulement de son action ou de son raisonnement. Par exemple, après une explication qu'il a donnée à ses élèves, l'enseignant peut prendre conscience que son message n'a pas passé, qu'une partie de la classe n'a pas compris. De même, il peut se rendre compte que l'enchaînement de ses arguments n'était pas optimal, qu'il aurait dû être plus explicite, qu'il aurait dû s'appuyer sur des illustrations et des exemples pour mieux faire comprendre la notion sur laquelle il a travaillé avec ses élèves.
- 3) *Les pratiques professionnelles de ses collègues.* Cette prise de conscience peut porter sur le résultat ou sur le déroulement de l'action ou du raisonnement d'un autre collègue. Par exemple, lors d'un cours de formation initiale ou continue sur des échanges de pratiques et en écoutant ses collègues décrire leur manière d'enseigner la lecture, un étudiant en enseignement ou un enseignant peut prendre conscience qu'il y a d'autres manières de faire que celle qu'il privilégie depuis plusieurs années.
- 4) *La pratique professionnelle de son formateur.* Cette prise de conscience peut porter sur le résultat ou sur le déroulement de l'action ou du raisonnement de son formateur. Par exemple, lors du même cours de formation initiale ou continue, un étudiant en enseignement ou un enseignant peut observer comment le formateur anime le groupe. Il peut ainsi prendre conscience que le formateur pose des questions ouvertes, fait réfléchir les enseignants sur leur manière de faire, les aide à expliciter et à rendre visible leurs pratiques, ne porte pas de jugements sur ce qui est dit, stimule les interactions entre collègues, etc. Ces différentes prises de conscience peuvent l'amener à transférer ultérieurement dans sa classe l'une ou l'autre des stratégies mises en œuvre par le formateur.
- 5) *Les caractéristiques des interactions* entre lui et ses élèves, ses collègues ou ses camarades, son formateur, l'objet d'enseignement (notions, concepts, algorithmes...) ou le moyen d'enseignement (manuel, fiches...). Cette prise de conscience peut porter sur le résultat ou sur le déroulement de ces interactions. Par exemple, un enseignant peut prendre conscience que chaque fois que tel

élève en difficulté lui pose une question, il l'élude ou fait de l'ironie. En revanche, avec un autre élève brillant, il écoute attentivement sa question, puis y répond en faisant un exposé sur tel ou tel sujet. De plus, il valorise l'élève en le félicitant pour la pertinence et l'intérêt de sa question. De même, l'étudiant en enseignement ou l'enseignant peut prendre conscience qu'il évite systématiquement d'étudier en classe tel aspect grammatical préférant s'attarder à l'œuvre de l'écrivain sur lequel a porté son mémoire de licence.

On voit que les prises de conscience de l'enseignant et de l'élève peuvent se situer à plusieurs niveaux. En effet, chez l'élève, les prises de conscience peuvent porter sur son propre fonctionnement ou sur celui d'autrui (pairs, enseignant), sur les contenus ou les moyens d'enseignement ainsi que sur les interactions entre lui et ses pairs, son enseignant ou encore les contenus et les moyens d'enseignement. De même, chez l'étudiant en enseignement ou l'enseignant, les prises de conscience peuvent porter sur son propre fonctionnement cognitif mais aussi et surtout sur sa pratique professionnelle ou sur celle d'autrui (élèves, collègues, formateurs), sur les contenus ou les moyens d'enseignement ainsi que sur les interactions entre lui et ses élèves, ses collègues, son formateur ou encore les contenus et les moyens d'enseignement.

Les deux classifications décrites ci-dessus fournissent en quelque sorte un cadre de référence pour étudier les objets de la prise de conscience. Ainsi, ces deux grilles de lecture présentent, selon nous, plusieurs intérêts.

Tout d'abord, elles peuvent servir à cerner certaines difficultés de l'enseignant, de l'étudiant en enseignement ou de l'élève concernant leurs prises de conscience. Ainsi, comme Piaget (1974b) l'a montré, il est plus facile de prendre conscience des résultats de l'action que de son déroulement. Lorsqu'on cherche à vérifier si le sujet est capable ou non de prendre conscience de son propre fonctionnement, on porte son regard sur l'individu métacognitif. Il s'agit ici de la personne qui a construit à la fois des connaissances métacognitives sur lui-même et des processus de pilotage de sa propre pensée (Lafortune et Deaudelin, 2001).

Ensuite, elles peuvent servir de grille d'observation et d'analyse des interventions du formateur ou de l'enseignant qui s'applique à susciter des prises de conscience chez les apprenants (enseignants, étudiants en enseignement ou élèves). Par exemple, sur quelles dimensions les interventions de l'enseignant portent-elles pour stimuler la prise de conscience de ses élèves ? Lorsqu'on met l'accent sur la description et l'analyse de sa pratique, on s'intéresse au praticien réflexif. Il est question ici de la personne qui se

« montre capable, d'une part, de décrire et d'analyser sa pratique ainsi que d'en examiner l'efficacité et d'autre part, de créer ou d'adapter ses propres modèles de pratique » (Lafortune et Deaudelin, 2001, p. 205).

Enfin, elles peuvent aider le formateur, l'enseignant ou l'étudiant en enseignement à définir ou à modifier une stratégie d'intervention favorisant les prises de conscience des apprenants. Ici encore, en travaillant sur la création ou la modification de sa pratique, on porte l'attention sur le praticien réflexif.

Dans les deux premiers cas, ce modèle peut remplir une fonction diagnostique et permettre de déceler certains problèmes concernant la prise de conscience. Cette fonction est un préalable à l'application de quelque mesure corrective. Dans le dernier cas, ce modèle peut contribuer à l'élaboration d'une action, d'une intervention visant à résoudre les difficultés relevées. Il remplit ici une fonction praxéologique.

4. TRAVAILLER LA PRISE DE CONSCIENCE DES ENSEIGNANTS ET DES ÉLÈVES

Si nous suivons l'hypothèse issue de la théorie de Piaget que le développement de la conscience se fait de la périphérie vers le centre (Piaget, 1974a; Pons et Doudin, 2000; Pons et Doudin, 2001/2002; Pons, Doudin, Martin, Lafortune et Harris, 2004), nous pouvons en tirer quelques conséquences sur la manière de travailler la prise de conscience aussi bien chez les enseignants que chez les élèves.

En premier lieu, nous pouvons nous demander s'il serait plus facile de favoriser la prise de conscience des produits avant celle des processus. Par exemple, il est plus simple pour l'enseignant de prendre conscience du résultat de son action que de son déroulement. Nous pouvons donc imaginer une gradation dans la manière d'intervenir dans la formation initiale ou continue des enseignants, plus particulièrement en ce qui concerne l'analyse de leurs pratiques. En deuxième lieu, il devrait être plus aisé d'engendrer des prises de conscience portant sur les interactions sociales que sur les fonctionnements cognitifs. Dans cette optique, on demandera d'abord à des élèves d'essayer de prendre conscience de ce qui s'est passé dans un travail de groupe avant de les interroger sur leur propre fonctionnement cognitif. Enfin, il serait également plus simple de stimuler d'abord la prise de conscience du fonctionnement cognitif ou de la pratique professionnelle d'autrui avant de réfléchir à son propre fonctionnement. Ainsi, il convien-

drait de procéder à l'analyse et à la prise de conscience de la pratique professionnelle des collègues de l'enseignant avant de s'attarder à la sienne propre.

Concernant les prises de conscience des interactions, nous pouvons faire l'hypothèse qu'il est plus facile de prendre conscience des interactions entre deux personnes qu'entre soi-même et un autre individu. Cela dit, il serait intéressant de mener des travaux sur cette question.

Les remarques qui précèdent fournissent une esquisse de ce que pourrait être un plan d'action efficace favorisant la prise de conscience aussi bien des élèves dans leurs apprentissages que des enseignants dans leur développement professionnel.

5. DISPOSITIF DE FORMATION

Nous présentons maintenant un dispositif de formation pour des étudiants en enseignement (voir tableau 1). Par le biais de prises de conscience, ce dispositif vise à développer les connaissances de l'étudiant sur son fonctionnement cognitif et sur celui d'autrui et à enrichir son répertoire de stratégies de résolution de problèmes (en l'occurrence préparer un examen universitaire). Le dispositif porte sur 3 sessions d'environ 90 minutes chacune et s'insère dans un cours plus vaste de formation à l'approche métacognitive.

Durant la phase I, les étudiants travaillent en tandem. Dans un premier temps, l'un d'entre eux a pour consigne de raconter à l'autre, le plus précisément possible, comment il a préparé un examen l'année précédente. Le second a pour tâche de thématiser, d'explicitier les stratégies employées par son camarade à partir du récit de ce dernier et des réponses aux questions qu'il peut lui poser à ce propos. Dans un deuxième temps, les rôles sont inversés. L'objectif ici est de stimuler la prise de conscience du fonctionnement d'un étudiant par l'un de ses pairs et d'amorcer une première réflexion sur les stratégies de préparation d'un examen universitaire.

À la phase II du dispositif, nous posons deux questions aux étudiants : « Pour préparer l'examen du cours, mentionnez ... »

- 1) ... trois stratégies que vous allez certainement utiliser car vous savez qu'elles sont efficaces. »
- 2) ... trois stratégies que vous n'allez surtout pas utiliser, car vous savez qu'elles sont inefficaces. »

Il s'agit ici de permettre à chaque étudiant de construire des connaissances sur son propre fonctionnement et, plus particulièrement, de favoriser une prise de conscience de ses stratégies de préparation d'un examen universitaire, c'est-à-dire de rendre explicites des stratégies qui peuvent être, pour certains étudiants, routinières ou automatisées. Cette prise de conscience peut être perçue comme une des conditions permettant à l'étudiant de réfléchir sur son propre fonctionnement en vue de l'améliorer (régulation).

TABLEAU 1
Dispositif de formation

<i>Phases de formation</i>	<i>Objet de la prise de conscience</i>	<i>Objectif de la formation</i>	<i>Contexte de la réflexion</i>
I	Le fonctionnement cognitif d'un pair	Décrire et analyser les stratégies d'un pair.	Réflexion à deux
II	Son propre fonctionnement cognitif	Expliciter des stratégies routinières.	Réflexion individuelle
III	Le fonctionnement cognitif de ses pairs	Réflexion critique sur son fonctionnement intellectuel et celui d'autrui. Négociation et coconstruction de connaissances partagées sur les stratégies. Régulations par confrontation. Enrichissement du répertoire de stratégies.	Réflexion en petits groupes et réflexion collective
IV	Son propre fonctionnement cognitif et celui d'autrui ainsi que des interactions entre pairs	Réflexion sur le dispositif de formation.	Réflexion collective

La phase III consiste à remettre à chaque étudiant une liste complète des stratégies jugées efficaces ou inefficaces produites par l'ensemble des participants. Il s'agit ici d'engager une réflexion critique par confrontation entre participants afin de permettre aux étudiants de réguler leurs stratégies de préparation d'examen. Les étudiants se répartissent en sous-groupe de quatre ou cinq étudiants afin de dégager les dimensions qui sont communes aux stratégies jugées efficaces et de comparer leurs fréquences d'utilisation. Une mise en commun au niveau de l'ensemble du groupe a permis de dégager les caractéristiques des stratégies efficaces (voir le tableau 2) et des stratégies inefficaces (voir le tableau 3).

TABLEAU 2
Type et fréquences des stratégies jugées efficaces par les étudiants

<i>Type</i>	<i>Fréquences (n = 167)</i>
Stratégies basées sur une hiérarchisation de l'information	56
Stratégies basées sur des mises en relation	35
Stratégies basées sur une bonne gestion du temps	31
Stratégies basées sur le contrôle des connaissances	17
Stratégies basées sur une collaboration entre étudiants	11
Stratégies basées sur la mémorisation	10
Stratégies basées sur une dimension personnelle	7

La hiérarchisation de l'information constitue le type de stratégie efficace le plus fréquemment évoqué (par exemple, « Faire un résumé du cours en soulignant les notions importantes »). Les mises en relation sont aussi fréquemment relevées comme étant un type de stratégie efficace (par exemple, « Confronter les différents auteurs, les différents courants théoriques abordés ») tout comme une bonne gestion du temps (par exemple, « Lire souvent la synthèse du cours durant les 10 jours qui précèdent l'examen »). Le contrôle des connaissances est nettement moins signalé comme constitutif d'une stratégie efficace (par exemple, « Repérer ce que je n'ai pas encore compris »). À la grande surprise des étudiants, des stratégies basées sur une collaboration entre étudiants (par exemple, « Me faire expliquer certaines notions que je n'ai pas comprises par un autre étudiant qui a aussi suivi le cours ») sont très peu mentionnées, de même, autre effet de surprise, très peu de stratégies reliées à un aspect motivationnel (par exemple, « Essayer de trouver ou de retrouver nos propres intérêts »). Les stratégies basées sur la mémorisation sont aussi rarement mentionnées comme étant efficaces (par exemple, « Apprendre par cœur les définitions des concepts »).

Au contraire, ces dernières stratégies, basées sur la mémorisation, sont les plus fréquemment relevées parmi les stratégies jugées inefficaces par les étudiants (par exemple, « tout apprendre par cœur sans s'efforcer de comprendre »). Une mauvaise gestion du temps (par exemple, « m'y prendre une semaine avant l'examen pour relire mes notes ») est aussi fréquemment évoquée comme une caractéristique des stratégies jugées inefficaces. Des stratégies qui excluent la hiérarchisation de l'information (« ne pas faire une synthèse, tout relire à plat ») ou des mises en relation (par exemple, « apprendre des notions séparées les unes des autres dans son esprit ») ou encore le contrôle des connaissances (par exemple, « ne pas se demander si on a compris ») sont aussi jugées comme inefficaces même si elles sont moins souvent

notées. Des stratégies reposant sur la chance (par exemple, « bien apprendre une partie du cours et faire l'impasse sur le reste en espérant ne pas tomber dessus à l'examen ») font aussi partie des stratégies inefficaces.

TABLEAU 3

Type et fréquences des stratégies jugées inefficaces par les étudiants

<i>Type</i>	<i>Fréquences (n = 100)</i>
Stratégies basées sur la mémoire	33
Stratégies basées sur une mauvaise gestion du temps	32
Stratégies excluant la hiérarchisation de l'information	17
Stratégies excluant des mises en relation	8
Stratégies excluant le contrôle des connaissances	6
Stratégies basées sur la chance	4

Enfin à la phase IV, la discussion a porté sur le déroulement et les effets du dispositif de formation, notamment en ce qui concerne les apprentissages réalisés par les étudiants. Selon leurs dires, ce dispositif leur a permis de mieux se connaître sur le plan de leur fonctionnement cognitif (*C'est fou comme je fais des choses et je ne sais même pas que je les fais*, de se poser des questions qu'ils ne s'étaient jamais posées (*J'ai préparé déjà une dizaine d'examens à l'université, mais je ne m'étais jamais posé la question sur comment je faisais pour les préparer !*) et de prendre conscience notamment de la grande diversité des stratégies de préparation d'un examen universitaire (*Il y a des dizaines de stratégies possibles pour préparer un examen et j'en ai toujours utilisées que deux ou trois, et toujours les mêmes*). Par la confrontation de leurs stratégies (conflit sociocognitif), ils ont pu, d'une part, confirmer l'efficacité des stratégies déjà acquises (*Je n'avais pas tellement conscience de comment je préparais mes examens, mais mes stratégies marchent bien, j'ai toujours réussi*) et, d'autre part, réguler leur répertoire de stratégies en procédant à la transformation de stratégies partiellement efficaces (*En fait, ce qui marche pas, c'est pas la stratégie, mais le temps, quand je commence la préparation trop tôt, j'oublie des choses*) et à l'élimination de stratégies inefficaces (*Je suis trop seul pour préparer mes examens ; je pense que je vais m'associer avec un copain pour préparer mes examens, ça j'ai compris !*). Ainsi, un changement important entraîné par cette situation est le développement de stratégies de collaboration puisque des petits groupes d'étudiants (à deux, à trois ...) se sont formés en vue de la préparation effective de l'examen quelques semaines plus tard.

D'une manière générale, les étudiants se sont rendu compte au cours de ce dispositif de formation qu'il était possible de prendre conscience de son propre fonctionnement cognitif et de celui d'autrui afin de réfléchir sur

la manière de résoudre un problème (ici préparer un examen universitaire). Grâce à des prises de conscience sur son mode de fonctionnement et celui des autres, il est possible de transformer et d'enrichir son répertoire de stratégies.

CONCLUSION

Dans ce chapitre, nous avons posé comme principe que la prise de conscience de sa pratique chez l'enseignant et celle de sa pratique en devenir chez l'étudiant en enseignement sont des éléments importants dans le processus de leur développement professionnel. De manière analogue et pour favoriser des apprentissages de qualité, nous considérons comme fondamental de stimuler la prise de conscience par les élèves de leur fonctionnement cognitif. Dans ce contexte, nous avons élaboré un cadre d'analyse réunissant les éléments déclencheurs et les objets de la prise de conscience tant chez les enseignants que chez les élèves. Nous avons également suggéré quelques pistes d'intervention favorisant les prises de conscience dans ces deux groupes.

Pour conclure, il semble que si la prise de conscience joue un rôle central dans tout processus d'apprentissage et de formation, un certain nombre d'interrogations demeurent. Ainsi, pour favoriser l'apprentissage des élèves et la construction de compétences professionnelles de l'enseignant, faut-il privilégier certaines prises de conscience au détriment d'autres ? Y a-t-il des moments plus opportuns que d'autres pour travailler la prise de conscience ? Quelles sont les stratégies d'interventions pertinentes pour favoriser les prises de conscience ? Comment articuler prises de conscience (savoir-dire) et procédures (savoir-faire) ? La prise de conscience accroît-elle nécessairement l'efficacité cognitive des apprenants (Romainville, 2000) ?

S'il est difficile à l'heure actuelle d'apporter des réponses à ces questions, nous pensons que le cadre d'analyse présenté dans ce chapitre peut contribuer à définir un programme de recherche grâce auquel on pourra clarifier le rôle et l'importance de la prise de conscience dans l'enseignement et dans la formation des enseignants.

BIBLIOGRAPHIE

Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève, Droz.

Brown, A.L., J.D. Bransford, R.A. Ferrara et J.C. Campione (1983). « Learning, remembering and understanding », dans P.H. Mussen (dir.), *Handbook of Child Psychology: Cognitive Development*, 3, New York, John Wiley, p. 77-166.

- Doudin, P.-A. et D. Martin (1999). « Conception du développement de l'intelligence et formation des enseignants », *Revue française de pédagogie*, 126, p. 121-132.
- Doudin, P.-A., D. Martin, et O. Albanese (dir.) (2001). *Métacognition et éducation : aspects transversaux et disciplinaires*, 1^{re} édition et 1999, Berne, Peter Lang.
- Flavell, J.H. (1976). « Metacognitive aspects of problem solving », dans L.B. Resnick (dir.), *The Nature of Intelligence*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, p. 231-235.
- Houdé, O., D. Kayser, O. Koenig, J. Proust et F. Rastier (dir.) (2003). *Vocabulaire de sciences cognitives*, 1^{re} édition en 1998, Paris, Presses universitaires de France.
- Jonnaert, Ph. et C. Vander Borgh (1999). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*, Bruxelles, De Boeck.
- Lafortune, L. et C. Deaudelin, (2001). *Accompagnement socioconstructiviste*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Martin, D. et P.-A. Doudin (1998). « Métacognition et formation des enseignants », dans L. Lafortune, P. Mongeau et R. Pallascio (dir.), *Métacognition et compétences réflexives*, Montréal, Les Éditions Logiques, p. 23-46.
- Martin, D., P.-A. Doudin et O. Albanese (2001). « Vers une psychopédagogie métacognitive », dans P.-A. Doudin, D. Martin et O. Albanese (dir.), *Métacognition et éducation : aspects transversaux et disciplinaires*, 1^{re} édition en 1999, Berne, Peter Lang, p. 3-29.
- Piaget, J. (1974a). *La prise de conscience*, Paris, Presses universitaires de France.
- Piaget, J. (1974b). *Réussir et comprendre*, Paris, Presses universitaires de France.
- Pallascio, R. et L. Lafortune (2000). *Pour une pensée réflexive en éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Perrenoud, Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris, ESF.
- Pons, F. et P.-A. Doudin, (2000). « Niveau de conscience et développements : entre prise de conscience piagétienne, métacognition et métaémotion », dans E. Thommen et C. Vogel (dir.), *Lire les passions*, Berne, Peter Lang, p. 111-132.
- Pons, F. et P.-A. Doudin (2001/2002). « La conscience : de Piaget aux sciences cognitives contemporaines », *Intellectica*, 33, p. 125-143.
- Pons, F., P.-A. Doudin, P. Harris et M. de Rosnay (2002). « Métaémotion et intégration scolaire », dans L. Lafortune et P. Mongeau (dir.), *L'affectivité dans l'apprentissage*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 7-28.
- Pons, D., P.-A. Doudin, D. Martin, L. Lafortune et P. Harris (2004). « Psychogenèse de la conscience et pensée réflexive », dans R. Pallascio, M.-F. Daniel et L. Lafortune, *Pensée et réflexivité*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 13-36.
- Romainville, M. (2000). « Savoir comment apprendre suffit-il à mieux apprendre ? Métacognition et amélioration des performances », dans R. Pallascio et L. Lafortune (dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 71-86.

Réflexivité en « Histoire et éducation à la citoyenneté »

Marc-André Éthier
CRIE-CRIFPE¹

Université du Québec à Trois-Rivières
marc-andre_ethier@sympatico.ca

-
1. Je remercie amicalement Serge Marcotte, professeur de psychologie au cégep André-Laurendeau et chargé de cours en formation initiale des maîtres à l'Université de Montréal, qui a préparé une première version d'un passage crucial du chapitre, présenté au congrès de l'ACFAS en mai 2002, ainsi que Jean-Francois Cardin et Jean-Pierre Charland avec qui je mène une recherche qui a éclairé la rédaction de ce chapitre.

RÉSUMÉ

Les programmes d'études adoptés au Québec depuis 1997 font de l'éducation à la citoyenneté un axe majeur du curriculum, d'abord par l'intermédiaire des sciences sociales. Or, parmi les jeunes adultes ayant réussi des cours poursuivant de tels objectifs, peu agissent en citoyens compétents. Ce problème persiste à l'université ; il affecte les futurs enseignants et il est causé en partie par la présence, dans leur esprit, de conceptions erronées et par le développement insuffisant des compétences pertinentes. Dans ce chapitre, l'auteur soutient qu'il existe un lien entre la pensée réflexive et la pratique compétente de la citoyenneté. Il présente une recherche (en préparation) concernant les conceptions, compétences et démarches réflexives des étudiants en formation initiale des maîtres relativement à leur pratique de la citoyenneté et de l'éducation à la citoyenneté. Dans la première partie, l'auteur décrit des éléments du curriculum québécois concernant l'éducation à la citoyenneté au secondaire et examine trois compétences attendues de la part des enseignants. Dans la deuxième, il synthétise les aspects du cadre de référence qui rapportent aux compétences, aux conceptions et à la pratique réflexive des citoyens. Dans la troisième, il s'intéresse aux questions didactiques que cela soulève et dégage quelques pistes de recherche.

Les événements sur lesquels s'ouvre le ^{xxi}e siècle laissent présager que l'humanité ne manquera pas de problèmes sociaux à résoudre. En effet, les cartels transnationaux dévastent et polluent la nature. Les crises alimentaires, sanitaires, économiques et financières planétaires deviennent endémiques. Un nombre croissant d'humains vivent dans la précarité absolue. L'austérité budgétaire exacerbe la polarisation sociale. Les conflits commerciaux prolifèrent. Les grandes puissances multiplient les mesures de rétorsion militaire et accumulent les armes classiques, atomiques, chimiques et bactériologiques. Les manifestations de la discrimination liée au genre, à la couleur de la peau ou aux idées (politiques ou religieuses) professées croissent.

La gravité de ces problèmes stimule la réflexion à propos de l'éducation des citoyens qui devront les résoudre. Au Québec, cela s'est manifesté par la publication de nombreux avis et rapports gouvernementaux, par le renouvellement du curriculum de l'école primaire et secondaire, mais aussi par la mise en œuvre de nouveaux programmes de formation initiale des maîtres. C'est dans ce contexte que ce chapitre traite des rapports que l'éducation à la citoyenneté des élèves entretient avec la formation réflexive des futurs enseignants d'« Histoire et éducation à la citoyenneté ».

Pour ce faire, je préciserai d'abord quels moyens éducatifs le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) prévoit utiliser pour former les citoyens. Je glisserai ensuite un mot sur les compétences attendues du personnel enseignant qui mettra ces moyens en œuvre. Je terminerai en formulant, à la lumière d'éclairages conceptuels modestes, quelques questions de recherche et en me risquant à dégager certaines pistes de travail pour tenter de répondre à une partie de ces questions.

1. LES MOYENS ÉDUCATIFS PRÉVUS POUR FORMER LES CITOYENS

En accord avec l'énoncé de politique éducative officiel *L'école, tout un programme* (MEQ, 1997), qui décrit et explique les réorientations que l'école québécoise est appelée à subir, de nouveaux cours destinés aux élèves du primaire et du secondaire ont été adoptés ou sont en voie de l'être. Le contenu de ces programmes confirme que l'éducation à la citoyenneté est l'une des trois principales finalités de l'école québécoise, plutôt qu'un objectif de formation non évalué, comme c'était le cas, par exemple dans les programmes d'histoire publiés en 1982, toujours en vigueur au secondaire.

À ce jour, seul le contenu du *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001) est officiel et mis en œuvre. En conformité avec l'esprit de l'énoncé de politique éducative, le programme du secondaire calquera ses compétences transversales, ses domaines d'apprentissage et ses domaines généraux de formation sur ceux du nouveau programme d'études du primaire. Ce dernier servira donc de base pour présenter brièvement les caractéristiques générales des programmes, après quoi je décrirai les compétences transversales et le domaine général de formation appelé « Vivre-ensemble et citoyenneté » et les compétences disciplinaires en « Histoire et éducation à la citoyenneté ». Je terminerai en examinant trois compétences attendues du personnel enseignant qui me semblent en lien avec l'éducation à la citoyenneté.

1.1. LES CARACTÉRISTIQUES DES NOUVEAUX PROGRAMMES D'ÉTUDES

Aider les élèves à développer leur conscience sociale pour qu'ils se conduisent en citoyens responsables et éclairés représente un objectif commun à tous les domaines, mais cet objectif s'ancre désormais explicitement au domaine de l'univers social (MEQ, 2001) et en particulier à l'histoire. (MEQ, 1997)

Il est d'ores et déjà établi que les programmes de sciences sociales seront enseignés sans interruption de la troisième année du primaire² à la cinquième année du secondaire, à compter de 2008, date prévue de l'entrée en vigueur complète du curriculum. Ces programmes sont regroupés dans ce qui est appelé l'univers social ; ils totaliseront 700 heures³. Au primaire, un seul cours de sciences sociales est offert ; d'une durée de 100 heures, il s'intitule « Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté ». Trois cours obligatoires seront enseignés au secondaire, soit « Géographie, Histoire et éducation à la citoyenneté et Connaissance du monde contemporain⁴ ». En

-
2. Ajoutons que même la première et la deuxième année du primaire préparent les élèves aux sciences sociales en leur proposant une initiation au temps (jour, mois, année, etc.) et à l'espace.
 3. Cela contraste avec les 200 heures de cours jusqu'alors réservées à l'histoire, en deuxième et quatrième année du secondaire, et les 200 autres à la géographie, en première et troisième année du secondaire.
 4. Un cours optionnel d'histoire du xx^e siècle existait déjà en cinquième année du secondaire, offert concurrentement à celui de connaissance géographique du monde contemporain. Ces deux cours de 100 heures seront en partie intégrés à celui d'éducation économique pour former ce nouveau cours.

première et deuxième année du secondaire, donc au premier cycle, le cours « Histoire et éducation à la citoyenneté » sera axé sur l'histoire générale. En troisième et quatrième année du secondaire, il sera axé sur celle du Québec et du Canada. La part de la géographie est réduite à 150 heures, à raison de 75 heures par année en première et deuxième année du secondaire, alors que celle d'histoire est portée à 450 heures, de la première à la cinquième année du secondaire, en incluant « Connaissance du monde contemporain ». En somme, l'histoire se taille la part du lion dans la grille-matière de l'univers social.

Dans les programmes d'histoire, comme dans les autres, les contenus (historiques en l'occurrence) servent de support, de « terrain » pour développer les compétences. En d'autres mots, les élèves n'apprennent pas des contenus factuels en vertu de leur importance immanente, mais parce que l'exploitation de ces contenus permet à l'enseignant de soutenir le développement des compétences transversales et disciplinaires, dont la mobilisation est la visée ultime du programme d'histoire de l'enseignement secondaire au Québec. En conséquence, deux critères de sélection des contenus factuels sont retenus ; il s'agit de la capacité d'un contenu d'aider au développement des compétences et de sa valeur culturelle.

1.2. VIVRE-ENSEMBLE ET CITOYENNETÉ

Les grandes intentions éducatives et les axes de développement qui doivent structurer l'action collective sont appelés domaines généraux de formation. L'un de ces domaines est le « Vivre-ensemble et citoyenneté ». Ces domaines touchent aux problématiques contemporaines auxquelles sont confrontés les élèves et sont intégrés au programme général. Ils visent, d'une part, à amener les élèves à établir des liens entre les divers domaines de connaissance avec lesquels l'école les met en contact, leur vie quotidienne, ainsi que les phénomènes sociaux, et, d'autre part, à ce que les élèves portent un regard critique sur leur environnement personnel, social ou culturel, qu'ils considèrent une diversité d'actions à entreprendre, qu'ils passent aux actes et qu'ils mènent ces actions à leur terme. Ces deux visées révèlent la nature transdisciplinaire des domaines généraux de formation, ce qui signifie qu'il revient à tous les intervenants éducatifs de contribuer à former les élèves en ces domaines.

Certains cours ont néanmoins des affinités plus marquées que d'autres par rapport à l'un ou l'autre des domaines généraux de formation. Tel est le cas des programmes d'histoire et d'éducation à la citoyenneté, qui entretiennent des relations privilégiées, quoique non exclusives, avec le « Vivre-ensemble et citoyenneté » (MEQ, 2003).

Ce domaine général a pour intention éducative d'amener l'élève à participer à la vie démocratique de la classe ou de l'école et à développer une attitude d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité. Le programme reconnaît que l'école doit socialiser les jeunes, leur permettre d'acquérir des savoirs et des attitudes, incarner des valeurs démocratiques et promouvoir le sentiment d'appartenance si elle veut répondre aux réalités pluralistes de la société, maintenir des rapports égalitaires et rejeter toute forme d'exclusion. Pour accomplir cette mission, l'école dispose non seulement des apprentissages disciplinaires, mais aussi des projets pédagogiques et des pratiques pédagogiques, comme l'engagement des élèves dans les résolutions de problèmes, les discussions, les négociations et les débats.

Enfin, le domaine général de formation « Vivre-ensemble et citoyenneté » privilégie trois axes de développement invitant les élèves à recourir à des savoirs de tous ordres, maîtrisés ou en développement. Premièrement, la valorisation des règles de vie en société et des institutions démocratiques porte principalement sur la familiarisation avec le rôle des citoyens dans l'élaboration des règles, les principes qui régissent ce fonctionnement, les institutions qui matérialisent ces principes, ainsi que les droits et devoirs afférents. Deuxièmement, l'axe de l'engagement, de la coopération et de la solidarité cherche à former les élèves au travail d'équipe, à la prise de décision, à l'implantation de rapports égalitaires, au débat argumentatif, à la responsabilité, ainsi qu'à l'entraide et à l'action communautaire. Troisièmement, la contribution à la culture de la paix s'intéresse aux conflits à l'échelle mondiale, au pouvoir, à l'interdépendance humaine, à l'égalité, à la lutte contre les stéréotypes, l'exclusion, la pauvreté et l'analphabétisme. Cet axe vise en outre à sensibiliser les élèves aux situations de coopération et d'agression, à les amener à gérer pacifiquement des rapports de pouvoir et à respecter les ententes prises (MEQ, 2003). En somme, des visées philanthropiques fondées sur la croyance qu'il est possible pour les gens de bonne volonté de s'entendre et de réformer la société au profit de tous, pourvu que l'école les éclaire. Ces axes appellent à de longs commentaires qui dépassent le cadre de cette réflexion. Je me contente donc de rappeler que plusieurs auteurs, notamment des marxistes (Apple, 1982 ; Barnes, 2000 ; Baudelot et Establet, 1975 ; Brosio, 1994 ; Giroux, 2000), ont naguère dénoncé le caractère captieux de desseins semblables.

1.3. LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES

Tous les programmes doivent concourir au développement de compétences disciplinaires et transversales. Alors que les compétences disciplinaires varient selon les cours, les mêmes compétences transversales doivent être

développées dans toutes les matières, du primaire au secondaire. Il s'agit, dit le programme, de neuf compétences de haut niveau taxonomique s'actualisant tant dans les disciplines que dans les domaines généraux de formation. (MEQ, 2003) Ces compétences se regroupent en quatre grands ensembles : 1) intellectuel, 2) méthodologique, 3) personnel et social, ainsi que 4) communicationnel. Chacun de ces ensembles comporte donc plusieurs compétences. Ainsi, les compétences transversales d'ordre intellectuel sont au nombre de quatre : *a*) exploiter l'information, *b*) résoudre des problèmes, *c*) exercer son jugement critique et *d*) mettre en œuvre sa pensée créatrice, tandis qu'il y a seulement deux compétences d'ordre personnel et social, soit coopérer et actualiser son potentiel.

1.4. LES COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES EN HISTOIRE

Le programme « Histoire et éducation à la citoyenneté » est structuré principalement autour du développement de trois compétences disciplinaires. Il convient de mentionner trois observations relatives à ces compétences avant de les présenter comme telles. D'abord, le programme d'histoire vise à amener les élèves à développer les mêmes compétences disciplinaires tout au long du secondaire, mais à partir de contenus différents, c'est-à-dire des contenus d'histoire générale, en première et en deuxième année, puis d'histoire du Québec et du Canada, en troisième et en quatrième année. Ensuite, ces compétences prolongent celles du primaire. Enfin, le programme ambitionne de contribuer triplement à la formation des élèves en les amenant 1) à voir que le futur émane du présent comme le présent du passé, 2) à chercher et analyser de l'information sur les réalités sociales à l'aide d'un réseau conceptuel élargi et 3) à saisir l'effet des actes humains sur l'histoire. Cette troisième contribution espérée donne son sens au titre du programme, puisque l'élève devrait ainsi se rendre compte de son pouvoir et de sa responsabilité de citoyen.

Cette section a justement pour objet de présenter les compétences en rapport avec la citoyenneté. Je reprends rapidement deux des trois compétences qui structurent le programme d'histoire au secondaire, mais je m'attacherai à décrire de façon plus précise la troisième compétence, car elle est plus reliée à mes interrogations. Comme dans le reste de ce chapitre, je me référerai à la version du programme d'histoire générale approuvée en 2003 (MEQ, 2003).

La première compétence vise le développement, par les élèves, du réflexe de se tourner vers le passé pour comprendre le présent, de voir les réalités sociales actuelles dans la durée, dans leur évolution, afin de les saisir dans leur complexité. La deuxième compétence cherche à développer les ressources intellectuelles liées à la méthode historique, à la démarche

historique, telles que se documenter et établir les faits historiques ; les expliquer, notamment en les situant dans une relation de causes et conséquences ; les interpréter, à la lumière notamment des interprétations diverses des historiens.

Pour la troisième compétence, soit « Construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire » (MEQ, 2003, p. 18-19), on doit amener les élèves à construire délibérément leurs identités sociales respectives, à accepter la diversité des identités, à comprendre le caractère tant personnel que pluriel des identités et, enfin, à transcender les spécificités en voyant que le respect des différences repose sur le partage de valeurs et principes rattachés à la démocratie. Ces valeurs et principes s'incarnent dans des réalités sociales : des institutions publiques, des structures sociales et des droits. C'est pourquoi le cours doit aider les élèves à comprendre comment ces réalités sociales contribuent à l'exercice de la démocratie, à établir comment les humains les ont collectivement conquises, à constater qu'elles sont fragiles et incomplètes, à prendre position à l'égard des inégalités qui subsistent en dépit du discours démocratique égalitaire et, enfin, à qualifier leur participation à la vie collective en vue de maintenir et d'améliorer ces institutions.

Le programme ajoute que la classe et l'école offrent aux élèves des occasions d'échanger, de réfléchir et d'agir sur l'organisation et le fonctionnement de la classe et de l'école, ainsi que sur les multiples problèmes de nature citoyenne qui y surgissent régulièrement. Un transfert approprié des concepts historiens dans un tel contexte aide les élèves à consolider la construction de leur conscience de citoyens.

1.5. LES COMPÉTENCES ATTENDUES DU PERSONNEL ENSEIGNANT

Pour soutenir le développement de ces compétences chez leurs élèves, les enseignants doivent eux-mêmes avoir acquis certaines compétences. Le MEQ en distingue 12. Trois semblent relever davantage du domaine de la didactique et concernent les étudiants du baccalauréat en enseignement secondaire (BES).

Je les traduirais par les deux énoncés suivants. Les enseignants doivent d'abord se comporter en modèle par rapport à leur champ disciplinaire, c'est-à-dire qu'ils doivent pratiquer ce qu'ils recommandent. Ils doivent se faire les héritiers, les interprètes et les critiques de leur discipline. En histoire et éducation à la citoyenneté, cela signifie, entre autres, posséder les ressources conceptuelles et conatives mobilisées par les historiens lorsqu'ils

enquêtent sur des questions sociopolitiques, utiliser ces ressources pour comprendre la société actuelle et prendre position dans les débats concernant les solutions aux problèmes qui la traversent.

Ensuite, les enseignants doivent être capables de concevoir et de mettre en œuvre, pour les contenus à faire apprendre, des situations d'enseignement adaptées aux élèves concernés et permettant le développement des compétences visées par le programme. Au vu du programme, cela suppose notamment que les enseignants reconnaissent les conceptions des élèves qui font obstacle à la compréhension des contenus sociopolitiques et qui nuisent à la motivation politique afin de préparer des situations d'apprentissage propres à renverser ces obstacles et à développer les compétences citoyennes voulues. Ces situations devraient placer les élèves devant des conflits cognitifs et sociocognitifs au moyen de sources corroborant ou infirmant des versions contradictoires, afin qu'ils les analysent et en tirent leurs propres conclusions dans les débats concernant la réalité des inégalités sociales, la pertinence de les régler et les façons de le faire.

Un tel enseignement contribue à l'éducation à la citoyenneté lorsqu'il est réussi, car les élèves apprennent à mener des enquêtes, à peser des arguments, à construire leur propre identité et à discuter entre eux d'une façon respectueuse et tolérante de questions faisant l'objet de débats de société contemporains (GTEH, 1996), des stratégies et compétences associées par Engel et Ochoa (1988) à l'expertise en sciences sociales.

2. QUELQUES ÉCLAIRAGES CONCEPTUELS

Mais quelle est la nature des liens entre l'éducation à la citoyenneté des élèves et la compétence des maîtres ? Pour répondre, je me permets de faire une brève allusion aux éclairages que jettent sur mon questionnement les conclusions de quelques auteurs qui ont tenté de définir la compétence, la conception et la pratique réflexive.

2.1. LA COMPÉTENCE

Selon Jonnaert (2002), une compétence est un construit réflexif et temporairement viable servant à mobiliser et à coordonner une série de ressources (stratégies, habiletés et outils cognitifs, conatifs et métacognitifs) en vue de résoudre un problème situé. Par conséquent, les ressources mobilisées par les sujets pour traiter un problème varient selon la « conception que ce sujet se fait du problème » (p. 59).

2.2. LES CONCEPTIONS ET LA MOTIVATION POLITIQUE

Plusieurs chercheurs (dont Astolfi, 1997 ; Vergnaud, 1985) – inspirés par Bachelard, Piaget, Vygotsky et Wallon – ont fait émerger et étudié les conceptions (ou encore des représentations sociales, pour Jodelet, 1994, et Moscovici, 1996) et leurs relations avec une discipline scolaire, omettant toutefois l’histoire et l’éducation à la citoyenneté. Ils s’entendent pour dire que tous les élèves et étudiants possèdent des conceptions à propos des objets d’apprentissage, même si ces élèves n’ont jamais étudié ces objets formellement. Une conception est « [...] un modèle explicatif sous-jacent, le plus souvent simple, structuré, logique, généralement lié au réel ou élaboré par analogie » (de Vecchi et Carmona-Magnaldi, 2002, p. 41).

Les cours raffermissent souvent ces conceptions naïves, mais ils les changent plus rarement. Pourquoi ? Simplement parce qu’elles sont efficaces. Elles permettent en effet aux sujets d’analyser et d’expliquer le réel perçu. Il s’agit d’un ensemble cohérent de connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles (pour emprunter le vocabulaire de Tardif, 1992) efficaces dans leur pratique quotidienne. Elles interagissent les unes sur les autres et conditionnent la conduite à adopter dans diverses situations, y compris l’action politique dont elles assurent la signification globale. C’est ce qui les distingue donc du conditionnement, d’après Jonnaert.

Ainsi, une conception (sociopolitique) naïve et mal fondée (comme « l’implication politique est sans valeur ») peut engendrer des réponses satisfaisantes dans un contexte habituel, ce qui a pour effet de la renforcer. C’est pourquoi exposer les élèves à une conception scientifique ne suffit pas à leur faire apprendre et transférer celle-ci hors de la classe si une conception erronée les satisfait (Tardif, 1999).

Le plus souvent, cette exposition n’induit pas de déséquilibres des structures cognitives et de « rééquilibrations majorantes » (Piaget, 1975). Elle sera ignorée ou aura pour effet d’assimiler de nouvelles données à la conception naïve, qui continuera d’agir furtivement et de faire obstacle à l’apprentissage et au transfert de la conception scientifique. Pour rompre avec une conception erronée, il faut que les élèves en viennent à voir celle-ci comme l’obstacle qu’elle est. L’enseignant doit donc confronter les élèves à une expérience leur prouvant l’insuffisance de leur conception erronée et la supériorité opératoire d’une autre conception dans le contexte habituel (Astolfi, 1997) ou, pour le dire autrement, susciter chez eux un conflit sociocognitif ou de centration (Doise, Dubois et Beauvois, 1999 ; Garnier et Doise, 2002) qu’ils chercheront à résoudre pour atteindre un nouvel équilibre, plus stable.

C'est pourquoi si les conceptions au sujet des obstacles des élèves et des étudiants quant aux rapports sociaux et à l'engagement sociopolitique, quelles qu'elles soient, n'ont pas été ébranlées et surmontées, elles continuent de déterminer leurs réponses lorsqu'on les questionne sur l'enseignement des sciences sociales, sur leur engagement sociopolitique et sur les rapports qu'ils établissent entre les deux phénomènes, comme elles déterminent leurs actes lorsqu'ils délibèrent à propos d'une solution à apporter à un problème sociopolitique controversé. Par conséquent, ces conceptions influencent aussi la décision que prennent les sujets de choisir telles activités en lien avec les rapports de pouvoir, de s'y engager et de persévérer, ce que j'ai désigné comme la « motivation politique » (Éthier, 2000), par analogie avec le modèle de la motivation scolaire popularisé au Québec par Viau (1994). Plus précisément, ce modèle extrapole que la motivation politique s'explique par les conceptions que les sujets ont 1) de la pertinence et de l'utilité de telles activités politiques, 2) de leur propre compétence à l'accomplir et 3) du locus de contrôle, c'est-à-dire des causes auxquelles ils attribuent l'échec ou la réussite éventuelle de ces activités. Les sujets peuvent considérer ces causes sociopolitiques comme leur étant internes ou externes, stables ou modifiables et contrôlables par eux ou non. Attribuer une conséquence sociopolitique à des causes internes, modifiables et contrôlables, favoriserait la motivation politique (Éthier, 2000). Ce modèle n'a toutefois pas encore été validé empiriquement sur des citoyens experts et novices.

2.3. LA PRATIQUE RÉFLEXIVE

Cela m'amène à faire part de deux impressions en lien avec la pratique réflexive de l'enseignant d'histoire et éducation à la citoyenneté. La première touche la pratique réflexive de l'enseignant expert et la deuxième, celle du citoyen expert⁵. Je dois auparavant indiquer les sources de ces deux sentiments et expliquer le lien que j'établis avec l'enseignement.

Ces impressions ont été fécondées par ma lecture de Schön. On sait que les travaux de Flavell et Ross sur la métacognition stimulèrent la reprise, à partir de la psychologie cognitive fondamentale, des recherches sur les processus cognitifs, affectifs et sociaux qui ont cours chez les enfants qui

5. Le terme expert n'est pas pris ici au sens dans lequel Schön (1994) l'utilise, mais plutôt au sens que lui donne Tardif (1992, p. 212-225), une personne qui utilise une base de connaissances spécifiques à un domaine pour résoudre des problèmes dans le champ qui lui est familier. Tardif décrit davantage le comportement des experts et des novices plutôt que de définir ce qu'ils sont vraiment.

apprennent en milieu scolaire. Ces recherches s'intéressèrent notamment au développement d'une prise en charge consciente, autonome et stratégique des processus de pensée. Elles produisirent bien des développements théoriques à partir du milieu des années 1980. Les recherches ultérieures menées par Schön (1994), sur les compétences réflexives des professionnels en action, se sont inscrites indirectement dans cette mouvance. Ce nouveau développement théorique a permis de mieux comprendre la pratique des enseignants. Schön a montré que le savoir-faire possédé et mobilisé par bien des praticiens, lorsque vient le temps de poser et de résoudre un problème, demeure souvent tacite. Ces praticiens arrivent à mener de front avec virtuosité un grand nombre de tâches complexes. Cependant, certains d'entre eux sont peu conscients de ce qu'ils ont fait et des raisons pour lesquelles ils ont procédé ainsi, tandis que d'autres réfléchissent aux (et forment un discours sur les) effets de leur pratique quotidienne en regard de leurs intentions pendant qu'ils sont en pleine action et rétroactivement ; ceux-là sont des praticiens réflexifs.

L'enseignement est certes une activité complexe et peu routinière exigeant un haut degré de pratique réflexive. L'enseignant doit en effet prendre régulièrement une foule de décisions, souvent en situation d'urgence, pour instruire et éduquer simultanément plus d'une trentaine d'élèves différents, tout en tenant compte des dimensions sociales, affectives, cognitives, culturelles et physiques qui affectent l'apprentissage. Cela explique que les centres de formation des maîtres dans les différentes universités québécoises ont favorisé des approches visant à développer l'analyse réflexive, par les enseignants, de leurs interventions éducatives. Les universités ont d'ailleurs réaffirmé l'importance qu'elles accordent à la pratique réflexive en enseignement, puisque les programmes de formation qu'elles offrent aux futurs maîtres doivent permettre à ceux-ci de s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel. En suivant Schön, je conclus que la démarche réflexive du praticien est nécessairement paradigmatique, puisqu'il s'agit de trouver et de circonscrire un problème (relié à la pratique du sujet réfléchissant), de recueillir et d'analyser les données, de critiquer et d'interpréter ces analyses, puis d'agir en conséquence. Le paradigme de la pratique façonnerait donc la réflexion du praticien. Ce paradigme comprend une heuristique, des problématiques, des concepts et des modèles de référence. La façon de concevoir le réel et de discerner des problèmes varie en fonction du paradigme employé.

C'est pourquoi j'ai l'impression, premièrement, que la pratique réflexive des enseignants d'« Histoire et éducation à la citoyenneté » se différencie suffisamment de la pratique des autres enseignants pour requérir une étude particulière. Or, aucune recherche n'a analysé les ressources réellement employées (délibérément ou à leur insu) par les ensei-

gnants québécois d'histoire, novices ou experts, pour faire de leurs élèves des citoyens compétents ni sur le savoir que ces enseignants tirent de leur réflexion à propos de ces interventions éducatives.

L'enseignement n'est toutefois pas la seule activité complexe et peu routinière exigeant un haut degré de pratique réflexive : la pratique du citoyen expert l'est aussi. C'est ce qui fonde ma deuxième impression : l'exercice compétent de la citoyenneté requiert une démarche de pratique réflexive. En ce sens, même si deux « professionnels » de la politique comme Winston Churchill et Ernesto Guevara partaient de paradigmes contradictoires, utilisaient des démarches intellectuelles et des concepts différents et employaient des procédés divergents, ils témoignaient tous deux clairement d'une pratique réflexive de citoyens lorsqu'ils écrivaient l'histoire politique à laquelle ils participaient et lorsqu'ils tentaient d'en tirer des leçons pour régler d'autres problèmes politiques. Leur savoir-faire n'était pas tacite. Comme toute pensée réflexive, la nature contextuelle de la leur signifie que cette pensée réflexive citoyenne ne s'apprend pas dans l'abstrait, pour elle-même, mais qu'elle se développe plutôt à l'usage de démarches spécifiques de résolution de problèmes d'un savoir donné. Cela conforte ma compréhension de la nature de la pensée réflexive : elle s'apprend en situation, en s'exerçant sur un objet pertinent, pour ensuite se généraliser. Un sujet apprend à résoudre des problèmes sociaux lorsqu'il dénoue tels problèmes sociaux dans tel domaine d'expérience de vie au moyen de stratégies d'enquête sociale spécifiques (variables et adaptées), lorsqu'il exerce sa pensée créatrice ou son jugement critique par rapport à tels enjeux sociaux en manipulant telles informations pertinentes, y compris des concepts.

3. DES PISTES DE RECHERCHE

Après avoir expliqué pourquoi ces réflexions me paraissent soulever plusieurs questions de recherche et après les avoir énumérées, je présenterai des pistes de travail pour y répondre.

3.1. QUELQUES QUESTIONS DE RECHERCHE

Les jeunes adultes qu'on dit aujourd'hui peu engagés (Boisvert, Hamel et Molgat, 2000 ; Francoeur, 2000 ; Hobsbawm, 1996 ; Hudon et Fournier, 1999 ; Rouillard, 1995) furent soumis à l'influence des anciens programmes québécois de sciences humaines du primaire et du secondaire. Ces programmes suggéraient aussi aux enseignants de placer les élèves devant des versions contradictoires, afin qu'ils analysent les sources et en tirent leurs propres conclusions et réfléchissent à leurs démarches (MEQ, 1981). Par

ailleurs, dans une étude montrant la parenté entre la pensée de l'historien et celle du citoyen responsable et éclairé, Martineau (1999) a établi que nombre d'enseignants d'histoire formaient mal leurs élèves à cette démarche, ce qu'il imputait à une formation des maîtres déficiente. Ce constat commande l'élaboration et la mise en œuvre de situations d'enseignement universitaire auprès des étudiants qui aspirent à enseigner au secondaire afin de les entraîner à une démarche réflexive sur leur (double) pratique de citoyens et de formateur de citoyens.

Ces observations préalables soulèvent une série de questions : les jeunes adultes qui se destinent à l'enseignement du nouveau cours « Histoire et éducation à la citoyenneté » au secondaire sont-ils eux-mêmes des modèles de citoyens éclairés ? Ont-ils développé et transféré dans leur vie de citoyens les compétences requises ? Peuvent-ils les faire apprendre à leurs élèves ? Sont-ils conscients des théories qui guident leurs pratiques d'enseignants et leurs pratiques de citoyens ? Quelles pistes cette information ouvre-t-elle en formation des maîtres ?

De manière plus précise et plus circonspecte, je me demande comment les jeunes adultes inscrits aux programmes pertinents du BES procèdent lorsqu'ils doivent résoudre un problème sociopolitique. Quelles conceptions sociopolitiques mobilisent-ils pour se représenter le problème ? Ces conceptions sont-elles contingentes ou découlent-elles d'un même système d'explication chez un même individu ? Le cas échéant, ce modèle sous-jacent est-il spécifique à la situation ou au domaine sociopolitique ? S'agit-il d'un schème commun à d'autres domaines ? Pour traiter le problème, quelles autres ressources les étudiants sélectionnent-ils et coordonnent-ils ? Quel est le lien avec leurs conceptions sociopolitiques ? Parmi toutes les ressources mobilisées intentionnellement, certaines sont-elles associées à une stratégie d'experts de sciences sociales ? Si tel est le cas, selon quels critères mettent-ils en œuvre ces ressources ? Celles-ci proviennent-elles de l'école ? Sinon, d'où les tiennent-ils ? S'ils ne mobilisent pas de ressources scolaires, quelles ressources alternatives utilisent-ils et où les ont-ils acquises ? Sont-ils conscients de celles qu'ils mobilisent ? Comment les conceptions et autres ressources visées se distribuent-elles parmi les étudiants ? Établissent-ils un lien entre leurs interventions pour former des élèves compétents en pratique de la citoyenneté lucide, d'une part, et leurs propres pratiques de citoyens, d'autre part ? Y a-t-il un écart entre l'explication qu'ils fournissent de leurs démarches et celles qu'ils pratiquent réellement ? Peut-on observer une évolution entre le début et le terme de leur scolarité ?

3.2. PISTES DE TRAVAIL POUR RÉPONDRE À CES QUESTIONS

Peu de chercheurs canadiens ont exploré le terrain des conceptions des élèves du secondaire sur les sciences sociales. C'est, entre autres, le cas de Martineau (1999), Caouette (2000) et Charland (2003). Comme eux, je pourrais administrer aux étudiants un questionnaire à réponses écrites, avec une échelle de Lickert ou non. Je pourrais aussi, à l'instar de Moisan (2002) et Seixas et Clark (2001), analyser une production écrite issue d'une question semi-ouverte ou encore, comme Lebrun et Lenoir (2001), analyser des plans de cours. Il me semble toutefois plus prometteur de faire surgir les compétences des conduites adoptées par les sujets placés en situation de résolution de problème, puis leur faire expliciter leurs conceptions lors d'entretiens de recherche. Ces entretiens favorisent les interactions avec l'intervieweur et amènent les sujets à préciser leurs positions, leurs conceptions liées à la définition du problème et au locus de contrôle, ainsi que l'origine des ressources (connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles) mobilisées et le type de réflexion qu'ils font par rapport à leur pratique de citoyen et d'enseignant. En demandant à des étudiants du BES d'exprimer à voix haute quelles opérations mentales ils effectuent au moment de résoudre un problème, je compte déceler leurs conceptions relatives à la motivation politique et les ressources déployées pour résoudre un problème sociopolitique pouvant requérir leur engagement politique.

Cette stratégie intègre, lors d'une même rencontre avec le sujet, deux sources de données. L'une est indirecte : la résolution de problème ; l'autre, directe : l'entretien. Cette approche croisée est de plus en plus utilisée dans ce champ de recherche, car elle est plus robuste et féconde, selon la recherche de Lee, Ashby et Dickinson (2000) sur la pensée historique des élèves du primaire. Le tout devrait prendre une heure par sujet et faire l'objet d'un enregistrement audio transcrit mot à mot (verbatim). La transcription d'enregistrements magnétoscopés comporterait trop de difficultés et gêne les sujets.

Mon échantillon (non probabiliste) comprendra 100 étudiants du baccalauréat en enseignement secondaire (option sciences sociales) recrutés dans les facultés d'éducation des universités québécoises. Cet échantillon représente une portion significative de la population québécoise des futurs enseignants de sciences sociales. Si l'échantillon n'est pas assez représentatif de la composition sociale, sexuelle et démo-culturelle (langue, etc.) de la clientèle universitaire québécoise, j'ajouterai un échantillon occasionnel de la même cohorte.

Les étudiants visionneront individuellement un documentaire portant sur le problème du sous-financement universitaire. Ils auront pour consigne de jouer le rôle d'individus en désaccord avec une décision

gouvernementale fictive (faire porter les frais de scolarité à 10 000 \$ par année à compter du printemps 2005) et d'expliquer ce qu'ils feraient pour que cette décision ne soit pas appliquée. Ils devront énoncer, de façon concomitante à la résolution du problème *thinking aloud*, leur démarche de traitement de la situation (Jonnaert, 2002).

Une fois l'exercice complété, les étudiants seront appelés à mener une réflexion sur celui-ci au cours d'un entretien individuel non directif. Le recours à un objet porteur d'information (ici, une séquence vidéo) comme stimulus a déjà fait ses preuves dans des recherches portant sur la conscience historique (Kölbl et Straub, 2001). L'objet engage et charpente la réflexion durant l'entretien. Ainsi, il est possible qu'un étudiant propose de soudoyer les politiciens et évoque leur vénalité et le caractère corrompu du système, alors qu'un autre proposerait de mobiliser les associations d'étudiants et évoquerait l'efficacité de la solidarité pour créer un rapport de forces favorable. Durant l'entretien, l'intervieweur leur demandera sur quelle information ils se basent et cherchera avec eux l'origine de leurs conceptions, les raisons de leur choix, les connaissances (faits, concepts et méthodes) sur lesquelles repose l'exercice. L'intervieweur prendra en outre quelques minutes pour recueillir des informations liées aux attributs socio-économiques, sexuels, culturels et scolaires des répondants.

CONCLUSION

Les compétences de citoyens des futurs enseignants et les liens qu'ils établissent entre ces compétences et leur enseignement semblent faibles. Pour aider à résoudre ce problème, je vise l'élaboration et la mise en œuvre de situations d'enseignement universitaire auprès des étudiants qui aspirent à enseigner au secondaire afin de les entraîner à une démarche réflexive sur leur (double) pratique de citoyens et de formateur de citoyens.

Pour obtenir cette retombée à long terme, il faut d'abord cerner les conceptions et les ressources sur lesquelles s'appuient les étudiants au moment de résoudre des problèmes liés à une action citoyenne, puis analyser les résultats afin de caractériser leurs conceptions et le transfert, dans le domaine sociopolitique, des compétences associées aux sciences sociales qu'ils devront enseigner à leurs élèves. Je crois qu'une étude empirique descriptive dont la méthodologie qualitative repose sur la résolution de problème et l'entretien d'enquête peut permettre d'atteindre ces deux objectifs de recherche, et j'entends mener une telle recherche auprès d'étudiants du baccalauréat en enseignement secondaire d'universités québécoises.

La problématique pressante à laquelle s'attache cette recherche est liée aux orientations du curriculum québécois axé sur l'éducation à la citoyenneté, ainsi qu'à la formation des maîtres. Elle touche des problèmes sociopolitiques cruciaux qui n'ont pas encore été explorés en ce qui a trait aux étudiants universitaires. C'est pourquoi les résultats de cette recherche et leurs retombées devraient intéresser les formateurs de maîtres et les maîtres eux-mêmes, ainsi que les gens préoccupés par la formation de citoyens lucides, responsables et motivés.

BIBLIOGRAPHIE

- Apple, M.W. (1982). *Cultural and Economic Reproduction in Education : Essays on Class, Ideology, and the State*, Londres, Routledge and Kegan.
- Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, ESF.
- Baudelot, C. et R. Establet (1975). *L'école primaire divise*, Paris, François Maspéro.
- Barnes, J. (2000). *La classe ouvrière et la transformation de l'éducation : l'imposture de la réforme de l'école sous le capitalisme*, New York, Pathfinder Press.
- Boisvert, Y., J. Hamel et M. Molgat (dir.) (2000). *Vivre la citoyenneté*, Montréal, Liber.
- Brosio, R. (1994). *A Radical Democratic Critic of Capitalist Education*, New York, Peter Lang.
- Caouette, J. (2000). *Les représentations des élèves de quatrième secondaire de la polyvalente Le Carrefour de Val-D'or concernant l'histoire*, Rapport de recherche de maîtrise en éducation, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- Charland, J.-P. (2003). *Les élèves, l'histoire et la citoyenneté. Enquête auprès d'élèves des régions de Montréal et Toronto*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- Conseil supérieur de l'éducation – CSÉ (1998). *Éduquer à la citoyenneté*, Sainte-Foy, Québec.
- De Vecchi, G. et N. Carmona-Magnaldi (2002). *Faire vivre de véritables situations-problèmes*, Paris, Hachette.
- Doise, W., N. Dubois et J.-L. Beauvois (dir.) (1999). *La construction sociale de la personne*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
- Engel, S.H. et A.S. Ochoa (1988). *Education for Democratic Citizenship Decision Making in the Social Studies*, New York, Teacher's College Press.
- Éthier, M.-A. (2000). *Activités et contenus des ouvrages scolaires québécois d'histoire générale (1985-1999) relatifs aux causes de l'évolution démocratique*, Thèse de doctorat inédite, Montréal, Université de Montréal.
- Francœur, P. (2000). « Former de bons citoyens : est-ce l'affaire de l'école ? », dans A. Marsolais et L. Brossard (dir.), *Non-violence et citoyenneté*, Sainte-Foy, Éditions Multi-mondes, p. 87-98.

- Garnier, C. et W. Doise (dir.) (2002). *Les représentations sociales*, Montréal, Éditions Nouvelles.
- Giroux, H. (2000). *Stealing Innocence: Youth, Corporate Power, and the Politics of Culture*, New York, St. Martin's Press.
- Groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire – GTEH (1996). *Se souvenir et devenir*, Sainte-Foy, Québec.
- Hobsbawm, E. (1996). *Age of Extreme*, Londres, Abacus.
- Hudon, R. et B. Fournier (1999). Communication au Congrès des sciences sociales et humaines, citée dans A. Pratte, « Les jeunes n'ont plus confiance dans les institutions », *La Presse*, 7 juin, p. A1-A2.
- Jodelet, D. (1994) *Les représentations sociales*, Paris, Presses universitaires de France.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme*, Bruxelles, De Boeck.
- Kölbl, C. et J. Straub (2001). « Historical consciousness in youth. Theoretical and exemplary empirical analysis », *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 2, 3 décembre, article en ligne non paginé : <www.qualitative-research.net>.
- Lee, P., R. Ashby et A. Dickinson (2000). « Progression in historical understanding ages 7-14 », dans P. Stearns, P. Seixas et S. Winebur (dir.), *Knowing, Teaching and Learning History. National and International Perspectives*, New York, New York University Press, p. 199-222.
- Lebrun, J. et Y. Lenoir (2001). « Planification en sciences humaines chez les futures enseignantes et les modèles d'intervention éducative sous-jacents », *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII (3), p. 569-594.
- Martineau, R. (1999). *L'histoire à l'école*, Paris, L'Harmattan.
- Ministère de l'éducation du Québec (1981). *Sciences humaines – Histoire, géographie, vie économique et culturelle – Primaire*, Québec, MEQ.
- Ministère de l'éducation du Québec (1997). *Prendre le virage du succès: L'école, tout un programme: énoncé de politique éducative*, Québec, MEQ.
- Ministère de l'éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire, version approuvée*, Québec, MEQ.
- Ministère de l'éducation du Québec (2003). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, premier cycle, version approuvée*, Québec, MEQ.
- Moisan, S. (2002) *Mémoire historique de l'aventure française québécoise chez les jeunes Franco-Québécois d'héritage canadien-français*, Mémoire de maîtrise en histoire inédit, Québec, Université Laval.
- Moscovici, S. (1996). *Psychologie sociale*, Paris, Presses universitaires de France.
- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives*, Paris, Presses universitaires de France.

- Rouillard, J. (1995). « Les syndiqués, des privilégiés ? Historiquement, les salariés en général ont amélioré leurs conditions de travail, mais... », *Le Devoir*, 2 juin, p. A11.
- Seixas, P. et P. Clark (2001). « Murals as Monuments : Students' Ideas about Depictions of « Civilization » in British Columbia », Communication présentée au colloque « Canadian Historical Consciousness in International Context : Theoretical Frameworks », Vancouver, C.-B.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- Vergnaud, G. (1985). « Concepts et schèmes dans une théorie opératoire de la représentation », *Psychologie française*, 30 (3/4), p. 245-252.
- Vermersh, P. (1994) *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*, Montréal, ERPI.

© 2004 – Presses de l'Université du Québec

Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Sainte-Foy, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca

Tiré de : *Pensée et réflexivité*, Richard Pallascio, Marie-France Daniel et Louise Lafortune (dir.), ISBN 2-7605-1284-3 • D1284N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Outil d'évaluation de la métacognition

Processus de validation et utilisation à des fins pédagogiques

Jeanne Richer

*Cégep de Trois-Rivières
jeanne.richer@cegeptr.qc.ca*

Pierre Mongeau

*Université du Québec à Montréal
mongeau.pierre@uqam.ca*

Louise Lafortune

*Université du Québec à Trois-Rivières
louise_lafortune@uqtr.ca*

Colette Deaudelin

*Université de Sherbrooke
colette.deaudelin@courrier.usherb.ca*

Pierre-André Doudin

*Université de Genève et de Lausanne et
Haute École pédagogique de Lausanne
pierre-andre.doudin@pse.unige.ch*

Daniel Martin

*Haute École pédagogique de Lausanne
daniel.martin@edu-vd.ch*

RÉSUMÉ

Les auteurs de cette recherche collaborative actuellement en cours visent à examiner l'évolution de la métacognition chez des étudiants du collégial ayant bénéficié d'une stratégie exploitant le journal de bord virtuel et le courriel. L'absence d'instrument validé qui permette d'examiner les diverses dimensions de la métacognition auprès d'une clientèle de niveau collégial a conduit à l'élaboration d'un nouvel instrument. Conçu à partir des travaux de Lafortune et St-Pierre (1996) et de précédentes tentatives d'élaboration d'instruments d'évaluation de la métacognition (Mongeau, Pallascio, Lafortune et Allaire, 1998 ; Schraw et Dennison, 1994), cet instrument permet de discriminer les résultats obtenus pour chacune des deux dimensions principales de la métacognition (connaissances métacognitives et gestion de l'activité mentale) et pour chacune de leurs sous-dimensions (connaissances sur les personnes, sur la tâche et sur les stratégies, d'une part, et les habiletés de planification, de contrôle et de régulation, d'autre part). L'instrument est composé de 36 énoncés (6 par sous-dimension) et les analyses statistiques montrent que le contenu du test est solide. Cet outil donne lieu à deux propositions d'utilisation dans un contexte pédagogique : l'un dans le cadre de la formation à l'enseignement, l'autre dans un contexte d'autoréflexion.

Certains auteurs ont déjà souligné les lacunes des instruments de mesure de la métacognition et ont procédé à quelques tentatives pour mettre au point un tel instrument (Mongeau, Pallascio, Lafortune et Allaire, 1998; Schraw et Dennison, 1994). En effet, les distinctions entre les sous-composantes restent à confirmer et la plupart des instruments ont été élaborés dans un contexte disciplinaire spécifique alors que, comme le soulignent Haller, Child et Walberg (1988), la métacognition serait transdisciplinaire. Dans le cadre d'une recherche collaborative présentement en cours au collégial¹, un questionnaire a été conçu afin de pouvoir comparer l'évolution de la métacognition entre le début et la fin de l'expérimentation. La première année de recherche a donc permis l'élaboration d'un outil permettant d'examiner l'évolution des Connaissances Métacognitives et de la Gestion de l'Activité Mentale (COMÉGAM) et d'en faire la validation auprès de quatre groupes d'étudiants.

Dans cette recherche, nous examinons le développement de la métacognition des étudiants dans une expérimentation pédagogique basée sur une stratégie les incitant à prendre conscience de leur démarche d'apprentissage, et cela dans un contexte d'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC). La stratégie dont il est question vise à rendre les étudiants autonomes. Les moyens retenus dans cette stratégie sont le journal de bord électronique pour stimuler la réflexion des étudiants et le courriel pour multiplier les interactions avec l'enseignant.

Nous présentons d'abord le cadre conceptuel retenu pour la construction du questionnaire pour ensuite décrire la méthodologie qui a permis la validation et la vérification des qualités métriques de l'outil. Enfin, deux possibilités d'exploitation du questionnaire COMÉGAM dans un cadre pédagogique sont décrites.

1. CADRE CONCEPTUEL

La métacognition, selon plusieurs auteurs (Lafortune, Jacob et Hébert, 2000; Lafortune et St-Pierre, 1996; Flavell, Miller et Miller, 1993; Brown, 1987; Flavell, 1976, 1987), comporte deux dimensions. La première renvoie aux connaissances que possède l'individu sur ses ressources cognitives, la seconde, au contrôle que l'individu peut exercer sur ses ressources. Nous présentons plus en détail chacune de ces dimensions.

-
1. Cette recherche est subventionnée par le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA). Ce programme, financé par la Direction générale de l'enseignement et de la recherche, offre des ressources financières aux établissements d'enseignement collégial pour soutenir des recherches en pédagogie.

1.1. CONNAISSANCES MÉTACOGNITIVES

Dans la documentation relative à la métacognition, les connaissances métacognitives correspondent aux connaissances que l'individu a développées à propos de son processus d'apprentissage. Cette première dimension de la métacognition est reliée aux constructions personnelles que l'apprenant se forge au fil de ses expériences ; ces constructions peuvent porter sur les personnes, sur la tâche à exécuter ou sur les stratégies utilisées. Ces connaissances peuvent porter sur une situation précise (par exemple, « lors de l'examen, j'ai pris soin de travailler avec mes notes personnelles et d'utiliser la méthode essai/erreur ») ou encore, avoir une portée générale (par exemple, « je constate que j'ai beaucoup de difficulté à retenir ce que nous voyons en classe et je dois me référer le plus possible à mes notes »).

Les connaissances métacognitives sur les personnes peuvent être de trois types : sur soi, sur les autres ou sur l'apprentissage en général. Croire, par exemple, que l'on n'a pas de talent pour les langues ou encore savoir qu'on a une bonne capacité de mémorisation relève de ce premier type. Penser que son collègue a plus de talent que soi ou qu'il réussit toujours les tâches manuelles qui lui sont confiées concerne le deuxième type alors que les croyances sur la pensée humaine en général, comme par exemple croire qu'en vieillissant on apprend moins facilement, renvoient au dernier type.

Les connaissances métacognitives relatives à la tâche désignent les informations nécessaires à son exécution (par exemple, « j'ai besoin de connaître x pour faire y »), à une de ses caractéristiques (par exemple, « tel exercice demande des connaissances avancées ») ou à ses exigences par rapport à ses propres capacités (par exemple, « c'est un exercice beaucoup trop avancé pour mes capacités actuelles »).

Les connaissances métacognitives relatives aux stratégies à mettre en œuvre lors de l'exécution d'une tâche peuvent être reliées aux connaissances sur l'efficacité d'une stratégie (par exemple, « me faire un tableau des principales notions vues s'avère très utile pour me les rappeler »), sur le meilleur moment pour l'utiliser (par exemple, « avant de réaliser les planches techniques en design, je fais des croquis multiples, sans contraintes »), sur son utilité (par exemple, « le remue-méninges permet d'envisager beaucoup plus de solutions possibles ») ou encore sur la façon de l'appliquer (par exemple, « lorsque je relis mes notes à voix haute, il faut que je sois seule et dans un endroit silencieux »).

La présence de ces connaissances métacognitives n'assure pas qu'on les utilise et qu'on les mette à profit dans l'action. La seconde dimension, « la gestion de l'activité mentale » se distingue de la première du fait que c'est dans l'action, lors d'un événement d'apprentissage, qu'elle prend place.

1.2. GESTION DE L'ACTIVITÉ MENTALE

La seconde dimension, soit la gestion de l'activité mentale, correspond quant à elle «à l'utilisation et à l'adaptation des connaissances métacognitives» (Lafortune, Jacob et Hébert, 2000, p. 10); cette gestion se réalise nécessairement dans une situation d'apprentissage. Les trois sous-dimensions s'insèrent dans deux moments différents: la planification se situe au moment précédant l'action; le contrôle et la régulation prennent place au moment où se déroule l'action elle-même.

La planification renvoie à la capacité de l'individu à se fixer un objectif clair et à déterminer l'enchaînement des activités permettant l'atteinte de cet objectif. Elle consiste également en la capacité à établir des critères qui lui permettront d'évaluer l'atteinte de l'objectif visé.

Le contrôle concerne la capacité de l'individu à prendre conscience de ses actions et à en évaluer l'efficacité avant de les poursuivre. Il vise «à examiner, à suivre ce que l'on est en train de faire: s'assurer qu'on est en direction du but poursuivi, vérifier ses progrès, évaluer la pertinence des étapes de la démarche au regard du but visé. Il s'agit de porter constamment un regard évaluatif, pour savoir si l'on garde le cap ou si on s'en éloigne» (Lafortune, Jacob et Hébert, 2000, p. 11)

Enfin, la régulation correspond à la capacité de l'individu à ajuster ses actions en cours de processus. Elle «consiste à modifier sa démarche, à la suite de la surveillance que l'on a exercée. Ainsi, on peut apporter des correctifs, changer ou modifier sa stratégie et ajuster son rythme de travail» (Lafortune, Jacob et Hébert, 2000, p. 11).

C'est à partir de la clarification de ces dimensions et sous-dimensions que le questionnaire COMÉGAM a été construit et ensuite validé.

2. MÉTHODOLOGIE

La construction du questionnaire a nécessité trois étapes distinctes: l'élaboration de la première version, la validation et l'élaboration de la version définitive. Le tableau 1 présente, pour chacune de ces étapes, une brève description de l'instrument, l'aspect de l'instrument au début de l'étape, les moyens retenus pour la validation ainsi que les modifications apportées à l'instrument de mesure.

TABLEAU 1
Étapes de construction de l'instrument de mesure

N°	Étapes de construction	Description de l'instrument au début de l'étape	Moyens retenus pour la validation	Modifications apportées à l'instrument
1	L'ÉLABORATION DE LA PREMIÈRE VERSION (Validation de contenu*)	Instrument à 102 énoncés (17 par sous-dimension)	Opérationnalisation des sous-dimensions. Consultation auprès de 4 experts du contenu.	Permet de retenir les items codifiés unanimement et produire un instrument à 72 énoncés (12 par sous-dimension).
2	LA VALIDATION (Prétest Validation quantitative) (Validation de construit**)	Instrument à 72 énoncés	Administration du test auprès de 16 étudiants inscrits en sciences humaines.	Permet de réduire le nombre d'énoncés à 42.
	(Prétest : validation qualitative)		<i>Focus group</i> avec 4 étudiants de sciences humaines.	Permet d'ajuster la formulation et le format de présentation.
3	L'ÉLABORATION DE LA VERSION DÉFINITIVE (Test-retest)	Instrument à 42 énoncés	Passation du questionnaire auprès de 95 étudiants des secteurs général (62) et technique (33).	Permet de réduire l'instrument final à 36 énoncés (6 par sous-dimension). Permet de vérifier la stabilité temporelle.

* La validité de contenu réfère à la question suivante : « Est-ce que ce qui est mesuré est vraiment ce que l'on veut mesurer ? ».

** La validité de construit réfère à la question suivante : « Est-ce que les éléments mesurés correspondent à ceux attendus théoriquement ? »

2.1. ÉTAPE 1 : L'ÉLABORATION D'UNE PREMIÈRE VERSION

L'instrument de mesure a été élaboré à partir des définitions des six sous-dimensions reliées soit aux connaissances métacognitives, soit à la gestion de l'activité mentale. Un premier ensemble de 102 énoncés a été conçu (17 pour chacune des 6 sous-dimensions). Nous présentons ici l'opérationnalisation pour ensuite décrire les correctifs apportés à la suite de la validation de contenu.

Les énoncés du questionnaire ont été rédigés en retenant comme cadre les dimensions et sous-dimensions du cadre conceptuel. Cette opérationnalisation des deux grandes dimensions, connaissances métacognitives et activités de gestion de l'activité mentale, est exposée dans les lignes qui suivent. Pour chacune des sous-dimensions, un exemple d'énoncé est donné.

2.1.1. Connaissances métacognitives

Les énoncés relatifs aux connaissances rattachées aux personnes concernent sa propre façon d'apprendre, ses propres forces ou faiblesses (« Je peux identifier certaines de mes aptitudes »), ou les façons d'apprendre des autres personnes autour de soi, leurs forces ou faiblesses (« Je suis capable de juger de mes forces par rapport aux autres étudiants de la classe ») ou portent sur la cognition en général ou sur des principes d'apprentissage (« Je peux identifier des qualités qui aident à mieux apprendre »). Les connaissances sur la tâche sont mesurées par des énoncés se rapportant à une tâche elle-même, à ses capacités face à une tâche ou encore aux caractéristiques d'une tâche, en termes par exemple de difficulté ou d'exigences (« Généralement, avant même de commencer un travail je sais si j'aurai de la facilité ou non »). Enfin, les énoncés concernant les connaissances liées aux stratégies portent sur les moyens utilisés (ou à utiliser) lors de l'exécution d'une tâche, l'efficacité d'une stratégie ou encore aux façons ou les moments d'utiliser telle ou telle stratégie (« Je connais différentes façons de me préparer aux examens »).

2.1.2. Gestion de l'activité mentale

La gestion de l'activité mentale est mesurée par des énoncés se rapportant à chacune des sous-dimensions, c'est-à-dire la planification, le contrôle et la régulation. La sous-dimension « planification » est mesurée par des énoncés rattachés aux décisions de l'apprenant en ce qui concerne la fixation d'un but, l'organisation de ses actions et de ses stratégies, la description des moyens pour évaluer l'atteinte de son objectif. Ils se rapportent à une situation précédant une tâche, ou du moins à un moment d'arrêt où l'apprenant organise ses actions (« Avant de commencer un travail, je me fixe un plan de travail », « Lorsque je dois réaliser un travail, je prends le temps de réunir les informations que je possède »).

Les énoncés reliés à la sous-dimension « contrôle » se rapportent à l'examen que fait l'apprenant de sa démarche d'apprentissage, à l'évaluation qu'il fait de ses actions en vue d'atteindre l'objectif ou à l'examen critique qui lui permet d'évaluer la pertinence de sa démarche. Ces énoncés visent des situations en cours de tâche ou à la fin d'une étape de la tâche ; ils renvoient à un aspect « évaluation » permettant de baliser les actions en

vue d'atteindre l'objectif (« Je suis attentif aux gestes que je pose », « Régulièrement au cours d'une tâche ou d'un examen, je m'arrête pour vérifier si je suis sur la bonne voie »).

Enfin, les énoncés reliés à la sous-dimension « régulation » concernent les corrections apportées à sa stratégie, les décisions prises au regard des ajustements à faire. Ces énoncés correspondent à la rétroaction que se donne l'apprenant en cours de réalisation d'une tâche et aux correctifs qu'il apporte à la suite de son évaluation (« Si je constate que j'ai fait une erreur, je prends généralement le temps de recommencer », « Lorsque j'exécute un travail, j'essaie de m'ajuster au temps qu'il me reste de disponible »).

2.1.3. Modifications apportées

La première version de 102 énoncés (17 par sous-dimension) a été présentée à quatre experts du contenu². Ceux-ci avaient principalement pour tâche d'associer chaque énoncé à une sous-dimension, et à rétroagir sur sa clarté. Nous avons retenu les 81 énoncés ayant obtenu un accord unanime (100 %) sur ce jumelage énoncé et sous-dimension. Les discussions qui ont suivi ont permis d'apporter des correctifs à certains énoncés et d'en jumeler certains autres.

Parmi les correctifs apportés, notons la suppression de tout qualificatif tel que « généralement » ou « facilement » à l'intérieur de l'énoncé, car ce type de qualificatif nuit à la fidélité des réponses obtenues. En effet, l'appréciation que les élèves font de ces expressions varie trop d'un élève à l'autre. Par exemple, l'énoncé « Je peux facilement identifier des moyens qui m'aident à me corriger lors d'un travail d'écriture » a été changé pour « Je peux identifier des moyens qui m'aident à me corriger lors d'un travail d'écriture ». Dans le même esprit, les énoncés formulés en termes conditionnels ont également été modifiés pour devenir plus affirmatifs. Par exemple, un énoncé tel que « Je pourrais décrire comment je réagis face à l'échec ou à la réussite » est devenu « Je peux décrire comment je réagis face à l'échec ou à la réussite ». Cette première étape a permis de produire une version de l'instrument comportant 72 énoncés (12 énoncés par sous-dimension).

2.2. ÉTAPE 2 : LA VALIDATION

La deuxième étape, la validation, comportait deux volets : un quantitatif, l'autre qualitatif. Après avoir présenté les consignes données lors de la passation, nous décrivons chacun de ces volets.

2. Les quatre experts qui ont participé à cette étape de validation sont des professeurs et chercheurs universitaires bien au fait de la documentation relative à la métacognition.

Étant donné le caractère général de certains énoncés, il est demandé aux sujets de répondre à chacun d'eux en fonction d'une situation vécue au cours de leur session d'étude. La consigne générale est la suivante : « Afin de vous aider à répondre aux énoncés, référez-vous à un cours suivi à la session précédente. Lorsque, dans le questionnaire, on fait référence à des tâches, ou à des situations d'apprentissage, pensez à ce cours, à des situations que vous y avez vécues et essayez de voir ce que vous pensez, ce que vous faites dans ces moments-là. »

2.2.1. Évaluation quantitative

La version comportant 72 énoncés a été administrée, à titre de prétest, auprès de 16 étudiants du secteur des sciences humaines d'un collège du Québec. Ces sujets, âgés de 17 à 20 ans, étaient inscrits au cours « Introduction pratique à la méthodologie en sciences humaines ».

Les étudiants devaient, d'une part, se prononcer sur les items du questionnaire : chaque item correspond à un énoncé où le répondant doit indiquer son niveau d'accord sur une échelle Likert en quatre points (complètement en accord, plutôt accord, plutôt en désaccord et complètement en désaccord). En outre, les étudiants devaient évaluer la clarté de l'énoncé. Pour ce faire, ils devaient préciser, pour chaque énoncé, si celui-ci était clair ou non, et s'il leur était facile ou difficile d'y répondre. À chaque énoncé, une zone était prévue pour insérer ces commentaires.

L'analyse des corrélations interitems a permis de repérer les meilleurs groupes d'énoncés pour chacune des sous-dimensions, c'est-à-dire les ensembles d'énoncés où chacun des énoncés est corrélé à chacun des autres et corrélés au total de l'ensemble. Autrement dit, cette analyse permet de relever les énoncés les plus fidèles au construit que l'on cherche à mesurer et dont le meilleur indice disponible est le total obtenu pour l'ensemble des énoncés.

2.2.2. Évaluation qualitative

Après la passation du questionnaire, une entrevue de type *focus group* a été réalisée auprès de quatre étudiants volontaires du même groupe de 16 étudiants de sciences humaines. Cette rencontre a consisté à interroger ces étudiants sur la forme (clarté des énoncés et clarté des choix de réponse), sur le contenu général (qu'est-ce qui aiderait à répondre ? La mise en situation est-elle aidante ?...) ou encore sur la facilité à répondre au questionnaire. Cette rencontre a permis de modifier ou de confirmer certains des choix faits au cours du processus.

Le fait de se référer à un cours n'a pas nécessairement aidé les étudiants à répondre : ceux-ci estimaient que le cours n'offrait pas assez de situations pour qu'ils puissent y appliquer l'ensemble des énoncés. Comme, en effet, plusieurs énoncés ne s'appliquaient pas aux situations du cours, ils disent avoir cessé de se concentrer sur le cours et qu'ils y sont allés de façon plus générale.

Ces commentaires nous ont incités à demander aux étudiants, dans la version finale du questionnaire, de relever eux-mêmes des situations qui correspondaient à l'énoncé, que ce soit un cours, un examen, une production artistique ou toute autre situation d'apprentissage.

Sur le plan de la forme, les étudiants auraient également aimé que les définitions des échelles apparaissent à chacune des pages (complètement en désaccord, plutôt en accord...). Celles-ci ont donc été insérées au haut de chacune des pages dans la version finale. Ils ont par ailleurs apprécié les trames grises séparant chacune des questions (pour la clarté).

Cette deuxième étape de validation jumelée à une analyse des corrélations entre les items et avec les totaux aux sous-échelles et avec le total global a permis de produire une version réduite composée de 42 questions (7 items par sous-dimension).

2.3. ÉTAPE 3 : L'ÉLABORATION DE LA VERSION DÉFINITIVE

Afin de valider les qualités métriques de l'instrument sur les plans de la stabilité et de la fidélité, cette version réduite de l'instrument a par la suite été remplie par 95 étudiants du collégial des secteurs général et technique : 33 étaient inscrits en design d'intérieur et 62 étaient inscrits en sociologie et psychologie³. L'analyse des corrélations entre chaque énoncé et les totaux des sous-échelles a permis de réduire encore la version à 36 énoncés (6 par sous-échelle) en sélectionnant les énoncés les plus représentatifs de leurs sous-échelles d'appartenance.

2.4. LES QUALITÉS MÉTRIQUES

La procédure de test-retest a permis de confirmer la fidélité dans le temps des résultats obtenus ($r = 0,84$). Notons que l'intervalle de temps entre le test et le retest a été de deux semaines.

3. Les auteurs de la recherche au cours de laquelle le questionnaire COMÉGAM a été construit cherchent à examiner la métacognition chez des étudiants du collégial. Il apparaissait alors important de retenir des sujets évoluant autant dans le secteur technique que général afin d'avoir un portrait plus juste de cette clientèle.

Le coefficient de consistance interne de l'ensemble de l'instrument est élevé (0,93) et les corrélations interitems sont fortes à l'intérieur d'une même dimension et modérées avec les échelles de l'autre dimension. Dans le tableau 2, nous présentons le coefficient alpha de consistance interne pour chacune des sous-dimensions. En fait, les coefficients alpha sont tous excellents ; ils varient entre 0,93 pour l'ensemble du test et 0,69 pour la plus faible des échelles, soit celle concernant l'habileté de contrôle.

TABLEAU 2
Coefficient alpha pour chacune des sous-dimensions

<i>Dimensions et sous-dimensions</i>	<i>Sigles*</i>	<i>Coefficient alpha</i>
Connaissances métacognitives	CM	0,93
• Connaissances sur les personnes	(CP)	0,81
• Connaissances sur la tâche	(CT)	0,88
• Connaissances sur les stratégies	(CS)	0,86
Gestion de l'activité mentale	GAM	0,89
• Planification	(GAP)	0,83
• Contrôle	(GAC)	0,69
• Régulation	(GAR)	0,86

La validité de construit de ces deux dimensions de l'instrument est aussi appuyée par l'inertie des variables observée lors d'une analyse factorielle confirmatoire (voir tableau 3).

* Le questionnaire est présenté à l'annexe I. Ces sigles apparaissent dans la colonne de gauche et servent à désigner les sous-dimensions associées aux énoncés. Bien entendu, cette information est cachée lors de la passation.

TABLEAU 3
Inertie des variables sur chacun des facteurs

<i>Sous-dimensions</i>	<i>Connaissances métacognitives</i>	<i>Gestion de l'activité mentale</i>
Connaissances sur les personnes	0,88	0,18
Connaissances sur la tâche	0,86	0,17
Connaissances sur les stratégies	0,83	0,33
Planification	0,18	0,86
Contrôle	0,31	0,82
Régulation	0,16	0,78

Par ailleurs, les corrélations interéchelles sont toutes modérées et inférieures aux coefficients de consistance interne. La corrélation entre les deux grandes dimensions « connaissances métacognitives » et « gestion de l'activité mentale » est de 0,73. Les corrélations entre les sous-dimensions « connaissances sur les personnes, sur la tâche et sur les stratégies » de la dimension « connaissances métacognitives » varient de 0,64 à 0,85 ; entre les sous-dimensions « planification, contrôle et régulation » de la dimension « gestion de l'activité mentale », elles s'échelonnent de 0,19 à 0,54. On peut donc considérer que ces sous-échelles mesurent des aspects différents de la métacognition. En effet, les réponses données aux items de chacune des sous-dimensions sont plus corrélées entre elles qu'aux réponses données aux items des autres sous-dimensions.

3. UTILISATION PÉDAGOGIQUE DU QUESTIONNAIRE

Bien que cet instrument ait été élaboré pour examiner les diverses dimensions de la métacognition, il peut représenter un outil fort intéressant à exploiter dans un cadre pédagogique. D'une part, il a déjà été utilisé dans la formation à l'enseignement et, d'autre part, il pourrait éventuellement servir d'outil d'autoréflexion. Voici, de façon plus détaillée, comment nous envisageons ces propositions d'utilisations.

3.1. UTILISATION DU QUESTIONNAIRE EN FORMATION À L'ENSEIGNEMENT

Nous présentons un module de formation initiale reposant sur l'utilisation du questionnaire COMÉGAM. Ce module vise à développer les connaissances métacognitives d'étudiants en formation à l'enseignement sur leur propre fonctionnement et à leur permettre de transférer certains des processus mis en œuvre dans des situations d'enseignement-apprentissage auprès d'élèves. Ce module comprend quatre phases de durée variable (entre 45 et 120 minutes par phase) et s'inscrit dans le cadre d'un cours d'introduction à l'approche métacognitive (pour plus de détails, voir Doudin, Martin et Albanese, 2001). Le tableau 4 montre, pour chacune de ces phases, une brève description, le contexte dans lequel s'inscrit la réflexion (individuel, collectif...), l'objet de la réflexion (sur soi, autrui...) ainsi que les objectifs visés. Dans les lignes qui suivent, nous décrivons le déroulement de chacune de ces phases.

TABLEAU 4
Dispositif de formation

<i>Phases</i>	<i>Description de la phase</i>	<i>Contexte réflexif</i>	<i>Objet de la réflexion</i>	<i>Objectif</i>
1	Passation du questionnaire.	Individuel	Soi-même	Réfléchir sur ses connaissances métacognitives et sur la gestion de son activité mentale.
	Retour réflexif sur la passation du questionnaire.	Individuel et en sous-groupe	Soi-même et autrui	Prendre conscience de ses apprentissages et de ceux d'autrui. Prendre conscience de ses difficultés et de celles d'autrui.
	Mise en commun des réflexions des sous-groupes concernant la passation du questionnaire.	Collectif	Ensemble des étudiants	Élaborer un répertoire d'apprentissages et de difficultés.
2	Retour réflexif sur la structure du questionnaire.	Sous-groupe	Questionnaire	Dégager, modéliser la structure du questionnaire.
	Mise en commun des réflexions des sous-groupes sur la structure du questionnaire.	Collectif	Questionnaire et modélisations du questionnaire	Confronter différentes modélisations du questionnaire.
	Présentation de la structure du questionnaire par le formateur et confrontation avec les réflexions faites par les étudiants.	Collectif	Questionnaire et modélisations du questionnaire	Construire des connaissances sur la métacognition et les confronter avec les représentations des étudiants.

TABLEAU 4 (suite)
Dispositif de formation

<i>Phases</i>	<i>Description de la phase</i>	<i>Contexte réflexif</i>	<i>Objet de la réflexion</i>	<i>Objectif</i>
3	Présentation des résultats du questionnaire (profil du groupe et profil individuel). Réflexion sur les résultats du questionnaire.	Collectif Individuel	Soi-même et l'ensemble des étudiants Soi-même	Prendre conscience de son profil cognitif et le situer par rapport à celui du groupe. Prendre conscience de ses forces et faiblesses en matière de gestion de son activité mentale. Élaborer un projet personnel d'apprentissage.
	Construction en sous-groupe d'un projet pédagogique.	Sous-groupe	Dispositif d'enseignement-apprentissage	Transférer un processus réflexif sur soi dans une pratique d'enseignement-apprentissage. Élaborer un projet pédagogique.
4	Mise en discussion des projets pédagogiques.	Sous-groupe	Dispositifs d'enseignement-apprentissage	Améliorer les projets pédagogiques.
	Mise en œuvre des projets pédagogiques durant un stage en établissement.	Individuel	Dispositif d'enseignement-apprentissage	Confronter les projets pédagogiques à la réalité du terrain.
	Retour réflexif sur la mise en œuvre des projets pédagogiques.	Sous-groupe	Pratiques et dispositifs d'enseignement-apprentissage	Analyser la mise en œuvre des projets pédagogiques. Améliorer les projets pédagogiques. Constituer un répertoire de projets pédagogiques.

3.1.1. Phase 1 – Réflexion sur soi en tant qu'apprenant

La première phase vise à mettre l'accent sur la pensée réflexive des étudiants et, plus précisément, à accroître leur capacité à réfléchir sur leurs processus de pensée en provoquant des prises de conscience de leur fonctionnement cognitif et en permettant une mise en commun et une confrontation de leurs réflexions. Les étudiants répondent tout d'abord individuellement au questionnaire, ce qui les amène à réfléchir sur leurs connaissances métacognitives et sur la manière dont ils gèrent leur activité mentale. Nous leur demandons ensuite de faire individuellement un retour réflexif sur la passation du questionnaire en leur posant deux questions : 1) Qu'avez-vous appris sur vous-même en répondant à ce questionnaire ? 2) Quelles sont les difficultés que vous avez rencontrées en y répondant ? Réunis en petits groupes, les étudiants échangent à propos de leurs réponses à ces deux questions dans le but de dégager les principaux apprentissages effectués ainsi que les principales difficultés qu'ils ont éprouvées. Enfin, nous organisons une mise en commun des réflexions des différents groupes. Ce travail permet d'établir un répertoire des apprentissages et des difficultés que peut poser une activité métacognitive.

3.1.2. Phase 2 – Réflexion sur le questionnaire

La deuxième phase, en mettant à contribution la pensée créative des étudiants, cherche à stimuler leur capacité à conceptualiser, à modéliser. Par sous-groupe, les étudiants sont d'abord amenés à dégager les composantes du questionnaire (précisions quant à certaines dimensions théoriques de la métacognition). Ensuite, le formateur organise une mise en commun des propositions de modélisation de la structure du questionnaire faites par les sous-groupes. Enfin, le formateur expose devant tout le groupe les concepts sur lesquels reposent le questionnaire ainsi que sa structure. Ce travail débouche sur une confrontation entre le modèle présenté par le formateur et les modèles construits par les étudiants, ce qui permet d'introduire un « déséquilibre sécurisant » (Lafortune et Deaudelin, 2001) favorisant la construction de connaissances. Le formateur met alors en évidence à la fois les convergences et les divergences entre les différents modèles des étudiants.

3.1.3. Phase 3 – Présentation des résultats et élaboration d'un projet personnel d'apprentissage

La troisième phase offre l'occasion aux étudiants de concevoir des objectifs de formation personnelle. Après le travail réflexif sur soi et sur l'outil, le formateur présente aux étudiants les résultats du questionnaire sous diverses formes (profil du groupe, profil en fonction de certaines variables

signalétiques comme l'âge, le sexe ou encore la voie de formation choisie). Par la suite, les étudiants sont amenés, dans un premier temps, à réfléchir individuellement sur leurs résultats et à prendre conscience de leurs forces et faiblesses sur le plan métacognitif et, dans un second temps, à définir leurs besoins et leurs objectifs de formation afin d'améliorer leurs processus de pensée et, notamment, la gestion de leur activité mentale.

3.1.4. Phase 4 – Transfert dans la pratique enseignante

La quatrième phase a pour but de développer la pensée créative et la pensée critique des étudiants par le biais de la construction et l'analyse de dispositifs pour enseigner. Deux à deux, les étudiants ont pour tâche de construire un dispositif d'enseignement faisant intervenir la dimension métacognitive ; ils devront mettre en œuvre ce dispositif durant un stage d'une semaine réalisé dans un établissement scolaire. Dans cette phase, on travaille sur le transfert du travail effectué dans les trois phases précédentes dans leurs pratiques professionnelles. Ensuite, le formateur organise une mise en discussion des projets qui amènera chaque groupe à présenter à un autre groupe son projet. L'objectif visé est de critiquer de manière constructive et de proposer des suggestions d'amélioration ; si nécessaire, les étudiants procèdent à la révision de leur projet.

Le projet est ensuite mis en œuvre durant le stage. Enfin, après le stage, la mise en œuvre et les limites du projet sont analysées en s'appuyant sur certains concepts théoriques appris durant la formation. Durant cette phase, des besoins de formation théorique, notamment, peuvent émerger. Au terme de cette phase, chaque groupe rédige une brève présentation de son projet afin de constituer un répertoire accessible à l'ensemble des étudiants.

3.2. UTILISATION DU QUESTIONNAIRE COMME OUTIL D'AUTORÉFLEXION

Le COMÉGAM est un outil qui pourrait également être exploité dans un contexte où l'on désire amener l'étudiant à poser un regard sur lui-même et à analyser ses actions et réactions en contexte d'apprentissage. Un journal de bord, tenu régulièrement par l'étudiant, peut aider ce dernier à établir des liens entre les réponses qu'il a données au questionnaire COMÉGAM en début d'année et une réflexion sur son propre processus d'apprentissage.

De manière générale, nous pouvons dire que le journal de bord est un moyen susceptible de favoriser la réflexion sur ses actions (Ménard, 1996 ; Paré, 1987). Paré (1987) définit le journal de bord comme étant un « instrument d'exploration personnelle, de clarification et de connaissance de soi » (p. 23) ajoutant « qu'il permet de structurer, de donner une forme à notre

expérience quotidienne » (p. 26). Pour cet auteur, le journal devient un moyen de communication, un moyen donné à l'étudiant pour exprimer sa réalité. Ménard (1996) souligne, pour sa part, qu'il semble exister un consensus sur la rédaction du journal de bord voulant que celui-ci « favorise l'apprentissage de notions, la connaissance de soi et la réflexion sur l'expérience » (Ménard, 1996, p. 22). De plus, il représente un moyen fort intéressant de garder la trace de son apprentissage : la relecture du journal de bord peut alors être révélateur et favoriser un processus de réappropriation par l'étudiant.

Le dispositif pédagogique proposé ici commence par la passation du questionnaire COMÉGAM en début d'année. Afin de réinvestir les réflexions amorcées au cours de la passation, nous proposons de guider l'étudiant dans une démarche d'autoréflexion : celle-ci sera guidée par ses propres réponses au questionnaire et ses observations qu'il inscrira dans un journal de bord, divisé en plusieurs sections. Le questionnaire accompagnera donc l'étudiant tout au long de ses réflexions. Le tableau 5 présente les trois étapes. À chaque moment prévu pour la rédaction du journal de bord, des questions du COMÉGAM sont pointées ; on demande à l'étudiant de relire ces questions (Étape 1). On lui propose ensuite d'examiner ses réponses (Étape 2). Selon les réponses que l'étudiant a données, des pistes de réflexions seront proposées à travers soit des mises en situation, soit des questions posées. Ces réflexions seront inscrites dans le journal de bord (Étape 3).

TABLEAU 5
Étapes d'analyse pour chaque section du journal de bord

Étape 1	Relis les questions du COMÉGAM qui sont pointées.
Étape 2	Revois les réponses que tu as données et juge si tu étais le plus souvent en accord ou le plus souvent en désaccord.
Étape 3	Complète ton journal de bord au regard des pistes de réflexions proposées.

Le dispositif pédagogique mis en place ici peut ainsi suivre l'étudiant tout au long d'une année scolaire. Le matériel est composé de huit fiches correspondant à autant de sections du journal de bord à remplir durant l'année. Le tableau 6 présente la première fiche : elle guide l'étudiant dans sa réflexion sur ses stratégies d'apprentissage. On y retrouve les numéros des questions du COMÉGAM qu'on désire analyser plus finement à travers la tenue du journal de bord, les dimensions visées par ces questions et, enfin, des pistes d'exploration pour aider l'étudiant à procéder à ce travail d'autoréflexion.

TABLEAU 6
Fiche 1 (Réflexions sur ses stratégies)

Questions du COMÉGAM	<i>Ce que veut examiner le COMÉGAM</i>	PISTES D'EXPLORATION
1-7-12-31-31-32	Ces questions portent sur les stratégies ou façons que tu as développées pour mieux apprendre.	<p>Si tu as répondu le plus souvent Complètement en accord ou plutôt en accord :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nomme les stratégies qui t'aident à mieux apprendre • Indique celles qui te sont plus faciles, qui te viennent plus spontanément. • Pourquoi d'après toi sont-elles plus faciles ? • Donne un exemple concret de stratégies utilisées et qui ont été efficaces pour toi. <p>Si tu as répondu le plus souvent Complètement en désaccord ou plutôt en désaccord.</p> <p>Arrête-toi un moment et pense à une situation d'apprentissage (examen, travail long, production artistique...). Décris brièvement cette situation. Essaie de voir s'il serait possible pour toi de penser à une stratégie ou à des trucs qui t'aideraient dans cette situation. Si tu n'en vois pas, pense à un ou une amie dans une situation similaire et à ce qu'il ou elle fait généralement.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Y a-t-il des actions qui pourraient être posées avant un examen par exemple ? • Y a-t-il une façon de faire qui pourrait t'aider en cours d'examen par exemple ? • Pour toi, y a-t-il des moments qui sont plus propices pour apprendre ? • Y a-t-il des lieux qui t'aident à apprendre ?

Les pistes de réflexions sont proposées selon que l'étudiant a répondu, lors de la passation du COMÉGAM, « en accord » ou « le plus souvent en accord », ou bien, « en désaccord » ou « le plus souvent en désaccord ». Il revient donc à l'étudiant de choisir les pistes qui lui conviennent. L'annexe II présente l'ensemble des huit fiches destinées à guider l'autoréflexion.

Les trois premières fiches visent une réflexion sur les connaissances métacognitives et les fiches 5, 6 et 7, une réflexion sur l'activité de la gestion de l'activité mentale. Les fiches 4 et 8 constituent des moments d'arrêt où l'on demande à l'étudiant de poser un regard plus global sur son processus d'apprentissage. La fiche 4 amène ainsi l'étudiant à relire les trois

premières sections de son journal de bord et à poser un regard d'ensemble sur ses connaissances métacognitives (sur les personnes, les tâches et les stratégies). La fiche 8 invite l'étudiant à relire les trois sections précédentes de son journal de bord et à poser un regard plus global sur la gestion de son activité mentale (sur sa planification, son contrôle et sa régulation). Cet exercice est susceptible d'amener l'étudiant à faire des prises de conscience sur son processus d'apprentissage et à déceler des occurrences dans sa propre façon d'apprendre.

CONCLUSION

Les résultats montrent que la dernière version du questionnaire COMÉGAM possède les qualités métriques nécessaires pour être utilisée comme instrument de mesure fiable et valide de la métacognition auprès d'étudiants du collégial. Une validation de l'instrument au secondaire montre une aussi bonne fiabilité. La validation à l'université est présentement en cours.

En ce qui a trait à l'utilisation du COMÉGAM en contexte pédagogique, les avenues semblent prometteuses. La première exploitation proposée ici est inscrite dans un programme de formation à l'enseignement et mise sur différents regards de l'étudiant : un regard qu'il pose sur lui-même mais également sur ses pairs. Ce dispositif mise en outre sur les interactions entre les étudiants et sur la confrontation des différentes observations. Lafortune et St-Pierre (1994) ont déjà souligné l'importance de fournir aux étudiants le plus d'occasions possible de comparer leur démarche d'apprentissage à celle d'autres étudiants. Romainville (2000) abonde dans ce sens en soulignant également l'importance de pouvoir confronter ses connaissances avec celles d'autres élèves ou de les discuter avec l'enseignant. Cette stratégie, qui met l'étudiant en contact avec d'autres descriptions peut assurément permettre de développer sa capacité à prendre conscience de son processus d'apprentissage. Devenir plus conscient de sa propre façon d'apprendre est susceptible d'aider le futur enseignant à s'adapter aux diverses situations qu'il rencontrera tout au long de sa vie et à devenir un apprenant plus autonome ; devenir plus conscient de sa propre façon d'apprendre peut en outre contribuer à ce que le futur enseignant soit plus sensible à la métacognition de ses élèves.

La seconde exploitation pédagogique du COMÉGAM proposée ici vise davantage l'autoréflexion sur son processus d'apprentissage à travers la rédaction d'un journal de bord dirigé. Selon Doly (1996, p. 24), l'étudiant doit en arriver à « réélaborer les expériences métacognitives à un niveau abstrait » afin d'assurer une certaine transférabilité de ses connaissances et

métaconnaissances. Cette auteure souligne l'importance de passer d'un niveau descriptif à un niveau plus explicatif, de passer à un niveau de plus grande généralisation. Le dispositif pédagogique proposé ici tient compte de ces observations : l'étudiant est amené à ancrer sa réflexion sur des situations réelles, précises (sections 1, 2, 3, 5, 6 et 7 du journal de bord) pour ensuite poser un regard plus global (sections 4 et 8). Les étudiants ne recherchent pas spontanément une généralisation (Richer, 2001 ; Richer et Deaudelin, 2001). Un outil comme le journal de bord peut être un soutien intéressant pour susciter cette réflexion d'un ordre supérieur. On espère également qu'à travers l'exploitation de ce dispositif pédagogique (COMÉGAM-Journal de bord), l'étudiant « dépasse, par abstraction, la description chronologique et opératoire de ses stratégies pour y chercher des constances, des explications » (Romainville, 2000, p. 81).

En somme, il importe que l'étudiant développe un langage pour parler de ses apprentissages. Les deux dispositifs proposés ici peuvent favoriser le développement de ce vocabulaire et amener l'étudiant à parler de lui-même, à procéder à une autoréflexion, à confronter sa propre façon de penser et à développer, par le fait même, une plus grande connaissance de soi.

ANNEXE I

QUESTIONNAIRE COMÉGAM

Afin de vous aider à répondre à ces énoncés, référez-vous à des situations d'apprentissage que vous avez vécues en contexte scolaire (examen, résolution de problèmes, exercices, recherches, productions artistiques). Lorsque dans ce questionnaire on fait référence à des tâches, pensez à ces situations et à vous dans ces situations (ce que vous croyez, comment vous agissez).

Répondez le plus fidèlement possible. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Ce qui importe, c'est que vous indiquiez ce que vous croyez vraiment.

CONSIGNES

Pour chacun des énoncés, nous vous demandons d'indiquer votre degré d'accord :

Complètement en désaccord : L'énoncé ne s'applique jamais, ou alors que très rarement.

Plutôt en désaccord : L'énoncé s'applique à l'occasion.

Plutôt en accord : L'énoncé s'applique souvent.

Complètement en accord : L'énoncé s'applique toujours ou presque toujours.

Exemple :

	ÉNONCÉS	Complètement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Complètement en accord
6	A Lorsque je me rends compte que je fais une erreur, j'essaie de comprendre pourquoi.		✓		
6	B Lorsque je réalise un travail, j'évalue les stratégies que j'utilise.	✓			

Si, comme dans l'exemple ci-dessus (exemple A) vous considérez que l'énoncé s'applique souvent à vous, cochez la case « Plutôt en accord ». Si, comme dans l'exemple B, vous considérez que l'énoncé ne s'applique que très rarement à vous, cochez « Complètement en désaccord ».

		ÉNONCÉS	Complètement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Complètement en accord
CS ¹	1	Je connais les stratégies qui m'aident le plus à apprendre.				
CP	2	Je peux nommer les points forts que je possède et qui m'aident à mieux apprendre.				
GAP	3	Au début d'une tâche, j'organise les informations que je possède et qui peuvent m'aider à l'exécuter.				
GAC	4	Pendant que je réalise une tâche, je découvre mes erreurs.				
CP	5	Je connais mes principales faiblesses.				
GAC	6	Lorsque j'exécute une tâche, je surveille la qualité de mon travail.				
CS	7	Je peux nommer des stratégies efficaces pour me préparer aux examens.				
CT	8	Je connais le type de tâche qu'il m'est facile de réaliser.				
GAR	9	Lorsque je ne réussis pas la tâche demandée en utilisant telle façon, j'en utilise une autre.				
GAP	10	Avant de commencer un travail, j'examine toutes les informations que je possède sur le sujet.				
GAC	11	En cours de travail, je m'assure si je comprends bien.				
CS	12	Je connais les stratégies les plus efficaces pour mieux apprendre.				

1. Ces codes ne doivent pas être fournis lors de la passation du questionnaire.

	ÉNONCÉS	Complètement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Complètement en accord
GAP 13	Avant de commencer un travail, j'en évalue l'ampleur.				
CP 14	Je peux reconnaître mes faiblesses par rapport aux autres élèves de la classe.				
GAR 15	En cours de travail, si je constate que je peux utiliser une autre façon de faire plus efficace, je modifie mes actions.				
CT 16	Je reconnais les tâches qui nécessitent une préparation plus élaborée.				
GAR 17	Si je ne réussis pas une tâche, je recommence en cherchant d'autres façons de faire.				
GAC 18	Je m'interroge sur mes façons de faire lorsque je réalise une tâche.				
GAP 19	Lorsque je dois réaliser un travail, je réunis les informations que je possède.				
GAC 20	Lorsque je réalise une tâche, j'essaie de reconnaître mes erreurs.				
CS 21	Je connais certaines stratégies qui peuvent aider à apprendre.				
GAR 22	J'apporte des correctifs à mes façons de faire lorsque je constate leur inefficacité.				
CT 23	Je suis capable de reconnaître le niveau de difficultés d'un examen.				
GAR 24	Si une façon de faire ne donne pas les résultats prévus, j'essaie de trouver d'autres moyens.				
CP 25	Je suis capable de juger de mes forces par rapport aux autres élèves de la classe.				

		ÉNONCÉS	Complètement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Complètement en accord
GAC	26	Au cours d'une tâche ou d'un examen, je m'arrête pour me demander si je suis sur la bonne voie.				
CT	27	Je peux reconnaître les types d'examens qui sont plus faciles que d'autres.				
CP	28	Je connais mes principales forces.				
CT	29	Je suis capable de nommer des tâches qui exigent des connaissances plus poussées.				
GAR	30	Lorsque je n'atteins pas mon objectif, j'évalue ce qui a fonctionné ou non dans mes façons de faire.				
CS	31	Je peux nommer différentes façons de mémoriser des notions.				
CS	32	Je peux énumérer différentes façons de me préparer à un examen.				
GAP	33	Avant de commencer un travail, j'examine le matériel dont je dispose.				
CP	34	Je suis capable de nommer les points forts qui aident à mieux apprendre.				
CT	35	Je peux nommer les tâches qui demandent plus de concentration que d'autres.				
GAP	36	Avant de commencer une tâche, je détermine ce que je vais faire.				

ANNEXE II

RÉFLEXIONS À PARTIR DU COMÉGAM (DÉMARCHE D'AUTORÉFLEXION)

Tu as déjà complété le questionnaire COMÉGAM au début de l'année ; celui-ci porte sur ton processus d'apprentissage et les connaissances que tu en as. À partir des items de ce questionnaire, nous te proposons d'écrire tes réflexions à travers un journal de bord ; celui-ci te suivra toute l'année. Cet exercice peut t'aider à avoir une meilleure connaissance de toi en situation d'apprentissage. Une fiche est associée à chacune des sections du journal de bord. Sur cette fiche, tu retrouves les questions du COMÉGAM que tu dois examiner plus attentivement, ce que visent ces questions, et selon les réponses que tu as données, des pistes de réflexion sont proposées pour t'aider dans cet exercice de réflexion.

FICHE 1

RÉFLEXIONS SUR SES STRATÉGIES

Questions du COMÉGAM	Ce que permet d'examiner le COMÉGAM	PISTES D'EXPLORATION
1-7-12-31-32	Ces questions portent sur les stratégies, ou façons que tu as développées pour mieux apprendre.	<p>Si tu as répondu le plus souvent</p> <p>Complètement en accord ou plutôt en accord :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nomme les stratégies qui t'aident à mieux apprendre • Repère celles qui te sont plus faciles, qui te viennent plus spontanément. • Pourquoi d'après toi sont-elles plus faciles ? • Donne un exemple concret de stratégies utilisées et qui ont été efficaces pour toi. <p>Si tu as répondu le plus souvent</p> <p>Complètement en désaccord ou plutôt en désaccord.</p> <p>Arrête-toi un moment et pense à une situation d'apprentissage (examen, travail long, production artistique...). Décris brièvement cette situation. Essaie de voir s'il serait possible pour toi de penser à une stratégie ou à des trucs qui t'aideraient dans cette situation. Si tu n'en vois pas, pense à un ou une amie dans une situation similaire et à ce qu'il ou elle fait généralement.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Y a-t-il des actions qui pourraient être posées avant un examen par exemple ? • Y a-t-il une façon de faire qui pourrait t'aider en cours d'examen par exemple ? • Pour toi, y a-t-il des moments qui sont plus propices à apprendre ? • Y a-t-il des lieux qui t'aident à mieux apprendre ?

FICHE 2**RÉFLEXIONS SUR SOI**

<i>Questions du COMÉGAM</i>	<i>Ce que permet d'examiner le COMÉGAM</i>	<i>PISTES D'EXPLORATION</i>
2-5-14-25-28-34	Ces questions réfèrent à ce que tu connais de toi en situation d'apprentissage ou encore des gens autour de toi : tes forces, tes faiblesses, tes aptitudes, etc.	<p>Si tu as répondu le plus souvent Complètement en accord ou plutôt en accord :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quelles sont tes forces ? • Quelles sont tes faiblesses ? • Donne un exemple concret d'une situation où tu as exploité une de tes forces. • Donne un exemple concret d'une situation où tu as constaté une de tes faiblesses. <p>Si tu as répondu le plus souvent Complètement en désaccord ou plutôt en désaccord.</p> <p>Arrête-toi un moment et pense à une situation d'apprentissage (examen, production artistique, travail long...) qui s'est très bien déroulée et à une autre qui s'est moins bien déroulée. Décris brièvement ces deux situations.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce qui fait selon toi que la première situation s'est bien déroulée ? • As-tu agi de façon particulière ? • Quelles sont les pensées qui t'habitaient à ce moment-là ? • Quelle est ta part de responsabilité dans la réussite de ce premier événement ? <p>Refais ce même exercice pour la deuxième situation.</p>

FICHE 3

RÉFLEXIONS SUR LA TÂCHE

Questions du COMÉGAM	<i>Ce que permet d'examiner le COMÉGAM</i>	PISTES D'EXPLORATION
8-16-23-27-29-35	Ces questions cherchent à savoir ce qu'en général tu connais des tâches que tu dois exécuter.	<p>Si tu as répondu le plus souvent</p> <p>Complètement en accord ou plutôt en accord :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quels sont les types de tâches qui te sont faciles à réaliser ? Pourquoi sont-elles faciles ? • Quelles sont les tâches qui te demandent davantage de concentration ? • Quelles sont les tâches qui te demandent un plus grand effort ? Pourquoi te demandent-elles un plus grand effort ? <p>Si tu as répondu le plus souvent</p> <p>Complètement en désaccord ou plutôt en désaccord.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relève une série de tâches (au moins 5 tâches) différentes que tu dois réaliser à l'école ou à la maison (examen, présentation orale, production artistique...). Décris brièvement chacune de ces tâches. Précise celle qui t'est le plus facile. • Essaie de trouver pourquoi cette tâche est facile ? (exige-t-elle moins de connaissances avancées ? moins de dextérité ?...) • Repère celle que tu trouves le plus difficile. • Essaie de trouver pourquoi cette tâche est plus difficile ? (demande-t-elle plus de connaissances avancées ? plus d'habiletés ?...) • Examine les trois autres tâches et essaie de trouver si certaines ont des points en commun ? Essaie de cerner des différences.

FICHE 4

RÉFLEXIONS SUR SES CONNAISSANCES MÉTACOGNITIVES

<i>Questions du COMÉGAM</i>	<i>Ce que permet d'examiner le COMÉGAM</i>	<i>PISTES D'EXPLORATION</i>
–	Fais une relecture de tes réponses aux 3 premiers journaux de bord.	<p>Étape 1 : Avec un crayon marqueur, surligne les points qui te semblent importants à connaître de toi en situation d'apprentissage. Si certaines choses que tu as écrites t'étonnent, encercle-les. Si tu as des réflexions sur certaines des choses écrites, inscris-les en marge.</p> <p>Étape 2 : Fais une synthèse des choses que tu as encerclées. Fais une synthèse de ce que tu as souligné avec le crayon marqueur. Écris les réflexions qui ont surgi lors de la relecture de tes journaux de bord.</p>

FICHE 5

RÉFLEXIONS SUR LA PLANIFICATION

<i>Questions du COMÉGAM</i>	<i>Ce que permet d'examiner le COMÉGAM</i>	<i>PISTES D'EXPLORATION</i>
3-10-13-19-33-36	Ces questions tentaient de cerner ce que tu fais AVANT d'entreprendre une tâche (ce peut être avant un examen, une production artistique, un travail long...).	<p>Si tu as répondu le plus souvent Complètement en accord ou plutôt en accord :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Énumère les principales actions que tu poses ou que tu as déjà posées. Décris brièvement le contexte. • Indique les pensées qui surgissent en premier lieu lorsqu'on te demande de réaliser une tâche. <p>Si tu as répondu le plus souvent Complètement en désaccord ou plutôt en désaccord.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Imagine une situation où tu dois réaliser une tâche, une production artistique ou un travail long. Décris-la brièvement. • Essaie de trouver des actions susceptibles de t'aider dans la réalisation ? • Décris de quelle façon tu pourrais, avant de réaliser une tâche, élaborer un « plan de match ». • Est-ce que cette façon de fonctionner te serait utile ou te conviendrait ? • Si oui, donne un exemple d'une prochaine situation où tu pourrais mettre en pratique cette façon de fonctionner ? Sinon, pour quelle raison cette façon de fonctionner ne te convient-elle pas ?

FICHE 6**RÉFLEXIONS SUR LE CONTRÔLE**

<i>Questions du COMÉGAM</i>	<i>Ce que permet d'examiner le COMÉGAM</i>	<i>PISTES D'EXPLORATION</i>
4-6-11-18-20-26	<p>Ces questions tentent de cerner ce que tu fais en cours d'apprentissage ou encore à la fin d'une tâche (ce peut être après un examen, une production artistique, un travail long...) pour évaluer l'efficacité de tes actions, pour poser un regard critique sur tes façons de faire.</p>	<p>Si tu as répondu le plus souvent</p> <p>Complètement en accord ou plutôt en accord :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indique une tâche que tu fais régulièrement, ou une situation d'apprentissage qui t'est familière. • Donne des exemples concrets de ce que tu fais pour évaluer l'atteinte ou non de tes objectifs. • Que fais-tu, en cours d'apprentissage, pour évaluer où tu en es ? • Après avoir réalisé une tâche, que fais-tu pour en évaluer la justesse ? • De quelle façon t'assures-tu que tu es sur la « bonne voie » ? Donne des exemples concrets. <p>Si tu as répondu le plus souvent</p> <p>Complètement en désaccord ou plutôt en désaccord.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nomme une tâche que tu fais régulièrement, ou une situation d'apprentissage qui t'est familière. • Décris des choses que tu pourrais faire pour t'assurer d'être sur la « bonne voie ». Si tu as de la difficulté à trouver, pense à un ami ou une amie qui serait dans une situation similaire. • Pour quelle(s) raison(s) n'es-tu pas porté(e) à évaluer ton travail en cours de route ou à la fin ? • Crois-tu que de t'arrêter pour évaluer tes actions ou tes façons de faire te serait utile ? <p>Si oui, qu'est-ce qui fait que tu n'es pas porté(e) à faire cet arrêt de façon spontanée ? Sinon, pourquoi cette façon de fonctionner ne te convient-elle pas ? Qu'est-ce qui serait aidant pour toi ?</p>

FICHE 7

RÉFLEXIONS SUR LA RÉGULATION

Questions du COMÉGAM	<i>Ce que permet d'examiner le COMÉGAM</i>	PISTES D'EXPLORATION
9-15-17-22-24-30	Ces questions tentent de cerner si en cours de tâche, tu modifies tes façons de faire, si tu sens que tu n'es pas sur la « bonne voie », si tu ajustes tes actions, si tu donnes une rétroaction.	<p>Si tu as répondu le plus souvent</p> <p>Complètement en accord ou plutôt en accord :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nomme une tâche que tu fais régulièrement, ou une situation d'apprentissage qui t'est familière et dans laquelle tu as changé tes façons de faire soit en cours de réalisation de la tâche, soit lorsque tu as dû réaliser une seconde fois cette même tâche. • Qu'est-ce qui t'as amené à modifier tes façons de faire ? • Le fait de modifier tes façons de faire a-t-il été avantageux pour toi ? Si oui, quel avantage en as-tu retiré ? Sinon, as-tu apporté d'autres modifications dans tes façons de faire par la suite ? Quelles ont été ces modifications ? <p>Si tu as répondu le plus souvent</p> <p>Complètement en désaccord ou plutôt en désaccord.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nomme une tâche que tu fais régulièrement, ou une situation d'apprentissage qui t'est familière (examen, travail long...). Sélectionne une situation où tu es moins à l'aise que d'autres. Décris-la brièvement. • Qu'est-ce qui te permettrait d'être plus à l'aise dans cette tâche ? • Quelles actions pourrais-tu poser pour avoir plus de chance d'atteindre les objectifs ? • Dans cette même situation, si l'on te demande de t'arrêter et de vérifier où tu en es, quelles questions pourrais-tu te poser pour vérifier si tu es sur la bonne voie ?

FICHE 8

RÉFLEXIONS SUR SA GESTION DE L'ACTIVITÉ MENTALE

Questions du COMÉGAM	Ce que permet d'examiner le COMÉGAM	PISTES D'EXPLORATION
–	Fais une relecture de tes journaux de bord 4-5 et 6.	<p>Étape 1 : Avec un crayon marqueur, surligne les actions que tu poses et qui t'apportent des avantages ou des bienfaits au plan de tes apprentissages. Si certaines choses que tu as relevées ne sont pas « naturelles », qu'elles ne te viennent pas spontanément, encercle-les. Si certaines choses que tu as relevées sont « naturelles » chez toi, qu'elles te viennent spontanément, mets un crochet en marge.</p> <p>Étape 2 : Quels sont les avantages ou bienfaits des actions que tu as relevées au crayon marqueur ? Fais une synthèse des choses que tu as encadrées, essaie une reformulation et tente une explication. Fais une synthèse des choses que tu as marquées d'un crochet, essaie une reformulation et tente une explication. Écris les réflexions qui ont surgi lors de la relecture de tes journaux de bord.</p>

BIBLIOGRAPHIE

- Brown, A.L. (1987). « Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms », dans F.E. Weinert et R.H. Kluwe (dir.), *Metacognition, Motivation and Understanding*, New York, Wiley, p. 515-529.
- Doly, A.-M. (1996). *Mieux enseigner, mieux apprendre à l'école : métacognition et médiation*, Clermont-Ferrand, Édition du CRDP d'Auvergne.
- Doudin, P.-A., D. Martin et O. Albanese (2001). *Métacognition et éducation : aspects transversaux et disciplinaires*, 1^{re} édition en 1999, Berne, Peter Lang.
- Flavell, J.H. (1976). « Metacognitive aspects of problem-solving », dans L.B. Resnick (dir.), *The Nature of Intelligence*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum and Associates, p. 231-235.
- Flavell, J.H. (1987). « Speculations about the nature and development of metacognition », dans F.E. Weinart et R.H. Kluwe (dir.), *Metacognition, Motivation and Understanding*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum.
- Flavell, J.H., P.H. Miller et S.A. Miller (1993). *Cognitive Development*, 3^e édition, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.

- Haller, E.P., D.A. Child et H.J. Walberg (1988). « Can comprehension be taught? A quantitative synthesis of "metacognitive" studies », *Educational Researcher*, 12, p. 5-8.
- Lafortune, L. et C. Deaudelin (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'appropriier une réforme en éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L., S. Jacob et D. Hébert (2000). *Pour guider la métacognition*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. et L. St-Pierre (1994). *La pensée et les émotions en mathématiques. Métacognition et affectivité*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- Lafortune, L. et L. St-Pierre (1996). *L'affectivité et la métacognition dans la classe*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- Ménard, L. (1996). *La supervision du journal de bord en stage de soins infirmiers*, Montréal, Collège Montmorency.
- Mongeau, P., R. Pallascio, L. Lafortune et R. Allaire (1998). « Indices et structure de l'autorégulation métacognitive », dans L. Lafortune, P. Mongeau et R. Pallascio (dir.), *Métacognition et compétences réflexives*, Montréal, Les Éditions Logiques, p. 245-259.
- Paré, A. (1987). *Le journal, instrument d'intégrité personnelle et professionnelle*, Sainte-Foy, Le Centre d'intégration de la personne de Québec.
- Richer, J. (2001). *La métacognition chez des étudiants du collégial ayant bénéficié d'une stratégie de soutien à l'apprentissage exploitant la messagerie électronique*, Thèse de doctorat inédite, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Richer, J. et C. Deaudelin (2001). « Stratégie de soutien à l'apprentissage intégrant la messagerie électronique : examen des connaissances métacognitives », *Res Academica*, 18(1/2), p. 121-154.
- Romainville, M. (2000). « Savoir comment apprendre suffit-il à apprendre. Métacognition et amélioration des performances », dans R. Pallascio et L. Lafortune (dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 71-86.
- Schraw, G. et R.S. Dennison (1994). « Assessing metacognitive awareness », *Contemporary Educational Psychology*, 19, p. 460-475.

CHAPITRE

5

Métacognition et pensée critique

Une démarche de mise en relation pour l'intervention

Louise Lafortune

*Université du Québec à Trois-Rivières et CIRADE
louise_lafortune@uqtr.ca*

Andrée Robertson

*Université du Québec en Outaouais
andree_robertson@uqo.ca*

© 2004 – Presses de l'Université du Québec

Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Sainte-Foy, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca

Tiré de : *Pensée et réflexivité*, Richard Pallascio, Marie-France Daniel et Louise Lafortune (dir.), ISBN 2-7605-1284-3 • D1284N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

RÉSUMÉ

Dans le cadre du nouveau Programme de formation de l'école québécoise, on vise à ce que les jeunes soient plus critiques et qu'ils réfléchissent sur leurs apprentissages. Ce ne sont donc pas seulement les contenus de formation comme tels qui permettent aux élèves d'évoluer et de devenir autonomes, mais les processus mis en branle pour les réaliser. Ainsi, les auteures font valoir que le développement de la pensée critique et d'habiletés métacognitives constituent une avenue privilégiée pour permettre aux élèves de devenir plus critiques et réflexifs. Dans ce chapitre, les auteures expliciteront en quoi consistent la métacognition et la pensée critique en tentant de décrire l'individu métacognitif et le penseur critique. Elles préciseront en outre le sens que peut prendre une intervention portant sur la métacognition ou sur la pensée critique et pourront alors relever les caractéristiques de ces interventions ou montrer comment le développement de la métacognition et de la pensée critique peut s'intégrer dans une démarche d'enseignement. Elles exploreront ensuite les liens entre la métacognition et la pensée critique en s'appliquant à démontrer comment des interventions sur la métacognition peuvent créer un terrain propice au développement de la pensée critique et comment, en retour, des interventions sur la pensée critique peuvent créer un terrain propice au développement de la métacognition.

Dans le cadre du *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001), on vise à ce que les jeunes soient plus critiques et qu'ils réfléchissent sur leurs apprentissages afin qu'ils puissent mieux répondre aux besoins actuels et futurs de la société. Ce n'est donc pas seulement le contenu comme tel des apprentissages qui importe, mais les processus mis en branle par les élèves pour les réaliser qui leur permettent d'évoluer et de devenir autonomes.

Le développement de la pensée critique et d'habiletés métacognitives constitue une avenue privilégiée pour permettre aux élèves de devenir plus critiques et réflexifs. Des travaux récents (Pallascio et Lafortune, 2000) proposent des recherches et réflexions relatives à différentes composantes de la pensée réflexive, à savoir la pensée critique et créative, la métacognition et l'argumentation.

Dans ce chapitre, nous nous limiterons à la métacognition et à la pensée critique en tentant de cerner ce qu'est l'individu métacognitif et le penseur critique. Nous nous attacherons ensuite à préciser le sens que peut prendre une intervention portant sur la métacognition ou sur la pensée critique. Nous pourrions alors décrire les caractéristiques de ces interventions ou montrer de quelle manière le développement de la métacognition et de la pensée critique peut s'intégrer dans une démarche d'enseignement. Nous explorerons ensuite les liens entre la métacognition et la pensée critique en nous appliquant à montrer comment des interventions sur la métacognition peuvent créer un terrain propice au développement de la pensée critique et comment, en retour, des interventions sur la pensée critique peuvent créer un terrain propice au développement de la métacognition.

1. INDIVIDU MÉTACOGNITIF

La métacognition renvoie au regard qu'une personne porte sur sa démarche mentale dans un but d'action afin de planifier, évaluer, ajuster, vérifier et évaluer son processus d'apprentissage. Elle est associée à trois composantes : les connaissances métacognitives, la gestion de l'activité mentale et la prise de conscience de son processus mental. La prise en compte de ces trois composantes mène au développement d'habiletés métacognitives.

Les connaissances métacognitives sont des connaissances et des croyances reliées au processus d'apprentissage, elles peuvent porter sur les personnes (connaître sa méthode de travail ou sa façon d'apprendre et les comparer à celles des autres), sur les tâches à accomplir (évaluer la difficulté ou la facilité d'exécution d'une tâche donnée) ou sur les stratégies à adopter pour les effectuer (quoi utiliser, quand et comment les utiliser).

La gestion de l'activité mentale concerne les activités mises en œuvre par l'individu pour contrôler et gérer sa propre démarche mentale. Elle comprend des activités de planification (prévoir la démarche, envisager les difficultés), de contrôle (évaluer sa démarche en cours de processus) et de régulation (modifier ses stratégies selon l'évaluation effectuée). Cette gestion de l'activité mentale est plus difficile à verbaliser, car elle exige une conscience du processus en cours de réalisation de la tâche. Cette difficulté dépend de la tâche, mais aussi du contexte de réalisation (voir Bouffard-Bouchard, Parent et Larivée, 1991 ; Brown, 1987 ; Chouinard, 1998 ; Doudin et Martin, 1992 ; Flavell, 1979, 1987 ; Lafortune, 1998 ; Lafortune et St-Pierre, 1994a, 1994b, 1996 ; Lafortune et Deaudelin, 2001a, 2001b ; Martin, Doudin et Albanese, 1999 ; Noël, Romainville et Wolfs, 1995 ; Romainville, 1998).

Dans un contexte d'apprentissage, la prise de conscience de ses processus mentaux est essentielle, car elle facilite la verbalisation des processus mentaux, d'où de meilleurs échanges avec les autres dans un but d'amélioration. En outre, cette prise de conscience suscite l'émergence de connaissances métacognitives et influence la gestion de l'activité mentale autant pour la réalisation de la tâche en cours que pour celle d'une tâche ultérieure (Lafortune et St-Pierre, 1994a, 1994b, 1996).

Lafortune et Deaudelin (2001a) définissent l'individu métacognitif comme une personne qui se connaît en ce qui a trait à ses façons d'apprendre et à celles des autres, qui peut reconnaître ses compétences par rapport à une tâche à réaliser et les stratégies pertinentes à adopter pour l'exécuter. L'individu métacognitif porte un regard sur ses façons d'apprendre, c'est-à-dire sur les processus mentaux qu'il enclenche en situation d'apprentissage en vue d'agir, de se contrôler, de s'adapter, de se vérifier et de s'analyser comme personne apprenante.

Ces auteures considèrent que, pour devenir un individu métacognitif, une personne traverse différentes phases. Lorsqu'elle commence à développer des habiletés métacognitives, elle est capable de reconnaître et de nommer les connaissances métacognitives qu'elle possède sur elle-même, la tâche à réaliser et les stratégies à utiliser pour l'accomplir. Une personne qui a un tant soit peu progressé dans son évolution pour devenir un individu métacognitif est en mesure d'expliquer pourquoi un apprentissage est difficile ou facile pour elle. Elle pourra alors décrire les expériences antérieures qui contribuent à créer cette difficulté et donner des précisions sur ce qui lui pose des problèmes. Enfin, un individu métacognitif devient capable d'analyser son processus d'apprentissage, d'évaluer et d'ajuster ses façons de faire dans l'action. Cet individu peut alors repérer ce qui l'aide à réaliser un apprentissage particulier et sait comment adapter ses stratégies d'apprentissage et évaluer l'ensemble de sa démarche. L'analyse de sa démarche mentale lui permet, à travers une meilleure prise de conscience,

d'aborder une nouvelle situation d'apprentissage avec des connaissances métacognitives accrues et une meilleure capacité de gestion de son activité mentale (Lafortune et Deaudelin, 2001a).

Compte tenu des compétences d'analyse qu'un tel individu a élaborées, on peut considérer qu'il est en meilleure position pour construire des compétences transversales telles que résoudre des problèmes, développer des méthodes de travail efficaces ou utiliser une démarche critique.

2. PENSEUR CRITIQUE

En premier lieu, si nous admettons que la pensée critique représente un ensemble d'opérations cognitives qui peuvent être utilisées individuellement ou en différentes combinaisons selon la tâche à accomplir, nous pourrions alors avancer que la conception d'Ennis (1985) se distingue de plusieurs autres par son apport au développement et à la compréhension du concept de « pensée critique ». En développant sa conception, Ennis (1985) a dépassé les réflexions antérieures d'autres auteurs qui avaient surtout mis l'accent sur les habiletés de pensée en général. Pour Ennis, la pensée critique est « une pensée raisonnable, rationnelle, qui nous aide à décider que croire ou que faire » (1985, p. 180, adaptation libre). Cette définition tranche avec celles de contemporains d'Ennis, dont Elder et Paul (2001), McPeck (1990) ou encore Brookfield (1987, surtout dans les pages 71-88) et ajoute au modèle original du fait que l'auteur y a greffé 12 habiletés (*abilities*) comme « analyser des arguments ou encore juger de la crédibilité d'une source » et 14 attitudes (*dispositions*) entre autres, « chercher des raisons » et « essayer d'être bien informé » qui, selon lui, décrivent une personne ayant développé une pensée critique.

Dans la même foulée, un groupe de personnes des facultés des arts et des sciences humaines de neuf collèges et universités, réunies au Collège Alverno de Milwaukee dans le Wisconsin (1993), se sont penchées sur les possibilités de favoriser le développement de la pensée critique chez les étudiants et étudiantes de premier cycle universitaire et ont tracé le profil du « penseur critique ». Ils ont donc proposé une conception selon laquelle la pensée critique doit être définie « comme une approche de la connaissance et de la vie qui combine un engagement à l'égard des opérations intellectuelles à une ferme volonté de critiquer ces opérations mêmes » (Collège Alverno, 1993, p. 2). Deux dimensions donc – intellectuelle et sociale – qui conduisent l'individu autonome au cœur d'échanges où se situent la recherche de sens, le besoin d'explications et de rigueur, la volonté d'examiner et de justifier ses énoncés, la conscience du caractère construit et contextuel de la signification se fondant sur l'expérience de la réciprocité.

Lipman (1995) se différencie de ces auteurs en ce qu'il associe à la pensée critique des caractéristiques ou des critères plutôt qu'une définition bien balisée. Pour cet auteur, avoir une pensée critique aide l'individu à distinguer, parmi toutes les informations reçues, celles qui sont les plus pertinentes de celles qui le sont moins. La pensée critique devient alors un outil « pour contrer l'opinion » (*uncritical thinking*) et l'action irréfléchie. Dans la perspective lipmanienne, une pensée critique est gouvernée par des « critères particuliers »; elle repose sur des « jugements »; elle est « autocorrectrice » et « sensible au contexte » (Lipman, 1995). Afin de consolider sa conception, Lipman et ses collègues du Montclair State University ont développé le programme de *Philosophie pour enfants* qui vise le développement global de l'enfant tout en mettant l'accent sur la recherche de sens en communauté de recherche philosophique (Lipman, Sharp et Oscanyan, 1980). Nous disons « philosophique » parce qu'elle s'apparente davantage à une démarche individuelle qui vise au « dépassement perpétuel de la pensée par le dialogue » (Daniel, 1998, p. 33). En outre, la philosophie apporte un cadre critique aux apprentissages cognitifs. Ainsi, au lieu de recevoir de façon passive les informations transmises, l'élève engagé de façon philosophique dans des échanges apprend à analyser, à critiquer et à questionner les savoirs.

L'analyse des différentes conceptions de la pensée critique, soit celles de Ennis (1985), du College Alverno (1993) ainsi que de Lipman (1995), nous amène à établir ce que pourrait être un « penseur critique ». Engagé dans une démarche d'analyse et d'évaluation, le « penseur critique » s'attarde tout d'abord à rechercher le sens du discours. Cette première étape d'appropriation de sens va lui permettre d'établir des liens entre les positions exprimées et d'en saisir les raisons. Au cœur du processus, le « penseur critique » s'assure de connaître les raisons ou de détenir les informations qui vont faciliter l'argumentation et la justification des idées qui lui sont soumises. Finalement, tout au long du processus, le penseur critique est actif, fortement engagé dans la démarche de construction de ses opinions et de ses idées qui se modifieront au fur et à mesure qu'il examine, analyse et questionne d'autres idées.

Pour que les personnes apprenantes deviennent des individus métacognitifs et des penseurs critiques, différentes interventions peuvent être mises de l'avant.

3. INTERVENIR SUR LA MÉTACOGNITION

Martin, Doudin et Albanese (1999) associent un apprentissage efficace à une approche pédagogique s'inscrivant dans une perspective socioconstructiviste prenant en compte la métacognition. Selon Lafortune (1998), les interventions inscrites dans une approche métacognitive-constructiviste devraient inciter l'élève : 1) à se poser des questions ; 2) à transformer le questionnement externe en un questionnement interne ; 3) à structurer ses connaissances de façon active ; 4) à développer ses propres stratégies ; 5) à prendre conscience de son processus mental ; 6) à s'autoévaluer.

Pour intervenir dans le sens d'une telle approche, Lafortune, Jacob et Hébert (2000) considèrent que trois conditions doivent être respectées : 1) avoir l'intention explicite de développer des habiletés métacognitives et ainsi profiter des occasions où les personnes apprenantes montrent des indices de la gestion de leur activité mentale ou une ouverture en ce sens ; 2) intégrer les interventions dans un optique métacognitive de façon continue de sorte que la réflexion sur le processus mental fasse partie intégrante de l'enseignement ; 3) susciter de fréquentes prises de conscience afin que le questionnement externe (se faire poser des questions) se transforme en un questionnement interne (se poser des questions).

Lafortune et Deaudelin (2001a, 2001b) suggèrent des attitudes à adopter dans les interventions afin de faciliter le développement de la métacognition : favoriser des prises de conscience sur ses façons d'apprendre ; rendre plus métacognitif ce qui se fait déjà ; susciter, reconnaître et tirer profit des déclics métacognitifs en cours d'action. Il est possible de favoriser des prises de conscience par la verbalisation des démarches mentales ou par des moments de réflexion où les personnes apprenantes autoévaluent leur démarche et justifient leur autoévaluation. Le partage lors des expériences de verbalisation et des autoévaluations permet de se comparer aux autres et de prendre conscience des différentes façons de faire, et de leur influence sur l'apprentissage. Rendre plus métacognitif ce qui se fait déjà en classe consiste à trouver des moyens pour amener les personnes en situation d'apprentissage (des élèves, par exemple) à mieux connaître leurs façons d'apprendre ou à prendre conscience de leurs processus mentaux. Par exemple, on peut rendre plus métacognitives les activités habituelles en proposant des ajouts tels que des autoévaluations ou des moments de réflexion. C'est une façon d'amener les élèves à s'attarder à ce qui se passe en classe en lien avec leur propre processus d'apprentissage. Enfin, susciter, reconnaître et profiter des « déclics métacognitifs » en cours d'action consiste à se centrer sur une prise de conscience métacognitive et à amener la personne apprenante à focaliser sur celle-ci (on peut faire une analogie avec le *zoom in*) et, ensuite, partager ce qui vient

d’être vu avec le groupe afin d’en faire profiter autant la personne qui vit le « délice » que les autres membres du groupe qui peuvent se rendre compte qu’ils vivent des moments semblables (faire le *zoom out*).

Pour mieux illustrer le type d’intervention qu’on peut réaliser pour développer la métacognition et faire ressortir les liens avec les interventions portant sur la pensée critique, nous centrerons les idées d’intervention sur le questionnement, les interactions et l’autoévaluation (voir également Lafortune et Deudelin, 2001b).

3.1. QUESTIONNEMENT MÉTACOGNITIF

En cours d’apprentissage, les enseignants et enseignantes posent souvent aux élèves des questions comme celles-ci : « Comprenez-vous ? », « Est-ce que cela va ? », « Avez-vous des questions ? ». Ces questions appellent des réponses du type « oui » ou « non », qui n’exigent aucun développement de la part des élèves, donc, aucune réflexion. D’autres questions peuvent aider à prendre conscience de ses connaissances métacognitives, et ce aussi bien lors d’interventions individuelles qu’en grand groupe ; en voici des exemples :

- Que croyez-vous avoir compris jusqu’à maintenant ? Qu’est-ce qui vous fait dire cela ?
- Que croyez-vous que les autres ont compris ? Quels sont vos critères de comparaison ?
- Quelle question d’évaluation pourrait être posée sur ce qui vient d’être présenté ? Qu’est-ce qui vous incite à choisir cette question ?
- Quel est votre niveau actuel de concentration ? Expliquez votre réponse.
- Que pourriez-vous faire pour augmenter votre niveau de concentration ? Qu’est-ce qui vous fait opter pour cette stratégie ?

Même si ces questions peuvent favoriser une prise de conscience de ses connaissances et stratégies métacognitives, on peut susciter des échanges sur l’effet de ce type de questions sur ses stratégies d’apprentissage ou sur le développement de son autonomie dans un contexte d’étude individuelle, par exemple.

3.2. INTERACTIONS EN GROUPE

En plus de poser des questions qui incitent à la réflexion, durant l’apprentissage, on peut mettre les élèves en interaction dans une posture réflexive. Par exemple, pendant un exposé, on peut faire en sorte que les habiletés

métacognitives des élèves soient de plus en plus sollicitées. Cela peut se concrétiser de diverses manières ; l'important est que les élèves portent un regard sur leur démarche mentale. Pour y arriver, on peut devoir recourir à des stratégies d'initiation à des démarches de nature métacognitive qui mènent à développer la métacognition par la suite. Voici quelques exemples de telles stratégies :

- expliquer brièvement le contenu disciplinaire à son voisin ou à sa voisine à partir de ce que l'on comprend ;
- faire répondre un élève à la question d'un autre élève au lieu de donner soi-même la réponse ; demander à un autre élève s'il considère que la réponse est complète ;
- écrire les deux mots qui résument ce qu'on a appris et les comparer à ceux qu'aura choisis quelqu'un d'autre ; justifier le choix de ses mots.

Après de telles interventions, on peut viser des prises de conscience durables. Pour ce faire, on peut inciter les élèves à tenir un journal de réflexion, ce qui permet de revenir sur des démarches antérieures et ainsi saisir sa propre évolution (voir également Lafortune et Deaudelin, 2001).

Pour approfondir la démarche métacognitive, on peut demander aux personnes apprenantes de fournir plus de justifications. De plus, on peut utiliser la pratique du protocole de pensée à voix haute qui favorise une prise de conscience de la gestion de son activité mentale. Enfin, ces interventions peuvent faire l'objet d'une discussion en classe sur les effets de ce type d'interaction ou sur les modifications apportées à ses façons de faire après une telle démarche.

3.3. AUTOÉVALUATION

En plus du questionnement et des interactions, l'autoévaluation apparaît comme un moyen privilégié de développer la métacognition ; elle est essentielle dans une démarche métacognitive pour aider l'élève à se connaître comme personne apprenante. L'autoévaluation est « une appréciation, une réflexion critique de la valeur de certaines idées, travaux, situations, démarches, cheminements éducatifs et ce, en termes qualitatifs, à partir de critères déterminés par l'étudiant lui-même » (Paquette, 1988, p. 62). Cette autoévaluation peut être individuelle, mais elle peut aussi faire partie d'une coévaluation dans un processus de confrontation de son autoévaluation à l'évaluation de son enseignante ou de son enseignant (Allal, 1999). Elle peut également être intégrée à un processus d'interévaluation où deux ou plusieurs personnes apprenantes évaluent leurs productions et leurs

procédures respectives ou conjointes (Allal, 1999). Avant une démarche, l'autoévaluation favorise une connaissance de soi en vue d'accomplir une tâche; pendant la démarche, elle encourage le contrôle et la régulation; enfin, après la démarche, elle contribue au développement de l'autonomie et mène à des ajustements pour la réalisation d'une tâche ultérieure.

Activer les connaissances antérieures dispose l'apprenant à développer ses habiletés métacognitives. Cependant, il est essentiel d'inciter les élèves à autoévaluer leurs connaissances en précisant, par exemple, le degré de certitude de leurs réponses tout en justifiant cette autoévaluation, ce qui peut se faire à l'aide des questions suivantes :

- Qu'est-ce qui vous pousse à évaluer vos réponses avec tel degré de certitude ?
- Comment avez-vous procédé pour exprimer un tel degré de certitude ?
- Pourquoi avez-vous choisi cette stratégie d'évaluation ?

Lafortune et Deaudelin (2001b, p. 157) signalent que « pour que l'autoévaluation ait une influence à plus long terme, qu'elle suscite de réelles prises de conscience et qu'elle mène à une véritable autonomie, il est préférable de faire suivre une démarche d'autoévaluation par un échange sur la nécessité de s'autoévaluer, l'effet de l'autoévaluation sur ses méthodes de travail et ses démarches mentales, les ajustements apportés suite à une autoévaluation. »

Nous traiterons plus loin de l'influence que peut avoir le développement d'habiletés métacognitives sur la pensée critique; cependant, il est déjà possible d'entrevoir que l'ensemble du processus de retour sur soi comme personne apprenante et d'ajustements de ses stratégies peut permettre de porter un regard plus critique sur ses idées et réflexions, mais aussi sur celles des autres.

4. INTERVENIR SUR LA PENSÉE CRITIQUE

Selon quelques auteurs (Gent, Johnston et Prosser, 1999; Pithers et Soden, 2000; Sasseville, 2000a, 2000b), certains types d'interventions semblent obtenir plus de succès et contribuer davantage à faire émerger chez les élèves les habiletés liées à la pensée critique. Il s'agit du questionnement critique, des échanges entre pairs (discussions et débats) ainsi que du dialogue philosophique entre pairs. Mais à la base de ces interventions reposent des environnements d'apprentissage centrés sur les apprenants.

4.1. ENVIRONNEMENTS D'APPRENTISSAGE CENTRÉS SUR LES PERSONNES APPRENANTES

Croire que la pensée critique se manifeste sans effort ou encore qu'elle va surgir comme par magie lorsqu'on en aura besoin est un mythe. Penser est un acte qui, s'il fait appel à un éventail d'habiletés cognitives, est également influencé par d'autres facteurs externes.

Conséquemment, avant même de planifier les interventions susceptibles de faciliter l'émergence d'habiletés liées à la pensée critique (par exemple, évaluer, analyser, synthétiser), il importe de créer des environnements d'apprentissage centrés sur la personne apprenante qui tiennent compte de ses besoins particuliers. Brown et Freeman (2000) soutiennent qu'une classe qui vise le développement de la pensée critique présente habituellement des caractéristiques particulières. En effet, certaines méthodes ou approches semblent plus propices à l'émergence d'habiletés liées à la pensée critique que d'autres. De plus, il importe que l'enseignant ou l'enseignante ait une idée claire des compétences qu'il souhaite développer chez ses élèves et des approches pédagogiques adaptées à ces compétences ainsi qu'aux élèves concernés. Par conséquent, les enseignants et enseignantes pourraient adopter certaines attitudes ou approches susceptibles d'influencer la réponse des élèves en ce qui concerne l'expression des habiletés liées à la pensée critique, entre autres *a)* donner soi-même l'exemple d'un penseur critique ; *b)* aider les élèves à trouver les critères qui définissent les aptitudes et les attitudes liées à la pensée critique ; *c)* favoriser la participation des élèves dans la classe ; *d)* utiliser sa propre discipline pour enseigner la pensée critique ; *e)* mettre l'accent sur le caractère non fini de la pensée critique (Collège Alverno, 1993). De cette façon, les élèves sont actifs, posent des questions, recherchent l'information, apprennent à faire des liens entre l'information découverte et les questions posées initialement et, enfin, développent une tolérance à l'ambiguïté et à l'incertitude.

4.2. QUESTIONNEMENT CRITIQUE

L'une des avenues privilégiées par Gent, Johnston et Prosser (1999) concerne des périodes de questions – réponses appelées questionnement critique (Beyer, 1987), visant éventuellement des discussions et des échanges plus soutenus. Le but de ce type d'intervention, pouvant aisément être intégré au contenu disciplinaire, n'est pas tant de promouvoir la pensée critique que d'en permettre une articulation serrée, plus centrée sur les liens que les idées peuvent avoir entre elles (Sasseville, 2000a, 2000b). En effet, l'expression d'une pensée critique passe par l'articulation des idées (Lipman, 1995, 1998). Tout en choisissant les thèmes selon les besoins et les intérêts des

enfants, l'enseignant peut se servir des quatre activités cognitives fondamentales du programme de Lipman – le raisonnement, la recherche, l'organisation de l'information et la traduction – pour bâtir des questions qui visent plutôt l'emploi approprié des habiletés que l'expression d'une habileté en particulier (Sasseville, 2000a, 2000b).

Pour favoriser la pratique des quatre activités cognitives mentionnées ci-dessus (Lipman, 1995), la personne enseignante, qui exerce également un rôle d'animation, peut poser des questions qui amènent l'élève à parfaire les habiletés jusqu'à ce que les échanges en commandent l'utilisation. Voici quelques exemples de questions :

- Pourquoi dis-tu cela ?
- Quelles raisons as-tu de soutenir cette opinion ?
- Y a-t-il une contradiction entre ces deux idées ? Si oui, laquelle ?
- Comment pourrais-tu définir cette idée ?
- Est-ce que c'est une bonne raison ? Pourquoi ?
- Que peut-on conclure de ce que dit... ?
- Pourrais-tu préciser ta question ?

Toutes ces questions amènent les élèves à se rendre compte que l'expression d'une pensée tient à beaucoup plus qu'aux opinions émises (même si celles-ci ont une signification) et réside davantage dans les liens qu'on établit entre les idées. Bref, ces interventions doivent permettre à l'élève de prendre conscience de sa propre pensée, ce qui le rendra apte à décrire, à expliquer, à classer et à comprendre les phénomènes mentaux comme il le décrit, explique, classe et comprend les phénomènes physiques.

4.3. ÉCHANGES ENTRE PAIRS (DÉBATS ET DISCUSSIONS)

En termes d'interventions ou d'approches éducatives facilitant l'expression d'habiletés intellectuelles de haut niveau, le débat critique demeure une avenue dont le « design pédagogique » vise surtout à aider les élèves à préciser et à analyser leurs hypothèses. Il n'est pas rare qu'une enseignante ou un enseignant, dans sa classe, demande aux élèves d'adopter, sur un sujet qu'ils connaissent bien, une perspective différente de la leur et de la défendre ; ou encore, d'accepter de soutenir une opinion à laquelle ils souscrivent habituellement. Pour varier l'enseignant-facilitateur peut introduire le débat critique en soumettant une proposition susceptible de soulever une forte controverse, voire des opinions très vigoureuses. Il invite alors les élèves à se joindre à l'équipe dont les idées sont contraires aux leurs. Si les élèves-participants ont suffisamment confiance en leur enseignante ou enseignant, il peut être fort avantageux de mener ce type d'exercice. Une

période de questions peut être une façon intéressante de terminer cette activité. Ces questions auront pour but d'amener les élèves à prendre conscience de leur processus de pensée, à le décrire, à expliquer les raisons pour lesquelles ils ont opté pour telle ou telle raison, etc.

- Quelles raisons aviez-vous d'avancer ces arguments ?
- Croyez-vous que vos raisons étaient de « bonnes raisons » ? Pourquoi croyez-vous que vos raisons étaient valables ?
- Croyez-vous avoir réussi à influencer l'autre équipe ? Que pensez-vous de la façon dont l'autre équipe s'y est prise pour résoudre le problème ? Croyez-vous qu'il y aurait une autre façon de présenter la solution ?

4.4. DIALOGUE PHILOSOPHIQUE ENTRE PAIRS

Enfin, notre dernière intervention susceptible de favoriser l'expression d'une pensée critique chez les élèves porte sur le dialogue philosophique entre pairs par le biais d'une communauté de recherche. Cette activité s'inspire de l'approche *Philosophie pour enfants* élaborée par Lipman et son équipe du Montclair State University dans les années 1970. En effet, Lipman (1995) soutient que de jeunes élèves peuvent développer leur pensée critique dans la mesure où l'école crée les conditions nécessaires pour favoriser le dialogue philosophique entre pairs. Invités à se mouvoir au sein de situations problématiques, perplexes et ambiguës, les élèves « jouent » à mettre en relief des concepts universels. Bref, dans le cadre de cette approche, on dira d'un élève qu'il a une attitude critique s'il produit des jugements en faisant appel à des critères spécifiques, tient compte du contexte dans lequel sa pensée est exprimée et admet, pourvu que les arguments exprimés y mènent, qu'il est parfois nécessaire de s'autocorriger.

L'auteur propose une méthodologie composée de trois volets, soit la lecture à voix haute et à tour de rôle de romans philosophiques, la collecte de questions reflétant les préoccupations des élèves et la discussion philosophique en communauté de recherche. Au cœur même de cette démarche se trouve le dialogue, outil par excellence pour stimuler la réflexion. En fait, ce qui se construit seul meurt s'il n'est pas partagé (Lipman, 1995, 1998). Tout au long de cette activité, les élèves et la personne enseignante clarifient les commentaires et les questions qui serviront ultérieurement à la discussion philosophique. Les élèves sont ainsi appelés à échanger leurs points de vue sur un sujet pour éventuellement s'engager dans une série d'activités intellectuelles basées sur les quatre habiletés cognitives du programme. L'approche, éminemment dialogique, et qui anime la communauté de recherche, favorise les interactions nombreuses entre pairs ; les élèves reprennent les commentaires de leurs camarades pour les

compléter, les nuancer, les reformuler. C'est lors de ces discussions entre pairs que le jeune apprend à articuler sa pensée, à se former une opinion personnelle et à s'ouvrir aux perspectives différentes. De même, le dialogue en communauté de recherche oriente l'élève vers une recherche et une découverte de sens où sa pensée se construit sur celle des autres.

Cette approche, qui s'appuie sur une recherche constante de bonnes raisons, de critères spécifiques, de production de jugements éclairés, amène la personne apprenante à être plus consciente de ses habiletés intellectuelles et plus disposée à s'autocorriger lorsqu'elle est en contact avec des contradictions ou de faux arguments. L'aspect de la régulation et de l'évaluation du processus de pensée prend alors tout son sens.

5. MÉTACOGNITION ET PENSÉE CRITIQUE

Comme pédagogues, il convient de se demander quels sont les liens entre la métacognition et la pensée critique et de quelle façon ces habiletés peuvent enrichir les interventions pédagogiques. Dewey (1990/1916) a déjà souligné l'importance de la pensée réflexive (pensée critique, pensée créative, habiletés métacognitives et compétences argumentatives) et du développement de stratégies d'autorégulation dans le processus éducatif. Nous faisons ici ressortir la relation étroite entre la métacognition et la pensée critique et comment celles-ci se soutiennent mutuellement.

La métacognition suppose que l'élève peut porter un regard critique sur sa démarche mentale pour mieux planifier les actions visant le contrôle de son processus d'apprentissage. Si on amène l'élève à prendre conscience de son processus mental, il peut agir et choisir les stratégies qui lui paraissent le mieux convenir à la gestion de son activité mentale dans la réalisation d'une tâche donnée. Ces stratégies métacognitives sont liées, par exemple, à la façon de se poser des questions pour mieux connaître son processus d'apprentissage. Sanacore (1991) ajoute à la compréhension du concept en précisant que la métacognition renvoie au « connaître ce que tu sais », « connaître ce que tu as besoin de savoir » et « connaître l'utilité de l'action que tu poses ». La métacognition peut également concerner la façon dont on procède pour connaître ce qu'on sait et la façon dont on l'utilise. Quant à la pensée critique, cette habileté vise la capacité de faire appel à un processus rigoureusement logique lorsqu'il est question de porter un jugement ou de se prononcer sur certains faits. Pour Ennis (1985), penser de façon critique signifie que l'individu utilise une pensée raisonnable et réfléchie qui l'aide à décider que croire ou que faire. Lipman (1995) souligne que l'élève fait appel à des activités cognitives fondamentales, telles que raisonner, rechercher, organiser pour l'aider à départager, parmi les infor-

mations qu'il reçoit, celles qui sont les plus pertinentes de celles qui le sont moins. En fait, pour l'auteur, la pensée critique est de plus en plus perçue comme un outil pour contrer l'opinion irréfléchie. Perçus ainsi, ces concepts font ressortir l'importance pour l'élève d'être en mesure de pratiquer une autoréflexion (*self-reflection*) pendant son processus d'apprentissage.

Pour devenir un penseur efficient et efficace, l'élève doit « contrôler » son niveau de compréhension du sujet à l'étude, être sensible aux connaissances qu'il construit, être conscient non seulement de la tâche demandée, mais aussi de la façon dont les stratégies utilisées faciliteront son processus de pensée. Aujourd'hui, l'élève est encouragé à réfléchir, à penser au-delà du sujet à l'étude. On lui demande un engagement qui se traduit par une participation active dans la construction de ses connaissances : l'élève pose un regard critique sur ses apprentissages, soutient ses opinions, pose des questions et fait les liens nécessaires entre les nouveaux apprentissages et les connaissances actuelles. Si ce processus suppose une certaine aisance dans la pratique de l'autoréflexion, dans l'utilisation des stratégies susceptibles de favoriser l'atteinte des objectifs poursuivis, il commande également un processus de réflexion critique faisant appel à des habiletés d'évaluation, d'analyse et de synthèse. À cet effet, Kuhn (1999) renforce l'idée que la pensée critique devrait être également perçue comme une habileté métacognitive plutôt que seulement cognitive. Dans le même ordre d'idées, la métacognition et la pensée critique pourraient être des habiletés qui se soutiennent mutuellement (*mutually supportive*; Tsai, 2001). Par exemple, lorsque survient un conflit cognitif entre une conception existante et une nouvelle, l'élève fera appel aux habiletés métacognitives et à la pensée critique pour guider sa réflexion et adapter sa pensée en conséquence. En somme, plus l'élève utilise des habiletés métacognitives, plus il aura l'occasion d'être « en contact » avec ce à quoi il pense et la façon dont son processus de pensée progresse. Il sera en outre mieux en mesure de choisir stratégiquement les habiletés spécifiques reliées à la pensée critique qui lui seront utiles pour faire progresser ses apprentissages.

5.1. DÉVELOPPER LA MÉTACOGNITION POUR FAVORISER LA PENSÉE CRITIQUE

En quoi le développement d'habiletés métacognitives peut-il favoriser la pensée critique? Comment des interventions qui favorisent la métacognition peuvent-elles stimuler la pensée critique?

Dans la réflexion visant le développement de la pensée critique par la métacognition, nous constatons que les travaux ont adopté diverses perspectives qui ne sont pas toujours constructivistes. Par exemple, Wilen

et Phillips (1995) proposent une approche plutôt orientée vers l'enseignement explicite de la pensée critique à l'aide d'une approche métacognitive. Cette approche comprend trois étapes. La première étape consiste en des explications de la part de l'enseignante ou l'enseignant qui se résument à des exemples et contre-exemples de ce que signifie l'exercice de la pensée critique et à des exercices pour pratiquer les habiletés à développer. La deuxième étape vise à modeler une démarche associée à la pensée critique dans différents contextes. Même si le modelage est considéré comme un très bon moyen de développer la métacognition, la description de cette étape donnée par les auteurs ressemble plutôt à un exemple explicité par l'enseignante ou l'enseignant qu'au fait de *se donner en exemple* où les doutes, les remises en question et les émotions doivent être exprimés. De plus, un réel modelage doit consister à préciser sa démarche mentale dans une situation inconnue pour la personne enseignante. La troisième étape met les élèves en situation de rendre compte de leur protocole de pensée à voix haute afin de comparer les différents processus. Enfin, les élèves appliquent la démarche individuellement.

Cette démarche est, selon nous, plus axée sur le processus de la personne enseignante que sur celui de l'élève. Pourtant, chaque élève exerce déjà sa pensée critique et la métacognition peut l'aider à faire émerger sa démarche mentale lorsque sa pensée critique est en action.

Tsai (1995) propose un modèle comportant trois composantes qui rejoint davantage nos perspectives théoriques liées au constructivisme. La première composante renvoie à ce qu'il appelle un « engagement épistémologique » qui permet à chaque individu de construire une explication des concepts liés à un domaine donné. C'est à partir de cet engagement qu'une personne juge de la valeur des connaissances de ce domaine, de leurs possibilités de généralisation, de leur cohérence interne et de leur portée. Sans cet « engagement épistémologique », une personne peut avoir de la difficulté à reconnaître une contradiction dans sa propre stratégie cognitive ou son réseau d'idées. Dans ce modèle, cette composante sert de guide à la métacognition et à la pensée critique qui, à leur tour, se soutiennent mutuellement et aident à l'organisation des stratégies et des idées. En outre, la métacognition y est perçue comme la connaissance de son processus de pensée et d'apprentissage et comme l'attention portée à son action et à la gestion de celle-ci ; elle comprend des croyances et des habiletés. Enfin, la pensée critique est une pensée réflexive orientée sur des décisions à prendre et des idées et opinions à élaborer ; elle est plutôt axée vers le développement d'habiletés. En considérant la perspective d'Ennis (1985, 1993), on pourrait ajouter que la pensée critique est aussi dirigée vers le développement d'attitudes.

En ayant à l'esprit le modèle de Tsai (2001) et les propos que nous avons tenus jusqu'ici, nous pouvons reconnaître l'influence du développement de la métacognition sur la pensée critique comme suit. Lorsqu'une personne s'attarde à sa démarche mentale, elle devient plus consciente de sa façon d'apprendre. Elle peut alors la comparer avec celle des autres, critiquer les forces et les faiblesses de sa façon de faire et ainsi s'améliorer comme personne apprenante. En se connaissant mieux sur le plan métacognitif, la personne apprenante envisage différemment les idées et réflexions des autres, car elle peut mieux comprendre le sens de ces idées et énoncés et connaître la source de leur élaboration. Elle peut ainsi expliquer plus aisément les commentaires apportés et établir des liens entre les idées pour mieux les mettre en perspective.

L'élément intéressant du modèle de Tsai (2001) est la place qu'il accorde à l'« engagement épistémologique ». Nous convenons avec lui que cet engagement est essentiel, car la métacognition, comme la pensée critique, ne se développe pas en dehors de la personne. De plus, métacognition et pensée critique s'exercent toujours dans un contexte même si elles sont associées à des compétences transversales.

5.2. DÉVELOPPER LA PENSÉE CRITIQUE POUR FAVORISER LA MÉTACOGNITION

Peut-on développer la pensée critique pour favoriser la métacognition ? Quels types d'interventions contribuent à favoriser la pensée critique et les habiletés métacognitives ? Les études (Hanley, 1995 ; Tsai, 2001 ; Wilen et Phillips, 1995) mettent en évidence une pratique résolument orientée, d'abord à partir d'interventions visant le développement d'habiletés métacognitives pour éventuellement déboucher sur d'autres pratiques axées sur le développement d'habiletés reliées à la pensée critique. Habituellement, il s'agit d'amener l'élève à exercer un meilleur contrôle sur son processus d'apprentissage à travers une gestion efficace de son activité mentale et une prise de conscience de ses propres processus mentaux. Cette mise en pratique et cette construction d'habiletés métacognitives peuvent inciter l'élève à faire appel à d'autres habiletés reliées à la pensée critique qui vont faciliter ses choix quant à ses futurs apprentissages et autres connaissances à construire.

Quoique la littérature ne fasse pas ressortir clairement des pratiques visant le développement de la pensée critique pour favoriser la construction d'habiletés métacognitives comme telle, le fait que l'une et l'autre engagent un processus réflexif et se soutiennent mutuellement (Tsai, 2001) autorise à penser qu'il existe un croisement des interventions susceptibles de contribuer à la fois au développement de la pensée critique et à celui des

habiletés métacognitives. Par exemple, avant de réfléchir à la solution d'un problème, il faut d'abord en reconnaître l'existence. Ce sont des processus de réflexion différents qui sont alors activés, mais pourtant complémentaires qui conduisent, à notre avis, à l'expression d'une pensée critique ainsi qu'au développement d'habiletés d'ordre métacognitif.

Dans la même foulée, pour maximiser la congruence des interventions visant le développement de la pensée critique et d'habiletés métacognitives, nous préconisons des pratiques qui interviennent à trois niveaux : tout d'abord, elles s'inspirent toutes deux d'une pédagogie socioconstructiviste, elles reposent sur le caractère éminemment réflexif des interventions pratiquées et, finalement, elles requièrent que l'élève ait une très bonne compréhension de ses processus mentaux. Des activités qui invitent les élèves à expliquer, à défendre leurs opinions et les décisions qui les accompagnent, des moments où on leur demande de verbaliser autant leur processus de pensée que les stratégies utilisées pour gérer leurs processus mentaux, restent des avenues riches, aptes à stimuler les élèves à développer leurs capacités à évaluer de façon critique leur propre point de vue et celui des autres.

DISCUSSION ET CONCLUSION

Dans ce chapitre, nous avons mis en relation métacognition et pensée critique non seulement en termes de perspectives théoriques, mais aussi dans une démarche d'intervention. Pour établir ces liens, nous avons décrit ce qu'est l'individu métacognitif et le penseur critique. L'individu métacognitif se connaît par rapport à son processus d'apprentissage (connaissances de soi et des autres, tâches et stratégies) et porte un regard sur celui-ci dans un but d'action pour s'évaluer, s'ajuster et s'analyser comme personne apprenante. Le penseur critique recherche le sens, les raisons ; il vise à examiner et à justifier ses énoncés. Il a conscience du caractère construit et contextuel de la signification qui se fonde sur l'expérience de la réciprocité. Dans un contexte d'apprentissage de la pensée critique, le penseur critique apprend à analyser, à critiquer et à questionner les savoirs.

Pour intervenir sur la métacognition, nous avons insisté sur le questionnement métacognitif, les interactions en groupe et l'autoévaluation. Pour intervenir sur la pensée critique, nous avons plutôt fait ressortir l'utilité du questionnement critique, des échanges entre pairs et du dialogue philosophique entre pairs. Nous constatons que, pour développer autant la métacognition que la pensée critique, il est nécessaire de s'interroger sur

la façon dont on questionne les élèves et de les mettre en interaction sous diverses formes (discussion, partage de façons de faire). Pour développer la métacognition, nous avons ajouté l'autoévaluation considérée comme essentielle pour mieux connaître son processus d'apprentissage. On peut penser qu'une autoévaluation pourrait également être un bon moyen d'apprendre à réfléchir sur ses arguments et idées afin d'en évaluer la pertinence, la valeur et la nécessité dans le contexte ; nous pourrions alors parler d'autoréflexion.

Lorsque nous avons tenté de relever les interventions métacognitives qui pouvaient développer la pensée critique et inversement, nous avons constaté que les recherches actuelles proposent surtout des moyens ou des modèles qui sous-entendent que c'est en développant la métacognition que l'on peut favoriser la pensée critique. La perspective inverse est très peu élaborée. Pourtant, Tsai (2001) soutient que les habiletés métacognitives et de pensée critique peuvent se stimuler mutuellement et nous souscrivons à cette idée. Dans le cas de la métacognition, la personne en action est centrée sur le processus d'apprentissage et peut aider le penseur critique à examiner sa démarche d'élaboration de ses idées et critiques dans différentes situations. Dans le cas de la pensée critique, la personne en action cherche à comprendre les idées des autres et à percevoir les effets de ses énoncés et justifications ; cela peut aider l'individu métacognitif à critiquer ses stratégies afin de les adapter et de les améliorer.

Cette façon d'envisager des relations entre métacognition et pensée critique se situe dans une perspective socioconstructiviste où l'on conçoit que le processus d'apprentissage et le regard critique se construisent et qu'on ne peut transmettre des habiletés métacognitives et de pensée critique. On ne peut qu'inciter les personnes apprenantes à les développer en suscitant des conflits sociocognitifs et en leur proposant des activités dans diverses situations qui doivent de préférence être nouvelles.

L'ensemble de la démarche réalisée pour rédiger ce document nous a amenées à dégager trois niveaux comparables de développement de l'individu métacognitif et du penseur critique. Dans le tableau 1, nous en décrivons les particularités.

Dans une démarche ultérieure, nous pourrions approfondir ce processus de développement de la métacognition et de la pensée critique, ce qui permettrait de trouver des solutions plus complexes et complètes qui encourageraient la construction d'habiletés favorables à ces deux aspects fondamentaux des compétences transversales. On pourrait alors penser à une démarche de « métaréflexion ».

TABLEAU 1
Individu métacognitif et penseur critique

<i>Individu métacognitif</i>	<i>Penseur critique</i>
1) Reconnaître, décrire et verbaliser son processus d'apprentissage (connaissances métacognitives et gestion de l'activité mentale).	1) Énoncer, exprimer et verbaliser ses idées, opinions ou réflexions de façon plus ou moins élaborée.
2) Expliquer aux autres ou comparer et confronter sa démarche mentale avec celles des autres.	2) Expliquer ou justifier ses idées, opinions ou réflexions.
3) Analyser ou modéliser son propre processus mental ou différentes façons de faire ou d'apprendre.	3) Analyser ou mettre en relation ses idées, opinions ou réflexions en tenant compte d'un contexte élaboré.

BIBLIOGRAPHIE

- Allal, L. (1999). « Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'autoévaluation », dans C. Depover et B. Noël (dir.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs*, Bruxelles, De Boeck, p. 35-56.
- Beyer, B.K. (1987). *Practical Strategies for the Teaching of Thinking*, Boston, Allyn and Bacon, p. 13-40.
- Bouffard-Bouchard, T., S. Parent et S. Larivée (1991). « Influence of self-efficacy on self-regulation and performance among junior and senior high-school age students », *International Journal of Behavioral Development*, 14(2), p. 153-164.
- Brookfield, S.D. (1987). *Developing Critical Thinkers*, England, Jossey-Bass.
- Brown, A. (1987). « Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms », dans F. Weinert et R. Kluwe (dir.), *Metacognition, Motivation and Understanding Mechanisms*, New York, Wiley, p. 515-529.
- Brown, N.M. et K. Freeman (2000). « Distinguishing features of critical thinking classrooms », *Teaching in Higher Education*, 5(3), p. 301-311.
- Chouinard, R. (1998). « Autorégulation, motivation et intervention auprès des élèves en difficulté », dans L. Lafortune, P. Mongeau et R. Pallascio (dir.), *Métacognition et compétences réflexives*, Montréal, Les Éditions Logiques, p. 101-129.
- Collège Alverno (1993). *L'enseignement de la pensée critique dans les arts et les sciences humaines*, Membres du réseau des arts et des sciences humaines, Traduction par A. Rondeau pour le Comité des enseignantes et des enseignants de philosophie, Milwaukee, Wisconsin. Site Internet : <<http://pages.infinet.net/ggour/apop/pens-cri.htm>>.

- Daniel, M.-F. (1998). *La philosophie et les enfants*, (réédition), Montréal, Les Éditions Logiques, p. 15-40.
- Dewey, J. (1990/1916). *Démocratie et éducation*, 2^e édition, Paris, Armand Colin.
- Doudin, P.-A. et D. Martin (1992). *De l'intérêt de l'approche métacognitive en pédagogie*, Lausanne, CVRP.
- Elder, L. et R. Paul (2001). « Thinking with concepts », *Journal of Developmental Education*, 24(3), p. 42-47.
- Ennis, R.H. (1985). « A logical basis for measuring critical thinking skills », *Educational Leadership*, octobre, p. 44-48.
- Ennis, R.H. (1993). « Critical thinking assessment », *Theory into Practice*, 32(3), p. 179-186.
- Flavell, J.H. (1979). « Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry », *American Psychologist*, 34, p. 906-911.
- Flavell, J.H. (1987). « Speculations about the nature and development of meta-cognition », dans F. Weinert et R. Kluwe (dir.), *Metacognition, Motivation and Understanding*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum and Associates, p. 21-30.
- Gent, I., B. Johnston et P. Prosser (1999). « Thinking on your feet in undergraduate computer science: A constructivist approach to develop and assessing critical thinking », *Teaching in Higher Education*, 4(4), p. 34-47.
- Hanley, G. (1995). « Teaching critical thinking: Focusing on metacognitive skills and problem solving », *Teaching of Psychology*, 22(1), p. 68-72.
- Kuhn, D. (1999). « A developmental model of critical thinking », *Educational Researcher*, 28(2), p. 16-26.
- Lafortune, L. (1998). « Une approche métacognitive-constructiviste en mathématiques », dans L. Lafortune, P. Mongeau, et R. Pallascio (dir.), *Métacognition et compétences réflexives*, Montréal, Les Éditions Logiques, p. 313-331.
- Lafortune, L. et C. Deaudelin (2001a). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. et C. Deaudelin (2001b). « La métacognition dans une perspective transversale », dans P.-A. Doudin, D. Martin et O. Albanese (dir.), *Métacognition et éducation: aspects transversaux et disciplinaires*, Berne, Peter Lang.
- Lafortune, L., S. Jacob et D. Hébert (2000). *Pour guider la métacognition*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. et L. St-Pierre (1996). *L'affectivité et la métacognition dans la classe*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- Lafortune, L. et L. St-Pierre (1994a). *La pensée et les émotions en mathématiques. Métacognition et affectivité*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- Lafortune, L. et L. St-Pierre (1994b). *Les processus mentaux et les émotions dans l'apprentissage*, Montréal, Les Éditions Logiques.

- Lipman, M. (1995). *À l'école de la pensée*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Lipman, M. (1998). « L'éducation au jugement », dans M. Schleifer (dir.), *La formation au jugement*, Montréal, Les Éditions Logiques, p. 99-123.
- Lipman, M., A.M. Sharp et F. Oscanyan (1980). *Philosophy in the Classroom*, Philadelphie, PA, Temple University Press.
- Martin, D., P.-A. Doudin et O. Albanese (1999). « Vers une psychopédagogie métacognitive », dans P.-A. Doudin, D. Martin et O. Albanese (dir.), *Métacognition et éducation*, Berne, Peter Lang, p. 3-29.
- McPeck, J.E. (1990). *Teaching Critical Thinking: Dialogue and Dialectic*, New York, Routledge.
- Ministère de l'Éducation (2001). *Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire, enseignement primaire*, Québec, Ministère de l'Éducation.
- Noël, B., M. Romainville et J.L. Wolfs (1995). « La métacognition : facettes et pertinence du concept en éducation », *Revue française de pédagogie*, 112, p. 47-56.
- Pallascio, R. et L. Lafortune (dir.) (2000). *Pour une pensée réflexive en éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Paquette, H. (1988). « Réapprendre à s'évaluer », dans M. Campbell (dir.), *Auto-évaluation, concept et pratiques*, Montréal, Université de Montréal, Service pédagogique, p. 59-86.
- Pithers, R.T. et R. Soden (2000). « Critical thinking in education: A review », *Educational Research*, 42(3), p. 237-249.
- Romainville, M. (1998). « La métamémoire », dans L. Lafortune, P. Mongeau et R. Pallascio (dir.), *Métacognition et compétences réflexives*, Montréal, Les Éditions Logiques, p. 223-244.
- Sanacore, J. (1991). « Metacognition and improvement of reading: Some important links », *Journal of Reading*, 4, p. 707-713.
- Sasseville, M. (2000a). « La pratique de la philosophie en communauté de recherche », dans M. Sasseville (dir.), *La pratique de la philosophie avec les enfants*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 17-51.
- Sasseville, M. (2000b). « L'animation d'une discussion en communauté de recherche », dans M. Sasseville (dir.), *La pratique de la philosophie avec les enfants*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 85-102.
- Tsai, C.-C. (2001). « A review and discussion of epistemological commitments, metacognition, and critical thinking with suggestions on their enhancement in internet-assisted chemistry classrooms », *Journal of Chemical Education*, 78(7), p. 970-974.
- Wilén, W. et J. Phillips (1995). « Teaching critical thinking: A metacognitive approach », *Social Education*, 59(3), p. 135-138.

CHAPITRE

6

**Les manifestations de la pensée
critique dans les pratiques éducatives
des enseignantes et enseignants
d'éducation physique et à la santé**

Georges Kpazaï
Université de Montréal
kpazaig@videotron.ca

© 2004 – Presses de l'Université du Québec

Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Sainte-Foy, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca

Tiré de : *Pensée et réflexivité*, Richard Pallascio, Marie-France Daniel et Louise Lafortune (dir.), ISBN 2-7605-1284-3 • D1284N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

RÉSUMÉ

La présente recherche sur la pensée critique poursuit deux objectifs. Elle vise, en premier lieu, à discerner les manifestations concrètes (ou observables) de la pensée critique chez des enseignants d'éducation physique et à la santé pendant la phase interactive du processus d'enseignement-apprentissage. En second lieu, à la lumière des manifestations relevées, la recherche débouche sur un essai de théorisation du concept de pensée critique dans la pratique éducative de ces enseignants. Pour ce faire, une investigation scientifique selon une approche méthodologique qualitative (observations d'enseignements, entrevues semi-dirigées avant et après les enseignements) a été réalisée auprès de deux enseignants en exercice (un du primaire et un du secondaire). L'analyse des transcriptions énonçant les fondements de certaines pratiques éducatives de ces enseignants indique que ces derniers font preuve, à un certain degré, d'une pensée critique eu égard à la forme de ce mode de pensée. Quant au fond de cette pensée, c'est-à-dire son objet, la quasi-totalité des préoccupations des enseignants sont centrées sur des éléments techniques de l'enseignement et de l'apprentissage. Ces manifestations concrètes issues de l'agir professionnel de ces enseignants donnent un caractère purement instrumental à la pensée critique chez les enseignants d'éducation physique et à la santé.

Si les chercheuses et chercheurs, les savantes et les savants dans le domaine de l'éducation soulignent unanimement l'importance de la pensée critique en enseignement et en apprentissage, ils ne s'accordent cependant pas sur la nature de cette forme de pensée. Le défi actuel de ces personnes est de s'investir dans des recherches théoriques ou empiriques, selon leurs champs disciplinaires (philosophie, sociologie, didactique, psychopédagogie, etc.) en vue de mieux comprendre la pensée critique en se basant sur son fonctionnement et de ses manifestations. Cette compréhension faciliterait non seulement une théorisation de la pensée critique, mais aussi son développement et son évaluation dans la formation des enseignants du primaire et du secondaire.

1. PROBLÉMATIQUE

Le développement et la formation de la pensée critique chez les élèves du primaire et du secondaire sont devenus, de nos jours, des objectifs éducationnels de premier ordre. L'atteinte de ces objectifs par les élèves est considérée comme nécessaire pour les aider à faire des choix personnels et éclairés, lesquels choix les aideront non seulement à mieux faire face au monde présent mais aussi à mieux s'adapter aux circonstances de leur vie future. Ainsi, cette forme de pensée est présentée par certains auteurs comme un véritable outil pour s'adapter à un monde en perpétuel changement et être en mesure de gérer un volume d'informations croissant (Boisvert, 1999 ; Lipman, 1995 ; Nickerson, 1987).

Pour faire face à ce nouveau défi éducationnel, les enseignantes et enseignants du milieu scolaire sont invités à mettre en place des stratégies pédagogiques et didactiques qui s'éloignent des modèles de la cognition postulant que les connaissances sont transmissibles et font essentiellement appel à des compétences cognitives de niveau inférieur. Ces enseignantes et enseignants se voient ainsi amenés à axer leur enseignement sur une éducation cognitive des élèves à l'égard de leur apprentissage. C'est dans ce sens que le programme de formation de l'école québécoise souligne notamment que : « l'école doit favoriser le développement des habiletés intellectuelles requises dans une société du savoir en mouvance [...] une telle orientation invite à se préoccuper du développement des processus mentaux nécessaires à l'assimilation des savoirs, à leur utilisation dans la vie réelle et à leur investissement dans les apprentissages ultérieurs » (MEQ, 2001, p. 3).

Les recherches actuelles sur la pensée critique dans le domaine de l'éducation physique s'inscrivent dans ce nouveau contexte éducationnel. Jusqu'ici, la plupart d'entre elles se sont intéressées soit au « comment

enseigner pour développer la pensée critique des élèves » (Bergmann et Daniel, 1998), soit au « pourquoi de la formation de la pensée critique chez les élèves » (Bergmann et Daniel, 1998 ; McBride, 1991), et certaines de ces recherches se sont centrées sur le développement de cette forme de pensée chez les étudiants-maîtres en éducation physique (Daniel, 1992, 1996, 2001 ; Daniel et Kpazaï, 2001). Toutefois, force est de constater que peu de recherches et de questionnements se sont réellement souciés d'examiner cette forme de pensée chez les éducateurs et éducatrices physiques en exercice (Donnelly, Hellion et Fry, 1999 ; Kpazaï et Daniel, 2001), ce qui constitue un manque à nos yeux. Car si l'on se tourne d'avord vers l'école pour assurer le développement de la pensée critique des élèves, elle a comme principal médiateur, entre elle et les élèves, les enseignantes et enseignants. Et l'atteinte de cet objectif éducationnel dépendrait, en grande partie, de ces derniers grâce non seulement à leur enseignement et à la structuration de l'environnement d'apprentissage qu'ils offrent aux élèves, mais aussi à leur habileté à penser de façon critique dans l'exercice de leur profession (McBride, 1999). Pour avoir quelque chance de réussir l'application de ce programme de développement des habiletés de pensée supérieure, Newman (1990) affirmait que les enseignantes et enseignants n'ont d'autre choix que d'être de « bons penseurs critiques¹ »

Par ailleurs, si certaines recherches sur la pensée critique se sont intéressées aux habiletés cognitives et aux attitudes reliées à ce mode de pensée, peu d'investigations empiriques ont tenté de décrire la pensée critique eu égard à la forme et au fond de cette pensée lorsqu'elle est déployée en interaction éducative dans le cadre d'un cours d'éducation physique et à la santé. Ce genre d'investigation permettrait de comprendre globalement la pensée critique, couvrant autant les manifestations de sa forme que de son propos, telle qu'elle se présente chez des enseignantes et enseignants en action. Dans cette étude, en nous appuyant sur les théories des praxéologues qui postulent que les enseignantes et enseignants font preuve de « pensée critique » lors de leur acte professionnel (Argyris, 1995 ; Argyris et Schön, 1976 ; Schön, 1994, 1996), nous cherchons à discerner les caractéristiques de la pensée critique dans la pratique des éducateurs et éducatrices physiques. L'étude tente de répondre aux questions suivantes : 1) quelle est la forme de la pensée critique dans la pratique éducative des enseignantes et enseignants d'éducation physique et sportive ? 2) Quel est l'objet de la pensée critique de ces enseignantes et enseignants lors du processus d'enseignement-apprentissage ? 3) Comment peut-on définir la pensée critique dans la pratique des enseignantes et enseignants en éducation physique et à la santé ?

1. Newman (1990, p. 2) écrit : « *If we expect our students to become effective critical thinkers, then we as teachers must become models of thoughtfulness* ».

2. CADRE DE RÉFÉRENCE

Le cadre de référence qui nous a permis de comprendre les caractéristiques de la pensée critique chez les enseignantes et enseignants en éducation physique a été conçu à partir des indicateurs de la pensée critique relevés par Lipman (1991, 1995) et des niveaux de réflexivité des enseignantes et enseignants établis par Van Manen (1977). Les indicateurs mis en relief par Lipman nous renseignent sur la forme de la pensée critique et les niveaux de réflexivité de Van Manen jouent le même rôle quant aux objets (ou le fond) de la pensée critique.

2.1. LES CARACTÉRISTIQUES DE LA PENSÉE CRITIQUE SELON LIPMAN

Lipman (1991, 1995) soutient que les individus utilisent le processus de pensée critique dans un contexte donné pour les aider à discerner, parmi les informations qu'ils reçoivent, celles qui sont les plus pertinentes au regard des buts qu'ils poursuivent de celles qui le sont moins. La pensée critique est donc un outil servant à contrer l'opinion (*uncritical thinking*) et l'action irréfléchie. Pour Lipman (1991, 1995), la pensée critique vise la production d'un bon jugement. Trois caractéristiques permettent de reconnaître la manifestation d'une pensée critique : 1) la présence de critères, 2) la sensibilité au contexte et 3) le caractère autocorrectif de la pensée.

Pour Lipman (1991, 1995), les critères qui gouvernent la pensée critique sont des règles ou des principes qui sous-tendent le jugement. Ainsi, il est postulé qu'un individu ne prend pas de décision, devant une situation problématique, de façon intuitive et gratuite sans raisons solides. En fait, les critères sont essentiels à la pensée critique, car ils lui donnent du poids. Quant à la deuxième caractéristique, soit « la sensibilité au contexte », Lipman (1991, 1995) souligne qu'une pensée critique est une pensée adaptable à un environnement et à ses principales variables. Ici l'enseignant « penseur critique » reconnaît, en effet, que les différents contextes requièrent différentes applications de règles, de principes et d'actes éducatifs. Enfin, le caractère « autocorrectif » de la pensée critique suppose qu'une pensée critique est flexible, car sensible à ses propres limites et disposée à corriger ses erreurs. Pour l'enseignant « penseur critique », ce n'est pas une faiblesse de reconnaître sa faillibilité et de s'engager dans une modification consciente de son point de vue.

2.2. LES NIVEAUX DE RÉFLEXIVITÉ DE VAN MANEN

Les trois niveaux de réflexivité de Van Manen (1977) technique, pratique et critique, se situent sur une échelle évolutive de la capacité réflexive d'un individu allant de l'aspect technique (niveau 1) à l'aspect critique (niveau 3) de la rationalité en passant par l'aspect herméneutique ou pratique (niveau 2). Dans la réflexivité technique (niveau 1), la pensée de l'individu se polarise sur un questionnement limité aux micro-aspects du processus enseignement-apprentissage. La réflexion ainsi déployée est centrée sur les meilleurs moyens ou stratégies éducatives à mettre en œuvre pour résoudre un problème pédagogique. La préoccupation essentielle de l'enseignante et l'enseignant, à ce niveau plan de réflexivité, porte sur les thématiques de l'efficacité en classe, et ce démontrées par des résultats mesurables. Les buts et les objectifs de l'enseignement ne font pas l'objet d'investigation, pas plus d'ailleurs que leurs conséquences à long terme. Quant à la réflexivité herméneutique ou pratique (niveau 2), elle amène l'individu à prendre en compte les expériences individuelles et culturelles, les perceptions, les significations, les préjugés, etc., des différents acteurs en présence (enseignant et élèves), en vue d'orienter ou de guider l'action pratique. À ce niveau, l'attention est centrée sur une interprétation globale, tant de la nature que de la qualité de l'expérience de ces acteurs et actrices. L'explication d'un événement est basée sur des principes pédagogiques et inclut des facteurs contextuels tels que les caractéristiques des élèves, de même que des facteurs communautaires. La réflexivité, à ce niveau, nécessite donc une contextualisation de l'enseignement, locale et institutionnelle, de la part des enseignantes et enseignants. On s'attend ici à ce qu'ils réfléchissent sur les choix pratiques qu'ils font en enseignant. Ces choix, par exemple, sont-ils le résultat d'influences ou de contraintes institutionnelles, sociales et historiques? Qu'y a-t-il d'implicite dans leurs pratiques pédagogiques et dans les normes de l'institution? En somme, ce niveau de réflexion va au-delà des questions d'efficacité associées à des fins particulières: il tend vers l'examen réfléchi de l'influence du contexte sur l'apprentissage et l'enseignement ainsi que vers une étude de la valeur des objectifs éducatifs en concurrence. Enfin, pour Van Manen (1977), le troisième niveau de réflexivité, soit la réflexivité critique, considère une réflexivité délibérée dans la pratique éducative. Ici, la pratique réflexive suppose la présence d'un système de valeurs qui suscite une critique constante du pouvoir, de l'institution et des formes répressives d'autorité. À ce niveau, le questionnement cherche à combattre les distorsions répressives dans l'enseignement et dans l'apprentissage. Nous sommes alors en présence d'un environnement sans dominance répressive entre les participants du processus éducatif. L'explication d'un phénomène ou d'une situation éducative tient compte des aspects politiques et éthiques. C'est le niveau le plus élevé de réflexivité, l'idéal de

la rationalité que poursuit la mise en valeur des fins éducationnelles dans l'autodétermination, dans la communauté et dans les principes de base de justice, d'égalité et de liberté. Ainsi, la pédagogie de l'éducation physique et à la santé dans une perspective critique doit amener les enseignantes et enseignants à questionner et à analyser leurs pratiques, et à considérer d'autres options éducatives à l'intérieur d'un cadre politique et éthique.

3. MÉTHODOLOGIE

Afin de mieux comprendre et de mieux décrire les manifestations de la pensée critique dans la pratique éducative des enseignantes et enseignants, nous avons opté pour une approche méthodologique qualitative d'étude de cas multiples (ou multisite). Pour Huberman et Miles (1991), ce choix permet aux chercheuses et chercheurs d'accroître la généralisabilité des résultats et de prouver que les événements et les processus observés ne sont pas purement idiosyncratiques. Cette approche méthodologique (multisite ou cas multiples) recèle une plus grande puissance explicative d'un phénomène tel qu'il se produit dans divers milieux ou contextes que l'une approche monosite (ou l'étude de cas). En effet, le fait de choisir plusieurs sites (ici un enseignant et une enseignante exerçant dans des milieux professionnels différents) nous a permis d'avoir un portrait réaliste et nuancé des manifestations de la pensée critique dans la pratique éducative des enseignantes et enseignants.

La stratégie d'analyse choisie est celle de l'analyse qualitative, soit l'analyse de contenu des données recueillies. Trois étapes furent suivies pour l'obtention de ce corpus.

- 1) Observation de trois séances d'enseignement auprès de l'enseignant et de l'enseignante. Ces séances d'enseignement observées furent toutes filmées sur bande vidéo.
- 2) Entrevue semi-dirigée de 60 à 90 minutes, utilisant la technique du rappel stimulé afin d'avoir accès aux processus cognitifs sous-jacents à certains comportements observés en classe. L'entrevue semi-dirigée, qui était enregistrée sur bande magnétoscopique, avait lieu au plus tard deux jours après l'enseignement.
- 3) Retranscription intégrale de toutes les entrevues et codage des transcriptions ainsi obtenues. Ce codage fut fait à partir du cadre de référence présenté à la rubrique 2 et qui tient compte des caractéristiques de la pensée critique selon Lipman (1991, 1995; pour la forme de la pensée) et les niveaux de réflexivité en enseignement de Van Manen (1977; pour le fond de la pensée).

Dans l'intention de valider le traitement des données, nous avons soumis un certain nombre de transcriptions codées à l'appréciation d'une chercheuse qualitative experte dans le domaine de la pensée critique. Les résultats ont fait l'objet de comparaisons entre le codeur principal et la chercheuse. Le taux intercodeur d'accords est de 90 %, ce qui est très satisfaisant si nous considérons le seuil d'acceptabilité de 85 % que proposent Huberman et Miles (1991).

4. RÉSULTATS

Les résultats de la recherche seront présentés en tenant compte de la forme et du fond de la pensée, d'abord pour l'enseignant (B1), qui est en fonction à l'école primaire, puis pour l'enseignante (A1), qui exerce au secondaire.

4.1. LA FORME DE LA PENSÉE DE L'ENSEIGNANT DU PRIMAIRE – B1

Les données globales de la pensée de l'enseignant B1 (voir tableau 1) permettent d'affirmer que son mode de pensée à l'œuvre, pendant la phase interactive du processus enseignement-apprentissage, est de type critique dans sa forme. En effet, le codage des raisons énoncées par l'enseignant pour justifier son acte pédagogique révèle la présence des trois caractéristiques d'une pensée critique établies par Lipman (1991, 1995), à savoir une pensée autocorrectrice, sensible au contexte et basée sur des critères. Par ailleurs, la forme de la pensée critique de B1 est fortement dominée par des unités de sens à l'égard du contexte (51 %), suivi par les caractères « autocorrectrice » (27 %) et « recherche des critères » (22 %). Ce qui laisse penser que la pensée de B1 est, bien souvent, influencée par les particularités de l'environnement éducatif.

TABLEAU 1
La forme de la pensée de B1

	<i>Pensée autocorrectrice</i>	<i>Pensée sensible au contexte</i>	<i>Pensée basée sur des critères</i>
Enseignement 1	4	4	3
Enseignement 2	6	8	2
Enseignement 3	0	7	3
Total	10 sur 37	19 sur 37	8 sur 37
Pourcentage	27 %	51 %	22 %

Le caractère « autocorrection » de la pensée de B1 se manifeste par l'adoption d'une pensée flexible. L'enseignant B1 fait montre d'une sensibilité à l'égard des limites de sa propre pensée tout en étant enclin à la corriger et/ou à essayer une activité, non planifiée, avec ses élèves. Les extraits des transcriptions ci-dessous illustrent bien le caractère autocorrectif de la pensée de B1.

Et d'ailleurs quand je dis qui veut être chef, tout le monde voudrait l'être. Mais il faut donner la chance à tout le monde d'être chef. Avant, on avait une période fixe pendant laquelle on était chef, mais maintenant j'ai changé la consigne et à chaque cours on a de nouveaux chefs. (B1e2, p. 1)

[...] Oui, parfois ! Au cours des séances suivantes, je reviens sur une notion parce que je m'aperçois qu'elle n'a pas été claire ou comprise par les élèves. [...] Souvent, je me dis : ça ! ça n'a pas fonctionné. Est-ce que c'est trop compliqué ? Est-ce que les enfants ne comprennent pas ? Est-ce que les enfants ne sont pas intéressés ? Ces questions me poussent à un changement dans ma planification initiale. (B1e1, p. 5)

Dans le premier extrait présenté, l'enseignant B1 choisit délibérément de rompre avec une routine pédagogique établie après avoir pris conscience d'un effet négatif pour ses élèves. Le dispositif pédagogique mis en place auparavant va à l'encontre d'une classe d'éducation physique équitable où chaque élève aurait la même chance d'agir et d'être que son pair. L'obtention de cette équité dans la classe d'éducation physique passe par l'instauration d'une nouvelle routine pédagogique. Dans le deuxième extrait des transcriptions, on constate que le comportement adaptatif et régulateur de l'enseignant B1 porte aussi sur sa planification pédagogique. Constatant l'insuccès d'une activité éducative à la lecture des prestations motrices des élèves, B1 s'oblige à revenir sur sa planification pour le bénéfice de ses élèves.

La sensibilité au contexte se manifeste chez l'enseignant B1, lors de l'interaction avec ses élèves, par un mode de pensée influencé par des variables reliées au lieu de son intervention (école, système scolaire), au moment de son intervention (début ou fin d'un cycle d'enseignement), à la nature de l'activité pratiquée comme moyen d'éducation (Kinball, basket-ball, etc.) et aux caractéristiques psycho-socio-motrices des élèves avec lesquels il interagit (leur degré d'aisance face à une activité physique, leur niveau de scolarité, leurs caractéristiques affectives et cognitives, etc.). Les extraits ci-dessous offrent un bon exemple de cette « sensibilité au contexte ».

Encore une fois, on est dans un cours d'éducation physique et on est là pour apprendre. Quand je suis l'enseignant, je n'arbitre pas dans le sens d'un arbitre de match de basket-ball à l'extérieur de l'école. On est dans une phase d'éducation, encore une fois, d'apprentissage. (B1e2, p. 7)

[...] *L'écart entre les enfants de 11 ans et ceux de 13 ans est grand, mais les équipes vont être faites à part égale. C'est très important. On n'est pas ici [à l'école] pour faire des champions, mais on est là pour donner à tout le monde, à part égale, la chance de s'investir et d'apprendre.* (B1e2, p. 2)

Dans le premier extrait, l'enseignant B1 fait preuve d'une sensibilité à la nature du cours qu'il donne. Pour lui, il est impératif d'enraciner sa pratique pédagogique dans la distanciation entre « éducation physique et à la santé », une matière scolaire donc un moyen d'éducation, et le sport. Sa pensée se précise dans le deuxième extrait lorsqu'il souligne que l'éducation physique est une forme de « pratique d'activité physique pour tous » qui tire sa légitimité dans la raison d'être de l'école (lieu d'éducation et d'apprentissage pour tous les élèves). Cette particularité du lieu de son intervention et de la nature de la matière « éducation physique et à la santé » sont des paramètres non contournables pour l'à-propos de son acte pédagogique.

Même si la présence de raisons valables sous-tendant la pratique éducative de B1 est difficilement perceptible dans les propos de cet enseignant (voir tableau 1), 22 % des unités de sens en lien avec les caractéristiques de la pensée critique concernent, tout de même, la « présence de critères » dans la pensée de B1 pendant la phase d'interaction. La lecture des transcriptions des propos tenus par cet enseignant révèle que la nature de ces critères est bidirectionnelle : des critères de nature plus technique (manière de dribbler, succession d'habiletés motrices, qualité du geste technique, la reproduction correcte d'une technique sportive, le niveau d'excitation des élèves) et d'autres de nature plus socioéthique (principe de mixité ou d'alternance fille/garçon dans l'organisation des équipes et dans l'ordre de pratique des activités d'apprentissage). Les extraits des transcriptions des observations de l'enseignant B1 rapportés ci-dessous illustrent les manifestations de ce caractère de la pensée critique chez cet enseignant.

Le critère que j'ai établi, c'est qu'elle dribble directement devant elle et qu'elle ne frappe pas la balle, mais qu'elle la pousse et qu'elle suive son ballon. (B1e3, p. 3)

C'est-à-dire que, moi, je fais toujours fille/garçon. C'est un principe que j'ai établi en début d'année. Si, dans un premier temps, tu choisis une fille, ton deuxième choix doit être un garçon, puis le troisième une fille, ainsi de suite. [...] Il faut que ce soit toujours mixte, alterné fille/garçon. Et aussi ça évite les guerres, vous savez à cet âge-là, pour moi, il n'y a pas de différence entre fille ou garçon. Pour moi, il faut que toujours il y ait de la mixité dans les équipes. (B1e2, p. 2)

Dans le premier extrait des transcriptions mentionnées ci-dessus (soit B1e3, p. 3), la raison sous-tendant l'intervention éducative de B1 est de nature technique : la reproduction d'une succession de comportements moteurs en rapport avec le dribble au basket-ball. Au contraire, dans le deuxième extrait, les propos de B1 révèlent l'existence d'un critère de nature socioéthique : la mixité dans les équipes. Le respect de ce principe permettrait aux élèves, selon B1, d'apprendre à respecter le sexe opposé et à vivre en groupe de façon harmonieuse et pacifique. Enfin, mentionnons que, pour cet enseignant, ces raisons de nature technique et socioéthique qui sous-tiennent ses interventions pédagogiques ont un caractère normatif.

4.2. LE FOND DE LA PENSÉE DE B1

En nous référant à la classification de la réflexivité de Van Manen (1977), l'analyse des transcriptions de B1 révèle que cet enseignant est préoccupé par des considérations d'ordre à la fois technique, pratique ou critique de l'enseignement et de l'apprentissage. Toutefois, l'objet de sa pensée est dominé par l'aspect technique (51 %), suivi de l'aspect pratique (33 %) et, enfin, de l'aspect critique (16 %) de l'enseignement et de l'apprentissage comme nous l'indique le tableau 2.

TABLEAU 2
Le fond de la pensée de B1

	Réflexivité technique	Réflexivité pratique	Réflexivité critique
Enseignement 1	8	7	0
Enseignement 2	7	8	10
Enseignement 3	16	5	0
Total	31 sur 61	20 sur 61	10 sur 61
Pourcentage	51 %	33 %	16 %

La réflexivité technique de l'enseignant B1 a trait essentiellement, soit à l'efficacité de son acte d'enseignement, soit à l'efficacité de l'apprentissage des élèves ou, encore, à la gestion du groupe-classe. Les deux extraits des transcriptions reproduits ci-dessous révèlent la centration de la pensée de B1 :

C'est-à-dire que pour moi, il faut que le jeu soit bien fait, soit correctement exécuté, c'est beaucoup plus dans ce sens-là. Je fais du mini basket-ball, la ligne des trois points n'existe pas, mais ce que nous jouons dans notre gymnase n'est pas différent de ce qu'ils voient à la télévision. C'est la même chose qu'au Kinball. (B1e2, p. 8)

Évidemment, j'observe la réalisation de la tâche. Est-ce que c'est bien fait ? Est-ce que c'est mal fait ? Est-ce qu'il y a quelque chose à corriger alors je vais aller voir [...] Je veille à ce que la réalisation se fasse correctement parce que je sais qu'en faisant une démonstration rapide comme j'ai fait [pour perdre le minimum de temps] on peut toujours avoir des choses à corriger, des actions à corriger et peut-être à montrer. (B1e1, p. 7)

Ces deux extraits permettent de déduire que la centration de l'enseignant B1 est focalisée sur l'atteinte d'un objectif d'enseignement, à caractère technique, dans le court terme : la reproduction correcte d'une habileté motrice. Le souci de B1 est de voir ses élèves réussir la reproduction d'une habileté motrice sans plus. Ainsi, il déploie, à son niveau, toutes les actions et organisations éducatives possibles afin de voir ses élèves parvenir à cette fin. C'est ce qui justifie, selon le deuxième extrait de transcriptions, la démonstration faite.

Quant à la réflexivité d'ordre herméneutique ou pratique, l'enseignant B1 tient compte, lors de ses enseignements, soit des principes théoriques pédagogiques (par exemple l'importance de l'engagement cognitif des élèves dans leur apprentissage, la communication en pédagogie), soit des facteurs contextuels (tels que le temps alloué à l'enseignement, la spécificité du milieu d'enseignement, la spécificité de l'activité éducative) ou, encore, des caractéristiques des élèves (expériences antérieures, caractéristiques affectives et cognitives).

Parce que, moi, je trouve que c'est la meilleure des choses, l'interaction qu'il y a entre les enfants et nous. Je pense qu'ils se souviennent davantage si on les questionne. Par eux-mêmes, ils vont trouver, ils vont comprendre ce vers quoi on veut les amener. [...] Voilà ce que je recherchais : leur permettre de réfléchir pour mieux comprendre. (B1e2, p. 4)

Ici, l'enseignant justifie son acte pédagogique par la recherche de la compréhension chez ses élèves. Cette compréhension passe, selon lui, par la mise en œuvre d'une stratégie pédagogique d'enseignement permettant à l'élève de réfléchir et d'être actif dans son apprentissage. L'engagement cognitif des élèves dans leur apprentissage semble être recherché, ici, par l'enseignant.

Enfin, l'enseignant B1 délibère, à un degré moindre, sur des questions de nature critique de l'enseignement et de l'apprentissage. En effet, l'analyse des transcriptions énonçant les fondements des actes pédagogiques de B1 montre qu'il est préoccupé par des questions d'équité, de justice et de liberté en éducation physique et à la santé.

Oui, c'est ça, parce que c'est injuste pour l'équipe qui reçoit. On en convient ? Parce que si tu dis la couleur de l'équipe qui reçoit après avoir frappé, leur vitesse de réaction est diminuée, ça les pénalise et cela est injuste. C'est ça l'idée. [...] Alors je leur répète : je dis le mot de passe « omnikin », je dis la couleur de l'équipe qui reçoit et ensuite je frappe. Il faut que je veille que ce jeu soit juste pour tous. (B1e2, p. 6)

Vous avez vu les 6^e années jouer au basket-ball. La ligue de basket-ball est mixte, les 5^e et les 6^e années... Dieu sait qu'il y a des écarts. Je vais avoir des enfants qui ont à peine 11 ans et d'autres qui auront 13 ans. L'écart est grand, mais les équipes vont être faites à part égale, c'est très important. On n'est pas ici pour faire des champions, mais on est ici pour donner à tout le monde, à part égale, la chance de s'investir et d'apprendre. C'est très important. (B1e2, p.7)

L'équité et l'égalité pour tous sont les deux préoccupations mentionnées par l'enseignant B1 dans ces deux extraits de transcriptions. La classe d'éducation physique doit offrir, selon cet enseignant, des occasions de pratique de la justice et de l'égalité pour tous les élèves. Ainsi, elle se différencie des pratiques d'activités physiques en dehors de l'école.

4.3. LA FORME DE LA PENSÉE CRITIQUE DE L'ENSEIGNANTE A1 DE L'ORDRE SECONDAIRE

Le tableau 3 ci-dessous indique que les trois caractéristiques de la pensée critique selon Lipman (1991, 1995) sont présentes chez A1, mais à des degrés divers. En effet, sur un total de 28 unités informationnelles de la forme de la pensée critique, 43 % de ces unités ont trait à la « sensibilité au contexte », 39 % à l'« autocorrection » alors que seulement 18 % de ces unités de sens révèlent les critères sur lesquels se base la pensée de l'enseignante. Par conséquent, si nous considérons la forme de la pensée de A1, nous pouvons dire que cette enseignante fait preuve d'une pensée critique lors de ses enseignements. Toutefois, nous relevons que le caractère « sensibilité au contexte » est dominant tandis que celui des « critères » obtient un pourcentage très faible.

TABLEAU 3
La forme de la pensée de A1

	<i>Pensée autocorrective</i>	<i>Pensée sensible au contexte</i>	<i>Pensée basée sur des critères</i>
Enseignement 1	0	2	0
Enseignement 2	8	7	3
Enseignement 3	3	3	2
Total	11 sur 28	12 sur 28	5 sur 28
Pourcentage	39 %	43 %	18 %

Le caractère « autocorrection » de la pensée de A1 se manifeste par l'adoption, par cette enseignante, d'une pensée flexible. En effet, elle montre une sensibilité à l'égard des limites de sa propre pensée tout en étant encline à la corriger. Les extraits des transcriptions ci-dessous illustrent le caractère autocorrectif de la pensée de A1.

Je me suis ajustée quant aux consignes à la vue des comportements de mes élèves. C'est sûr que, parfois, j'ai des groupes complètement impeccables. D'autres, par contre, sont « sautés », rebelles comme ça paraît être le cas aujourd'hui. (A1e2, p. 7)

Aujourd'hui, j'ai apporté des images à coller pour aider les filles à trouver des éléments gymniques. Je ne le faisais pas auparavant. Mais un cours d'éducation physique est un cours comme les autres. Et tu peux ajouter des choses à chaque fois pour améliorer ton cours. Par exemple, à chaque année, je fais un plan de cours. Mais celui-ci ne reste pas comme cela quand j'enseigne. Je le modifie au fur et à mesure [que les] comportements des élèves le demandent. Je le retravaille à chaque fois. (A1e2, p.10)

Dans ces deux extraits, l'enseignante A1 indique qu'elle a apporté une modification non planifiée à ses actions pédagogiques. Dans le premier extrait, par exemple, elle exprime une autoadaptation, un ajustement des consignes préalablement fournies après avoir évalué les comportements de ses élèves. Elle souligne, par ailleurs, sa volonté de s'engager dans une démarche adaptative à l'égard de ses interventions pédagogiques. Cette idée est amplifiée dans le deuxième extrait des transcriptions, où l'enseignante non seulement juge inefficace la stratégie d'enseignement mise en place auparavant, mais propose également un ajout en vue d'une amélioration. Ainsi, selon ce deuxième extrait, l'enseignante A1 apporte une modification en introduisant un nouveau support didactique visuel (« des images à coller » qui pourraient favoriser l'apprentissage des élèves en gymnastique).

La sensibilité au contexte chez l'enseignante A1 se manifeste dans les interactions avec ses élèves par l'usage d'un mode de pensée qui tient compte principalement des caractéristiques psycho-socio-motrices des élèves face à l'activité physique servant de moyen d'éducation (connaissance théorique et pratique de cette activité, niveau de scolarité des élèves, leurs caractéristiques affectives et cognitives, etc.).

Dans cet atelier, comparativement aux autres, c'est monotone. On a juste des matelas au sol. Lorsque les filles n'ont plus d'idées et qu'elles n'ont plus rien à faire comme tel, elles arrêtent complètement et vont s'asseoir. Elles ont tendance à jaser entre elles. Et comme je ne veux pas cela, alors il faut que je trouve un moyen de les stimuler et de les garder dans la tâche éducative. L'album est une stimulation lorsqu'elles n'ont pas d'idées. (A1e2, p. 12)

J'ai fait un rappel un peu long ici pour les remettre un petit peu dans le contexte. Parce qu'elles ont juste un cours au début de la semaine et l'autre cours à la fin de la semaine prochaine. Il s'écoule beaucoup de temps, surtout qu'en plus elles sont en secondaire 1. (A1e1, p. 3)

Dans le premier extrait des transcriptions, l'enseignante A1 exprime une sensibilité à un contexte éducatif peu motivant pour les élèves et qui suscite, par conséquent, le désintérêt des filles. Comme tel, ce milieu est peu favorable à leur apprentissage et amène donc l'enseignante à réagir afin de soutenir le processus d'apprentissage de ses élèves. Quant au deuxième extrait, l'enseignante justifie son comportement pédagogique (un rappel pédagogique assez long) en évoquant deux particularités du contexte éducatif : la longueur de l'intervalle entre deux cours d'éducation physique et le niveau de scolarité des élèves. Pour elle, il est impossible d'être indifférente à un tel contexte pédagogique non favorable à l'apprentissage des élèves lorsqu'elle considère, à la fois, ces deux particularités.

La pensée de l'enseignante A1, lors des interactions éducatives avec ses élèves, s'appuie à l'occasion sur des critères qui sont vus comme des raisons valables pour expliquer sa pratique éducative. Encore une fois, la nature de ces critères est bidirectionnelle : un critère technique plus individuel et un second, plus de l'ordre du socioéthique (fonctionnement social des élèves et respect des consignes de sécurité).

Il y a certaines filles dans les groupes qui ont une certaine connaissance de la gymnastique, donc si elles n'ont pas les photos, ces filles-là vont montrer souvent l'exemple. Elles montrent aux autres membres du groupe le mouvement et elles se fient là-dessus. Alors les standards que je détermine ne sont pas en vérité des standards techniques de la gymnastique

sportive comme tels, mais il faut que ça ressemble un petit peu au mouvement. Et, en même temps, elles apprennent des mots de vocabulaire. (A1e3, p. 2)

J'ai des critères spécifiques qui guident mes observations et mes actions. Par exemple, quand elles vont chercher le matériel dans la remise, je tiens à ce qu'elles prennent le bon chemin dans la remise, car elles peuvent accrocher les poteaux ou se bousculer. (A1e2, p. 4)

Dans le premier extrait présenté ci-dessus, l'enseignante A1 se base sur un critère technique pour évaluer la production motrice de ses élèves. Toutefois, ce critère technique n'a pas un caractère normatif. L'enseignante, en effet, ne recherche pas la reproduction correcte d'un geste technique gymnique sportif ; ce critère constitue plutôt un cadre de référence non formel. Dans le deuxième extrait, il n'y a pas non plus « un seul chemin » désigné que doivent emprunter les élèves lorsqu'elles sortent le matériel didactique de la remise. Le critère implicite de l'intervention pédagogique de l'enseignante est de nature socioéthique : vivre en sécurité dans un groupe. Tout comportement des élèves respectant ce principe, assez large, est acceptable par elle.

4.4. LE FOND DE LA PENSÉE DE L'ENSEIGNANTE A1

L'objet de la pensée de l'enseignante A1 est, dans la majorité des cas, dirigé vers des préoccupations herméneutiques de l'enseignement et de l'apprentissage. En effet, sur un total de 68 unités informationnelles ayant trait aux objets de réflexion (voir tableau 4), 65 % sont de niveau pratique ou herméneutique, 26 % de niveau technique alors que 9 % sont dirigées vers les aspects critiques du processus enseignement-apprentissage.

TABLEAU 4
Le fond de la pensée de A1

	Réflexivité technique	Réflexivité pratique	Réflexivité critique
Enseignement 1	2	18	1
Enseignement 2	11	19	0
Enseignement 3	5	7	5
Total	18 sur 68	44 sur 68	6 sur 68
Pourcentage	26 %	65 %	9 %

La réflexivité technique de l'enseignante A1 apparaît, dans la plupart des cas, pendant les phases de mise en train ou d'échauffement de l'enseignement-apprentissage. L'objet de pensée, à ce niveau, a trait essentiellement à l'efficacité de l'apprentissage des élèves, puis secondairement à l'efficacité de l'acte d'enseignement. L'enseignante est aussi focalisée vers la création d'un climat d'apprentissage serein pour tous les élèves.

Comme c'est un échauffement et que je ne veux pas que ça prenne tout le cours, je veux que ça se fasse vite, car c'est juste un petit exercice. Et tant que ce n'est pas fait correctement, je le répète jusqu'à ce qu'un moment donné, elles le réalisent correctement. (A1e2, p. 6)

Ici, c'est un étirement au niveau du dos. Si elles le font comme ça, ça ne tire absolument rien, mais si elles font comme ci ça leur tire le dos. Ce que je veux ici, c'est qu'elles le fassent correctement à chaque fois. Je regarde si elle tourne du bon côté afin de l'avoir, sinon je les aide. (A1e2, p. 7)

À travers ces deux extraits des transcriptions, on comprend que l'enseignante A1 est centrée sur la reproduction d'une habileté motrice par ses élèves, et qu'elle veille à ce que celle-ci se réalise dans un climat serein. De plus, l'enseignante tente d'adopter des dispositifs (langagier, visuel et tactile), susceptibles de permettre la reproduction des gestes moteurs demandés.

Quant à la réflexivité herméneutique, elle apparaît tout au long de la phase interactive du processus enseignement-apprentissage. En effet, dans l'évocation des raisons sous-tendant ses interventions éducatives, l'enseignante A1 justifie la plupart de ses actions par des considérations qui ont trait à des principes pédagogiques théoriques, aux facteurs contextuels et surtout aux caractéristiques cognitivo-affectives des élèves.

Geneviève, entre autres, est une de mes élèves qui est un petit peu perdue, qui ne fait jamais correctement ce qu'on lui demande de faire. Alors j'ai un œil sur elle parce que je sais qu'elle aime être surveillée. Elle semble être encouragée quand elle se sent surveillée. Elle cherche un peu d'attention et je le lui donne. (A1e2, p. 7)

Dans cet extrait des transcriptions, la supervision « encadrée » de l'enseignante A1 répond essentiellement à un besoin affectif de l'élève. L'enseignante adopte cette attitude pédagogique pour respecter l'individualité de l'élève.

Enfin, l'enseignante A1 manifeste à l'occasion une pensée incorporant les questions d'ordre politicoéthique de son intervention éducative. L'analyse des transcriptions montre qu'elle se préoccupe essentiellement de la socialisation et de la responsabilité du groupe-classe.

Avec les mouvements individuels, les évaluations et tout ça, il y a une fille dans le groupe qui pourrait travailler plus qu'une autre parce qu'elle est plus motivée. Par contre, si elle est toute seule à travailler et que son équipe ne travaille pas, mais qu'elle sait ce qui peut faire baisser la moyenne de la note d'équipe, elle sera motivée à aider les autres membres de son équipe. Donc, pour moi, ce qui est important, c'est mettre en place des situations qui amènent les filles à travailler en équipe de façon harmonieuse. (A1e3, p. 8)

Dans le fond, c'est un appui [les stratégies d'évaluation] mais c'est quoi les notes ? Moi, je pense que c'est surtout l'ensemble de « je veux le faire, je veux le réaliser, je veux être bonne puis je ne veux pas avoir l'air ridicule devant la classe, car je veux réussir à le faire ». Voilà ce qui m'anime quand je mets en place une telle stratégie d'évaluation par les élèves. (A1e3, p. 9)

L'objet de pensée dans le premier extrait de transcription présentée ci-dessus est de nature sociale. L'enseignante A1 choisit délibérément d'instaurer une organisation pédagogique qui oblige, à la limite, les élèves à développer des comportements de coopération et d'entraide. Chacune des filles, dans la pensée de l'enseignante, devra se mettre au service des autres et du groupe qu'elles forment. En outre, la lecture du deuxième extrait autorise à penser que l'enseignante souhaite voir les élèves se prendre en charge de façon individuelle en s'engageant, de leur mieux, dans leur processus d'apprentissage. La stratégie d'évaluation (autoévaluation et évaluation des pairs) mise en œuvre répond à cette visée pour l'enseignante.

5. MÉTA-ANALYSE DES DONNÉES ET CONCLUSION

Que pouvons-nous dire de la nature de la pensée critique dans la pratique lors de la phase interactive du processus enseignement-apprentissage chez cet enseignant et cette enseignante d'éducation physique et à la santé ?

D'abord, lorsque nous considérons la forme de la pensée mise en œuvre par les deux enseignants lors des phases interactives, nous pouvons affirmer qu'elle est de nature critique puisqu'elle possède, à divers degrés, toutes les caractéristiques de la pensée critique telles qu'elles ont été relevées par Lipman (1991, 1995). La pensée critique constatée dans la pratique est une pensée autocorrectrice, peu basée sur des critères solides mais surtout sur une pensée contextualisée.

Devant les contraintes du milieu éducatif, la spécificité de l'éducation physique et la santé, à la particularité des élèves et celle des intentions éducatives poursuivies, l'enseignant B1 et l'enseignante A1 font preuve d'un

mode de pensée souple, gouvernée, dans la plupart des cas, par les caractéristiques contextuelles. En fait, ces deux enseignants manifestent une certaine flexibilité dans le cadre de leur enseignement, car ils tiennent compte des variables de l'environnement physique (caractéristique du gymnase, situation de la séance, le temps alloué à la séance, etc.) et des variables prédictives concernant leurs élèves (degré de familiarité avec l'activité physique utilisée comme moyen d'éducation, intérêts, etc.). Par ailleurs, si cet éducateur et cette éducatrice physique sont enclins à accepter leur limite et la faillibilité des décisions qu'ils prennent, force est de constater que leurs jugements sont basés sur bien peu de critères. D'une part, ce constat met en relief le peu de robustesse de la pensée critique déployée dans la pratique et, d'autre part, il met en cause la nature critique, même au niveau de la forme, de la pensée des enseignants. En effet, selon Lipman (1995), « la pensée critique constitue une responsabilité cognitive pour l'enseignant, dans le sens où celui-ci doit ressentir l'obligation de fournir ouvertement les critères qui sont les siens à des opinions et alléger le développement de l'autonomie intellectuelle des élèves » (p. 147-148). Ce constat pourrait laisser croire que l'enseignant A1 et l'enseignante B1 agissent par intuition et qu'ils ne se préoccupent pas du « pourquoi » de leur jugement en interaction.

Que dire quant à l'objet ou au fond de leur pensée ? Les données des tableaux 2 et 4 révèlent que durant tout le processus d'enseignement-apprentissage, les objets de pensée de l'enseignant B1 et de l'enseignante A1 sont de diverses natures. D'après les données relevées dans ces tableaux, il est plausible d'affirmer que ces enseignants sont centrés, le plus souvent, sur la dimension technique de l'enseignement et de l'apprentissage. En effet, ils se soucient plus de l'efficacité de leur enseignement et des apprentissages moteurs des élèves que de l'aspect éducatif de l'enseignement. La présence de la dimension pratique de la réflexivité chez ces enseignants autorise à penser qu'ils sont soucieux d'incorporer dans leur pratique les principes théoriques de la pédagogie, ainsi que des considérations contextuelles du processus enseignement-apprentissage. Toutefois, l'enseignant B1 et l'enseignante A1 font preuve de réflexivité critique très faible. Or, cette dimension est déterminante non seulement dans la construction de la compétence de l'enseignant et l'enseignante, mais aussi dans sa professionnalité et l'évolution de la société (Bain, 1989 ; Gohier, Bednarz, Gaudreau, Pallascio et Parent, 1999 ; Tinning, 1995). En effet, les individus chez qui on relève la dimension critique de la réflexion sont des personnes sensibilisées aux problèmes sociaux qui prennent les moyens pour être de véritables agents de changement de la société dans une perspective meilleure. « Je ne dis pas que le but du sport ou de l'éducation physique soit d'endiguer les énormes problèmes sociaux et économiques du monde. Évidemment, c'est ridicule.

J'affirme plutôt que comme enseignants et formateurs, nous avons une responsabilité de reconnaître que notre pratique professionnelle est souvent impliquée à l'intérieur de problèmes sociaux plus grands et qu'une telle reconnaissance s'accompagne d'une responsabilité morale pour essayer de changer notre pratique » (Tinning, 1995, p. 24). En bref, si pour Tinning (1995) l'école doit contribuer à une transformation de la société alors nous pensons que les enseignantes et enseignants d'éducation physique et à la santé doivent aussi délibérer sur des questions d'ordre éthique de l'enseignement et de l'apprentissage.

Quelle conception peut-on avoir de la pensée critique à la lumière des données de l'enseignant B1 et de celles de l'enseignante A1 ? La pensée critique peut être ici considérée comme une forme de pensée déployée par cet enseignant et cette enseignante pour faire face à des problèmes pédagogiques du micro-aspect (le gymnase) ; elle a un caractère uniquement instrumental. Son utilisation, chez A1 et chez B1, n'a pas pour intention de les faire prendre du recul à l'égard de leurs pratiques éducatives en soumettant ces dernières à des considérations éthiques, politiques et morales de l'enseignement et de l'apprentissage.

CONCLUSION

En guise de conclusion, nous pouvons affirmer que les manifestations de la pensée critique dans la pratique de l'enseignant B1 et dans celle de l'enseignante A1 donnent le portrait d'une pensée critique non robuste dans sa forme, car même si la pensée est une pensée autocorrectrice, sensible au contexte, il existe une faiblesse dans l'expression des critères sous-tendant le jugement de A1 et de B1. Par ailleurs, le fond de cette pensée est surtout de nature technique et herméneutique. L'enseignante A1 et l'enseignant B1 s'attardent peu à l'aspect critique de la réflexivité au regard de leurs choix pédagogiques. Ce qui semble indiquer que la pensée critique, dans la pratique de A1 et de B1, est une forme de pensée déployée pour résoudre des problèmes de nature uniquement pédagogique lors du processus enseignement-apprentissage.

BIBLIOGRAPHIQUE

- Argyris, C. (1995). *Savoir pour agir*, Paris, InterÉditions.
- Argyris, C. et D.A. Schön (1976). *Theory in Practice : Increasing Professional Effectiveness*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Bain, L. (1989). « Implicit values in physical education », dans T. Templin et P. Schemp (dir.), *Socialisation into Physical Education : Learning to Teach*, Indianapolis, Benchmark Press, p. 289-314.
- Bergmann, S. et M.-F. Daniel (1998). « The fundamental role of critical thinking in physical education », *Avante*, 4(2), p. 20-38.
- Boisvert, J. (1999). *La formation de la pensée critique : théorie et pratique*, Québec, Éditions du Renouveau pédagogique.
- Daniel, M.-F. (1992). « Reflections on teacher formation : When school and university enter together in a process of continuous thinking », *Analytic Teaching*, 12(3), p. 26-35.
- Daniel, M.-F. (1996). « Teaching training in physical education : Towards a rationale for a socioconstructivist approach », *Analytic Teaching*, 16(2), p. 29-41.
- Daniel, M.-F. (2001). « Philosophical dialogue among peers : A study of manifestations of critical thinking in pre-service teachers », *Advances in Health Sciences Education*, 6, p. 49-67.
- Daniel, M.-F. et G. Kpazaï (2001). « Le développement de la pensée complexe chez les futurs maîtres en éducation physique : un luxe ou une nécessité ? », *Recherche sur l'intervention en EPS et en sport*, sur CD-ROM, Antibes, France.
- Donnelly, F.C., J. Helion et F. Fry (1999). « Modifying teacher behaviors to promote critical thinking in K-12 physical education », *Journal of Teaching in Physical Education*, 18, p. 199-215.
- Gohier, C., N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio et G. Parent (1999). *L'enseignant, un professionnel*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Huberman, A.M. et M.B. Miles (1991). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*, De Boeck Université, Montréal, Éditions du Renouveau pédagogique, Bruxelles.
- Kpazaï, G. et M.-F. Daniel (2001). « Le degré de présence de la pensée critique chez les enseignantes et les enseignants d'éducation physique et sportive : un miroir à la compétence professionnelle en éducation physique et sportive », Communication présentée au colloque international « Recherches sur l'intervention en sport et en éducation physique », Université Cheick Anta Diop de Dakar, 10-15 décembre.
- Lipman, M. (1991). *Thinking in Education*, Cambridge, MA, Cambridge University Press.
- Lipman, M. (1995). *À l'école de la pensée*, traduction de l'anglais par Nicole Decoste, Bruxelles, De Boeck Université.

- McBride, R.E. (1991). « Critical thinking-An overview with implication for physical education », *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, p. 112-125.
- McBride, R.E. (1999). « Critical thinking in physical education classes », *Clearing House*, 72(4), p. 217-220.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*, version approuvée, Éducation préscolaire et enseignement primaire, Québec, Gouvernement du Québec.
- Newman, F.M. (1990). « Higher order thinking in teaching social studies : A rationale for the assessment of classroom thoughtfulness », *Journal of Curriculum Studies*, 22, p. 41-56.
- Nickerson, R.S. (1987). « Why teach thinking », dans J.B. Baron et R.J. Sternberg (dir.), « *Teaching Thinking Skills : Theory and Practice* », New York, W.H. Freeman, p. 26-37.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- Schön, D. (1996). *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- Tinning, R. (1995). « Nous avons des manières de vous faire réfléchir, est-ce bien vrai ? Réflexion à propos de la formation à un enseignement réflexif », dans C. Paré (dir.), *Mieux enseigner l'éducation physique ? Pensez-y !* », Actes du séminaire international sur la formation des enseignants à une pratique réflexive en éducation physique, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières, Département des sciences de l'activité physique, p. 21-54.
- Van Manen, M. (1977). « Linking ways of knowing with ways of being practical », *Curriculum Inquiry*, 6(3), p. 205-228.

CHAPITRE

7

Pensée réflexive et habiletés argumentatives

Emmanuèle Auriac-Peyronnet
Institut universitaire de formation
des maîtres (IUFM) d'Auvergne
epeyronnet@auvergne.iufm.fr

© 2004 – Presses de l'Université du Québec

Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Sainte-Foy, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca

Tiré de : *Pensée et réflexivité*, Richard Pallascio, Marie-France Daniel et Louise Lafortune (dir.), ISBN 2-7605-1284-3 • D1284N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

RÉSUMÉ

L'auteure propose d'articuler pensée réflexive et compétences argumentatives en reliant les aspects linguistiques, langagiers et conversationnels des discours scolaires. La question centrale est celle-ci : comment peut-on vérifier si une pensée réflexive est à l'œuvre au regard des discours produits ? Après une revue de quelques facteurs qui influent sur le développement et la qualité de l'argumentation, elle analyse des extraits de corpus provenant de différentes mises en situation de dialogues en classe. L'auteure fait valoir l'intérêt qu'il y a à privilégier une entrée pragmatique dans l'interprétation des discours.

Quels sont les éléments des discours scolaires qui signalent qu'une pensée réflexive est à l'œuvre ?

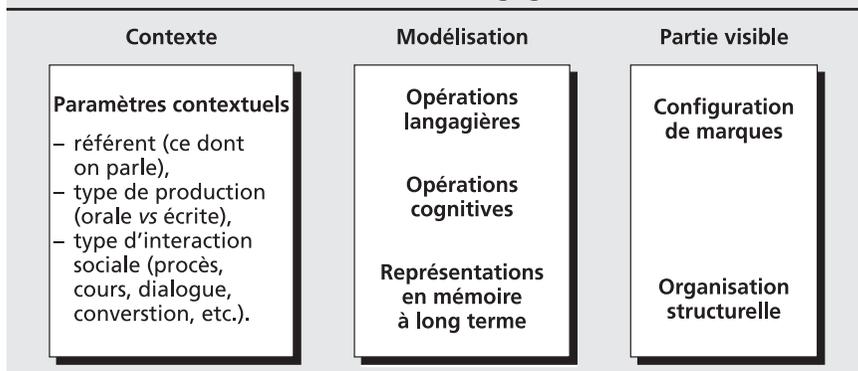
Tout enseignant visant l'amélioration des compétences argumentatives tente de mettre en place des situations d'oraux efficaces. Or, que peut-on mettre en place, concrètement, pour associer argumentation et une pensée réflexive ? Comment, en d'autres termes, juger si les situations d'enseignement proposées ont des chances de contribuer à l'atteinte de cet objectif ? Dans ce chapitre, nous comparerons plusieurs mises en situation pédagogique afin de réfléchir à la problématique suivante : Quelles situations d'enseignement-apprentissage portant sur l'argumentation favorisent l'émergence d'une pensée réflexive ? Et, conjointement, quelles sont les marques linguistiques *versus* conversationnelles qui permettraient de reconnaître la manifestation d'une pensée réflexive ?

Nous prendrons appui sur une définition assez générique de la pensée réflexive, dans la mesure où l'objet de notre chapitre est plutôt sur la caractérisation des compétences argumentatives. Nous postulons que la pensée réflexive est une forme de pensée multimodale et élaborée qui articule, de manière flexible, différentes composantes. Si penser n'est, après tout, qu'être capable d'échafauder une représentation *lambda* du réel, penser de façon réflexive, c'est mettre en œuvre 1) une pensée critique, qui impose à cette représentation du réel l'édification de critères qui peuvent ainsi être débattus, 2) une pensée créative, qui pousse l'individu à rechercher des contrepoints, des dépassements du cadre original de sa pensée, des éléments originaux qui peuvent aussi faire l'objet de controverse, enfin, 3) une pensée métacognitive, qui suppose que l'individu peut faire retour sur tout ou partie des éléments cognitifs engagés dans le processus dynamique de sa pensée. Sur la base de cette définition, est-ce que les compétences argumentatives sont des habiletés centrales, périphériques, nécessaires, suffisantes, motrices, résultantes ? Bref, comment articuler le développement des habiletés argumentatives avec celui de ces composantes d'une pensée réflexive ?

QU'EST-CE QU'UNE CONDUITE ARGUMENTATIVE ?

Argumenter est une conduite langagière (Espéret, Coirier, Coquin et Passerault, 1987 ; Coirier, Coquin-Viennot, Golder et Passerault, 1990 ; Espéret, 1990). Sa maîtrise suppose l'ajustement de bonnes formes linguistiques en surface à des opérations ou mécanismes cognitifs sous-jacents. Comme l'écrit Golder (1992b, p. 3), « si le langage représente une composante centrale des conduites langagières, ces dernières font aussi intervenir d'autres composantes, plus particulièrement cognitives ». Bronckart, Bain, Schneuwly, Davaud et Pasquier (1985) a conceptualisé un système à trois dimensions comprenant : 1) les unités linguistiques en surface des textes texte ; 2) l'extralangage, le référentiel – contexte ; 3) les opérations langagières – cognition. Ce triptyque, repris et aménagé par Espéret (1990), se schématise comme suit :

FIGURE 1
Une conduite langagière



Source : Espéret (1990).

Le discours argumentatif peut, dans ce cadre, facilement s'opposer à l'explication ou au récit par exemple. Alors qu'est-ce qu'argumenter ?

Mettre en œuvre « un dialogue argumentatif élaboré » suppose l'agencement d'un discours « qui permet au locuteur d'*amener* son interlocuteur à *penser* quelque chose, et non pas de le faire agir, contrairement à la persuasion » (Golder, 1992a, p. 3). Ainsi argumenter et penser sont en étroite corrélation. Si toute conduite langagière suppose des opérations cognitives adaptées au genre, argumenter sert à produire de la pensée chez autrui. On se demandera alors quelles sont les opérations cognitives susceptibles de générer de la pensée chez autrui. Des psychologues ont recherché des indicateurs qui permettent de modéliser les principales opérations cognitives en jeu quelle que soit la situation d'argumentation (voir Golder, 1996b, pour une revue).

1. LA GESTION DE DEUX MACRO-OPÉRATIONS COGNITIVES : JUSTIFIER ET NÉGOCIER

La conduite argumentative requiert la mise en œuvre de deux opérations cognitives fondamentales : la justification et la négociation (Golder, 1992a, 1992b, 1996a, 1996b).

1.1. LA JUSTIFICATION : ÉTAYAGE ET RECEVABILITÉ

La justification maîtrisée dans ses rudiments oraux dès 3-4 ans correspond à la pose d'opinion(s). Elle s'élabore progressivement grâce à une qualité d'étayage et au maniement de la recevabilité des idées, des arguments correspondant à la thèse que l'on avance (Golder, 1992a, 1992c, 1993).

On nomme « étayage » tous les éléments qui permettent d'appuyer l'argument avancé : « Je n'aime pas le cirque parce que j'ai peur des lions. » Notons que l'indice de surface « parce que » pourrait paraître un bon indicateur¹ de cette opération cognitive à l'œuvre... Il n'est pas le seul... En fait, les exemples, les explications et des descriptions peuvent au même titre et avec le même poids de conviction participer à cette opération de justification. Il n'existe pas de marqueurs linguistiques spécifiques de l'étayage (Golder et Favart, 2003).

Par ailleurs, une opinion n'est véritablement fondée que lorsqu'elle s'inscrit en référence à un système de valeurs socioculturelles. Deux niveaux liés à l'âge sont alors à considérer. Dans un premier temps, c'est par l'intermédiaire du facteur de recevabilité (Golder, 1992c) que ce système est implicitement invoqué. Par exemple, « Je n'aime pas le cirque parce que quand *on* est petit *on* a peur des lions, *c'est normal* ». L'opinion proposée est recevable, car partagée par avance par cette « on-vérité ». Mais ce « on » n'est assumé par l'interlocuteur que pour appuyer son argument, non pour ouvrir une négociation avec l'autre. Aussi, à un deuxième niveau, une autre opération cognitive doit être maîtrisée par l'élève ; il s'agit de l'opération de négociation.

1. Pour se convaincre, le lecteur pourra se reporter à une étude de Moeschler (1987) dans laquelle « parce que » peut être tantôt une justification, tantôt une relance monologique (soit pour son propre compte), tantôt une relance dialogique (intégrant la perspective d'autrui).

1.2. LA NÉGOCIATION

Négocier, c'est être capable de relativiser ses positionnements, ce qui suppose de se risquer à comparer sa thèse à celle d'autrui, donc de prendre en compte ou d'envisager le système des références d'autrui (valeurs, croyances, etc.). Pratiquement, dans le cadre d'un dialogue « le locuteur ouvre à l'interlocuteur la possibilité de négocier l'objet du dialogue » (Golder, 1992a, p. 6). À défaut de négociation, « l'adoption de *positions figées*, soutenues par des *arguments rigides*, ne peut en aucun cas permettre au dialogue de *progresser* » (Golder, 1992a, p. 5). Pour être capable de tenir cette ouverture et de finaliser le dialogue commun dans une orientation, les interlocuteurs doivent aménager un espace de jeu productif entre 1) leur discours, 2) une forme de recevabilité générale et 3) les idées contradictoires de l'interlocuteur. Pour cela, ils nuancent leurs propos, introduisent des expressions de certitude *versus* incertitude, modulent leur emplacement, mettent en avant des précautions, etc. Des marques spécifiques servent alors d'indicateurs pour qualifier le degré d'élaboration d'une bonne négociation (voir Golder, 1992a-b; Pouit et Golder, 1996) : prescriptifs (verbes modaux, devoir/falloir); marques de certitude (« certainement », « peut-être »); restrictions-spécifications (« dans certains cas... », « cela dépend... »); axiologiques (jugements de valeurs en référence à une norme/morale: « c'est bien », « malheureusement »); prise en charge (distanciation « je pense que »..., « à mon avis... »). Le développement de cette compétence à négocier est très progressif: si vers 4-5 ans les enfants ne produisent guère que des récits de vie, entre 4-5 ans et 6-7 ans, ils commencent à émettre des jugements, puis vers 8-9 ans, ils entrent dans une coopérativité dialogique en utilisant le jeu de restrictions-spécifications (Golder, 1993). Cependant, ce ne serait que vers 13-14 ans que l'appui sur ce système serait réellement opératoire.

Ces deux opérations, celles de justifier et de négocier, maîtrisées plus tôt à l'oral qu'à l'écrit, restent sous la dépendance de contraintes génétiques fortes sur un continuum allant de 3-4 ans à 17 ans (Golder, 1996a). L'évolution se ferait dans un ordre probablement contraint par ces trois étapes théoriques (décrites ci-dessus): 1) étayage 2) recevabilité et 3) négociation (Golder, 1992a). C'est ainsi qu'on peut dire globalement que l'ontogenèse du discours argumentatif signe le « passage de la *simple neutralisation* des arguments de l'interlocuteur à la *coordination des prises de perspectives* par référence aux *normes collectives*² » (Miller, 1986, 1987, cité par Golder, 1992c). Maints facteurs plus ou moins connus pèsent sur ce passage... du *dia*-logal au *dia*-logique.

2. C'est nous qui soulignons.

2. QUELQUES FACTEURS DU DÉVELOPPEMENT PROGRESSIF DES COMPÉTENCES ARGUMENTATIVES

C'est un fait avéré par les études sur la genèse des conduites argumentatives que les opérations de justification et de négociation non seulement « subissent différemment les effets de l'âge » (ce que nous avons déjà noté plus haut) mais sont de surcroît soumises aux effets « de la situation d'interlocution » (Golder, 1992b, p. 111). La question sera donc de savoir maintenant, puisque le développement de l'argumentation est lent, progressif et complexe, quelles sont les conditions sous-jacentes à l'aménagement de situations qui puissent favorablement interconnecter le développement de ces compétences à l'avènement d'une pensée réflexive. Pour ce faire, nous n'entendons pas dresser une liste exhaustive des facteurs tant ils sont hétérogènes (Golder et Favart, 2003). On cite toujours, très à propos d'ailleurs, le facteur de décentration cognitive qui permet effectivement au sujet dès 6-7 ans de prendre en compte ce qu'autrui propose. Mais cette compétence si centrale devient peu opératoire lorsqu'on tente de mettre en place des situations d'enseignement : comment se servir de cette clé trop globale de décentration pour construire une séance ? Nous insisterons alors sur quelques facteurs qu'il convient, selon nous, d'avoir à l'esprit et de croiser pour aménager des situations d'enseignement-apprentissage adaptées.

2.1. L'EXPÉRIENCE DIALOGIQUE

La conduite d'argumentation est principalement mise en œuvre dans des situations de dialogue : la supériorité des situations de coopérativité dialogale est admise (Golder, 1992a, 1992d) au regard d'autres situations. En fait, dialoguer, c'est déjà argumenter. Au point que l'activité de dialogue peut se confondre avec celle de l'argumentation. Précisons toutefois qu'avant 6 ans, un enfant parle sous la dépendance d'un contexte dont il ne maîtrise pas encore la représentation : il maintient une forme de conversation très cohérente (voir Garitte, 1998) mais immergée dans le flot de l'expérience immédiate (Bruner, 1983), et reste ainsi guidé par autrui, dépendant des réactions de l'entourage (Rondal, 1985). La qualité des productions orales des jeunes enfants dépend ainsi davantage de la capacité d'autrui à réagir aux propos de l'enfant que l'inverse. En revanche, dans la période qui s'étend de 6 à 12 ans, l'élève va évoluer vers une transformation de ses

capacités à gérer cet espace de dia-logie³. La logique du deux, d'ajustement à l'autre, évolue, car le dialogue construit l'argumentatif (Golder, 1993). Dialoguer agit radicalement sur l'avènement de conduites de qualité. Vers 8-9 ans, une coopérativité dialogique œuvre pratiquement et les dialogues deviennent réellement interactifs (Golder, 1993). Dans ce cadre, le face-à-face avec un adulte – comparé au face-à-face élève-élève – améliore encore la qualité d'orientation en évitant notamment les impasses dues aux dérives affectives ou au chantage persuasif (Golder, 1992c). De même, lorsque les élèves dialoguent entre eux, tous les dispositifs de coopération ne se valent pas pour favoriser un degré d'implication réelle et un engagement de l'interlocuteur qui l'empêche d'adopter des conduites de paresse sociale ou de conformisme (voir Toczek-Capelle, 2003). On a pu mettre en évidence le rôle prépondérant d'un dispositif de coopération de haut niveau sur la qualité argumentative à l'oral, comparé à des groupes de coopération simple (voir Auriac-Peyronnet, 2003). En somme, le dialogue est nécessaire et certaines conditions (partenariat, structure des groupes de parole) favorisent des dialogues plus efficaces.

2.2. L'APPUI SUR UN MODÈLE-GUIDE

La capacité à utiliser un modèle de référence (sorte de schéma) qui guiderait le sujet pour maintenir sa conduite dans la spécificité de l'argumentation est aussi un facteur d'amélioration. Nous avons pu montrer comment des ateliers visant la seule sensibilisation à la compréhension des paramètres contextuels (Bronckart, Bain, Schneuwly, Davaud et Pasquier 1985, voir ci-dessus) correspondant à l'argumentation parvenaient à contrecarrer l'habitude tenace d'utiliser le schéma narratif chez de jeunes élèves (Auriac-Peyronnet, 2001). En fait, plus on grandit, plus on a une représentation formelle – en mémoire à long terme – de ce qu'est une situation d'argumentation.

À ce niveau, l'élaboration des capacités métadiscursives (Gombert, 1990) où le sujet prend peu à peu certains éléments ou plus globalement son discours comme objet de réflexion se conjugue en harmonie avec le passage à l'écrit pour favoriser les phénomènes d'une re-description (Karmiloff-Smith, 1992 ; Dortier et Pacteau, 1998) de plus en plus fine de cette représentation formelle de « ce qu'est au juste argumenter ». Cette re-description n'est ni consciente, ni téléguidable de l'extérieur : c'est bien le sujet qui devient plus apte à « re-décrire » le modèle de l'interaction vécue et à en

3. Nous posons que le dia-logical est la marque d'un échange social portant sur l'articulation alternée de tours de parole. Nous postulons que le dia-logique est l'échange sociocognitif portant sur l'articulation des idées émises.

comprendre le fonctionnement grâce à la pratique discursive. Il devient alors de plus en plus apte à s’y inscrire pour tirer profit des échanges interlocutoires, qu’il dia-logise lui-même de mieux en mieux. Le dialogue gagne en puissance.

2.3. L’INSCRIPTION DANS UN GROUPE DE RÉFÉRENCE

L’élaboration des capacités à rendre recevables ses arguments est en fait liée à la possibilité de s’intégrer, *a minima*, dans un groupe de référence. Ainsi, Golder (1992c, p. 3) précise que « vers 10-11 ans, les enfants s’instituent d’emblée *membres d’une communauté* à l’intérieur de laquelle une règle est en discussion : à cet âge, les références à l’expérience personnelle, bien qu’en diminution, sont toujours présentes, mais cette fois à titre *d’illustration d’une règle générale*⁴ » (Golder, 1992c, p. 33). La capacité de décentration qui œuvre dès l’âge de 6 ans prend là un tour nouveau sur le développement possible de l’argumentation. Ce n’est pas tant la possibilité de se dégager de son point de vue propre que la capacité à partager avec autrui des références communes qui permet un bon étayage. La maîtrise de la reconnaissance du statut de l’interlocuteur est, elle aussi, primordiale (Golder, 1992c). Plus on connaît son interlocuteur, meilleurs sont les arguments produits. On n’envisage pas les mêmes idées pour parler au directeur de l’école, à son voisin de table ou à sa mère. Les travaux de Gombert (1997, 2003) de Roussey, Piolat et Gombert (1999) ont démontré en quoi la productivité argumentative était meilleure – dans le sens d’une plus grande aptitude à la négociation – lorsque les élèves pouvaient jouer sur le système de croyances de leur entourage, y compris justement pour les prendre en défaut. Ce seraient les thèses sur des sujets familiers, pratiqués par les élèves, mais en inadéquation avec la thèse consensuelle (la *doxa*) qui seraient les plus porteuses (comme « manger des bonbons, c’est bien ! » (Gombert, 1997). Même jeunes, et cela dès l’âge de 10 ans pour l’étude concernée, des élèves peuvent se montrer créatifs pour instruire cette thèse « contre-attitudinale » et négocier.

2.4. L’AIDE DIDACTIQUE : FAMILIARITÉ DES RÉFÉRENTS ET ACCEPTABILITÉ DES THÈSES

En fait, depuis les travaux de Brassart (1985, 1987) qui ont introduit en France une didactique de l’argumentation dès l’école primaire, nombreux sont ceux qui ont permis de renforcer l’idée que l’on peut apprendre à

4. C’est nous qui soulignons.

argumenter (voir Auriac-Peyronnet, 2001, par exemple). Mais, comme « on n'argumente pas à n'importe quel âge, sur n'importe quoi et avec n'importe qui ! » (Golder, 1996b, p. 124), toute situation d'enseignement n'est pas équivalente au regard des conséquences sur le long terme (Auriac-Peyronnet, 2002). L'enseignant doit choisir des situations contraintes qui engagent les élèves dans l'ici et maintenant pour des progrès qui ne concernent pas nécessairement l'ici et maintenant. Trois pistes semblent intéressantes.

Premièrement, plus on discute à propos de thèmes familiers *versus* pratiqués (Gombert, 1997) meilleur est l'engagement des sujets (Golder, 1992, 1996a-b), alors que fournir une liste d'idées pour soulager l'organisation d'un discours se révèle peu payant (Pouit et Golder, 1996, 1997). C'est donc la capacité à engendrer soi-même ses idées qui demeure importante. Deuxièmement, si ces idées peuvent émerger dans le cadre d'un système de croyances ou d'opinions connues et partageables avec l'interlocuteur, meilleure est aussi la production. En affinant la thèse de l'inadéquation radicale au consensus (*cf.* ci-dessus, « manger des bonbons c'est bien », dans Gombert, 1997), on a pu montrer que le degré d'écart entre les croyances du locuteur-scripteur et de l'interlocuteur-destinataire a un impact sur la capacité à généraliser ou au moins à supporter ses opinions par une « on-vérité » et gérer harmonieusement, de manière plus fine, les appuis référentiels (marqués par l'usage des « je, tu, il, on », et des « adverbes modaux » (voir Auriac-Peyronnet et Gombert, 2000 ; Auriac-Peyronnet, à paraître). Au-delà de la créativité, c'est bien l'opération de cadrage de ses propos sur une valeur plus ou moins partageable qui est en jeu. Enfin, l'aménagement d'espaces de réelles discussions (philosophiques) favorisant la confrontation régulière sur des thèmes discutables de leur point de vue, car familiers et faisant appel à l'expérience, influe positivement sur le mode de génération d'idées (Auriac-Peyronnet et Daniel, soumis). Dans le cadre de cette étude, les idées produites par les élèves en fin de dispositif (de 7 à 10 ans) sont, d'une part, émises en plus grand nombre et, d'autre part, dialogisées et présentées en interdépendance fonctionnelle avec l'opinion proposée pour autrui. En somme, devenir compétent dans le dialogue suppose d'avoir des choses à dire qui concernent ses propres intérêts.

En conclusion, pour être susceptible d'influer sur la maîtrise progressive des deux opérations cognitives centrales de la conduite argumentative, nous venons d'évoquer quelles étaient les conditions de production des discours (Bronckart, Bain, Schneuwly, Davaud et Pasquier, 1985) soit les contextes les plus favorables à l'enseignement. Nous regroupons et résumons les principales idées dans le schéma ci-dessous.

FIGURE 2
La conduite langagière d'argumentation

Contexte	Modélisation	Partie visible
<p>Paramètres contextuels</p> <ul style="list-style-type: none"> - familiarité des thèmes, - discutabilité des thèmes, - statut adulte de l'interlocuteur, - reconnaissance du statut d'autrui, - inscription dans un groupe de référence, - modalité de la coopération, - inadéquation au consensus social. 	<p>Justification</p> <ul style="list-style-type: none"> - étayage, - recevabilité. <p>Négociation</p> <ul style="list-style-type: none"> - prise en compte ou anticipation des perspectives. <p>Mémoire</p> <ul style="list-style-type: none"> - opinions personnelles, - valeurs partagées, - références d'autrui, - modèle guide. 	<p>Justification</p> <ul style="list-style-type: none"> - étayage: polyfonctionnalité des marques pour la justification. - recevabilité: «on-vérité, généralité des propos. <p>Négociation</p> <ul style="list-style-type: none"> - prescriptifs, axiologiques, certitude, norme, spécification-restriction. <p>Orientation du discours. Enchaînement des propos.</p>

2.5. CONJUGUER LES ASPECTS LINGUISTIQUES VERSUS LANGAGIERS VERSUS CONVERSATIONNELS

Nous nous demanderons maintenant, à rebours, ce qui peut être relevé dans les discours scolaires, produits pour vérifier si leur productibilité argumentative a des chances de s'articuler harmonieusement à l'entraînement ou l'avènement d'une pensée réflexive, c'est-à-dire, selon notre définition générale, une pensée qui soit critique *versus* créatrice *versus* métacognitive. Il est clair que « des fonctionnements argumentatifs différents » se cachent « sous une liste apparemment identique de marques textuelles » (Golder, 1992c, p. 38). Donc, il ne s'agit pas d'aborder la langue « comme un *objet* formel [...], mais comme une *activité* », et se soucier davantage de « l'entre-deux, dans le passage de la forme au sens, ou du sens à la forme » (Caron, 1989, p. 227).

Comment déceler des processus argumentatifs sous des formes linguistiques? Nous ferons une distinction formelle entre trois niveaux d'appréhension des discours, le linguistique, le langagier et le conversationnel, pour aborder l'étude des corpus.

2.5.1. Axe 1: Plan linguistique

Le linguistique se rapporte à toutes les marques (audibles, visibles) qui font « la surface » de nos discours. Il est évident que plus le sujet dispose d'outils pour différencier sa pensée (vocabulaire, modulateurs, déictiques, connecteurs, etc.), plus il est apte à mettre ces outils au service d'une pensée qui se prend elle-même pour objet. Tous conviendront volontiers que le stock de vocabulaire est fonction de l'âge et que la linéarisation de la pensée requiert des habiletés proprement linguistiques. Or, toutes les marques verbales sont concernées par l'argumentation, même si certaines sont plus représentatives de ce genre. Aussi, l'existence d'obstacles génétiques concernant le seul plan de production de ces bonnes formes linguistiques est à considérer : la production raisonnée des connecteurs, l'emploi efficace de verbes modaux ou le maniement des marques d'implications subjectives, etc., sont progressifs. Pour exemplifier, considérons le seul emploi des connecteurs. On peut dire que ces marqueurs apparaissent chronologiquement, avec environ quatre ans de décalage, entre l'oral et l'écrit (Favart et Passerault, 1999, pour une revue). À l'oral⁵, l'« archiconnecteur » (Schneuwly, 1991, dans Favart et Passerault, 1999) produit dès 2-3 ans, va peu à peu assurer la continuité discursive, puis la coordination additive dès trois ans et demi (Caron, 1983, dans Favart et Passerault, 1999) : en fait, l'emploi des connecteurs se transforme dans le sens d'une diversification. À l'instar des connecteurs, toute marque verbale subit une révision de ses conditions d'emploi : il y a à la fois enrichissement du stock et adaptation, dans le sens d'une restriction/spécification aux contextes. Or cette évolution n'est possible que si l'on considère justement l'évolution cognitive (plan langagier) et la prise en compte de la situation de production (plan conversationnel).

2.5.2. Axe 2: Plan langagier

Le langagier concerne l'articulation des unités linguistiques aux opérations cognitives. Comme le prétendait déjà Vygotsky, on ne peut se contenter d'un modèle associationniste entre le « mot » et « sa signification » (Vygostky, 1934; Vergnaud, 2000). Au cours du développement, derrière les mêmes mots, se développe et change constamment le mode d'articulation du « verbal » et de « l'intellectuel » (Vygostky, 1934; Vergnaud, 2000).

5. L'écart entre l'oral et l'écrit n'est pas encore évident à interpréter. Fayol indique que « tout se passe comme si les enfants composant à l'écrit devaient ré-apprendre le paradigme des connecteurs. Ce constat paradoxal exige qu'on recherche une explication » (Fayol, 1997, p. 154).

Aussi, d'un point de vue méthodologique, pour analyser les discours produits, l'occurrence d'une marque unique (un « oui mais », un « parce que... ») peut être un critère soit suffisant, soit insuffisant pour qualifier une argumentation à l'œuvre : il est évident que c'est davantage l'organisation d'une configuration de marques qui permet de décider si une production est argumentative (Golder, 1992a). Ainsi, un « oui mais » peut être dialogique⁶ (voir Roulet, 1985, sur ces distinctions ; Auriac-Peyronnet et Daniel, soumis) s'il n'a pour fonction que de se connecter à la prise de parole précédente, ou argumentatif, s'il a pour fonction de prendre en compte le contenu précédent pour s'y opposer thématiquement (Golder, 1992a) : pour en décider, encore faut-il replacer cette marque dans son contexte. Bref, le dialogue argumentatif n'est interprétable que si l'on se donne les moyens de faire des hypothèses interprétatives du point de vue des opérations cognitives sous-jacentes, d'interpréter les faits langagiers, ce qui, au final, impose de regarder ce qui se passe dans les tours de parole adjacents (précédents et suivants). Signalons que l'on parle toujours dans un contexte donné et grâce à celui-ci (plan conversationnel).

2.5.3. Axe 3 : Plan conversationnel

La référence à la conversation devient alors un incontournable, car la conversation est l'espace dialogal qui institue entre deux ou plusieurs personnes un échange organisé en tours de parole. Les compétences argumentatives ne sont en fait que l'émergence discursive et culturelle de ce processus particulier (Lahire, 1998) qu'est la conversation. S'il est possible d'opposer le genre conversationnel au débat ou au dialogue (Jacques, 1988), c'est que la conversation, dans ce qu'elle a de plus ordinaire, est le tout premier régime de rationalité de l'entendement humain (Levinson, 1983 ; Trognon, 1993, 1995). C'est le premier espace de référence de l'individu pour expérimenter l'articulation constante entre pensée et langage. Le protoconversationnel (Brazelton, Koslowski et Man, 1974) inaugure déjà, dans son principe de face-à-face humain, tout dialogue. Mais le dialogue est aussi un héritier de la conversation ordinaire, car celle-ci met en acte des habiletés langagières dont le niveau s'élève constamment. Le dialogue est ainsi à la fois la première conduite langagière à partir de laquelle toutes les conduites se spécifient (Espéret, 1990) et le point d'aboutissement en tant que conduite hautement rationnelle (Jacques, 1988). Entre ces deux formes

6. Nous préférierions pour notre part appeler ce « oui mais » dialogal, ce qui correspond bien à l'interprétation que Golder (1992a) en donne. Nous réservons le terme de « dia-logie » à l'effectivité d'une logique du « deux » qui suppose justement l'argumentation dans son principe même.

de dialogue (première et supérieure : on qualifierait volontiers la première de dialogue par opposition au dialogue) se situe justement la conversation comme creuset fonctionnel du processus de développement de la rationalité humaine. C'est dans l'interaction verbale et grâce à celle-ci que l'humain complexifie et ajuste peu à peu langage et pensée. Décrire le processus de pensée réflexive dans le cadre d'une conversation permet alors d'établir si des habiletés argumentatives sont (ou non) à l'œuvre. Or, c'est grâce au repérage de la qualité des enchaînements produits et gérés par les interlocuteurs dans une conversation (Trognon et Brassac, 1992) que l'on pourra décider si les traces discursives servent (ou non) un argumentaire local ou plus général. Si une conversation tourne au dialogue, c'est qu'elle est hautement guidée par une rationalité dialogique à l'œuvre. Plus un pas conversationnel est puissant, plus il renferme les traces d'inférences mentales précisément référencées – sur les systèmes de valeurs, de croyances partagées ou sur les systèmes d'intelligibilité des opinions soutenues – et plus les opérations cognitives de négociation peuvent prendre place. Converser ne signifie pas ajouter un tour de parole à un autre, mais bien enchaîner explicitement ou implicitement sur les présupposés contenus dans le discours d'autrui.

Ce ne sont donc ni les marqueurs linguistiques, ni les enchaînements conversationnels locaux qui seuls renseignent sur la compétence argumentative ; encore faut-il interpréter l'agencement des uns et des autres dans l'espace général de l'évolution cognitive de l'interaction.

Les situations de classe que nous allons illustrer sur des extraits de corpus nécessairement restreints sont globalement considérées comme de bonnes situations d'argumentation. Toutefois, chaque situation doit être interprétée en prenant en considération l'âge des élèves qui varient de 6 à 12 ans et le contexte de production que nous préciserons. Chaque fois, la question sera la même : « Peut-on dire si les compétences argumentatives mises en œuvre s'articulent (et si oui comment) à une pensée réflexive effective ou à venir ? » Répondre à cette question nous amène à relever un certain nombre de marques discursives *versus* d'enchaînements conversationnels pour inférer du niveau langagier ; il s'agit toujours d'une interprétation.

3. MÉTHODOLOGIE

Nous rapportons les extraits en nous inspirant, de manière toutefois très libre, des principes de description de la conversation ordinaire (Roulet, 1985, 1999) pour faire apparaître quelques-uns des aspects de la hiérarchie fonctionnelle présente dans le discours. Nous ne pouvons cependant tout

représenter. Pour notre part, nous marquons des décrochements subordonnés seulement au niveau global des interventions (tour de parole⁷) lorsque les élèves traitent d'un sujet incident qui agit comme un détour local et peut (ou non) faire l'objet d'une négociation. Ces décrochements peuvent concerner deux ou plusieurs tours de parole. Cette méthodologie permet de visualiser assez rapidement ce qui correspond à notre interprétation du discours. La hiérarchie peut être globalement ascendante ou descendante produisant des décrochements que nous qualifierons de type alternatif ou en cascade. Dans une suite de décrochements alternatifs, les interlocuteurs changent peu leur espace de négociation : ils se renvoient la balle du tac au tac ; le discours reprend vite son fil directeur. Dans des structures descendantes ou ascendantes, les interlocuteurs bâtissent le discours en produisant des mondes d'ajustement qui réclament ces détours. Bien que nos situations puissent paraître très simples, l'articulation de la pensée et du langage se loge dans ces figures d'enchâssement non anodin.

4. LE CODAGE DE NOS EXTRAITS DE CORPUS

Les arguments et leurs principaux étayages sont encadrés. Les marques renvoyant à l'appel à un **consensus**, à une « on-vérité » ou à un système de valeurs-croyances de référence sont composées en **gras**. À noter que nous considérerons, au regard de l'âge de nos sujets, que les traces d'une « on-vérité », qu'il soit un appel à une opinion partagée (recevabilité) ou à une négociation, entrent dans l'espace d'une aptitude générale à la négociation. Les marques caractéristiques de *négociation* (pour rappel, *modalisation*, *axiologique*, *verbes modaux*, *marquage de la certitude*, *de la prise en charge*, etc.) sont en *italique gras*. Les marqueurs renvoyant au *dialogal* sont en *italique* : ces marques correspondent au lien qui est explicitement établi entre le locuteur et l'interlocuteur par des marques d'*embranchement classique* (oui, non, mais, alors... ; *appel explicite au destinataire*, tu ; *implication personnelle*, je). Certains déictiques sont parfois relevés (*là*), car ils servent aussi ce lien qui permet au dialogal de fonctionner. En revanche, on distinguera les *je* d'implication dialogale des *je de prise de distance* du sujet par rapport à la thèse en jeu (opération de négociation).

Les différents interlocuteurs sont désignés par des lettres, et le numéro apposé indique l'ordre de leur tour de parole (par exemple, C3 = troisième tour de parole de C dans l'échange).

7. Nous ne rendons compte que d'une dimension de subordination des interventions les unes par rapport aux autres. Le modèle genevois de Roulet (1985, 1999) propose des analyses beaucoup plus fouillées concernant l'articulation descendante et ascendante des actes de langage contenu dans les interventions.

5. QUATRE SITUATIONS

Les quatre situations que nous avons choisies permettent de présenter des contrastes, car les élèves ont des âges différents : 6 ans (voir corpus 3), 7-8 ans (voir corpus 4), 8-9 ans (voir corpus 1) ou 11-12 ans (voir corpus 2). Toutefois, elles ne sont pas présentées dans l'ordre chronologique du développement des compétences argumentatives, mais pour montrer quelques pièges quant à une articulation trop évidente entre la notion de bonnes formes linguistiques et l'ajustement productif entre pensée et langage.

5.1. UNE JOUTE PLUTÔT DIALOGALE

Dans la situation 1, des élèves de 8-9 ans (M et C) sont invités à vivre une « joute verbale », en s'affrontant sur le thème « pour ou contre se laver les dents ». Ils ont suivi des ateliers d'enseignement préparatoires qui ont permis aux sujets de disposer *a minima* d'une représentation formelle de ce qu'est l'activité argumentative (travail sur l'idée d'orientation, l'usage de connecteurs, l'argumentation à l'écrit, tournois d'opposition de thèses, etc.). Ils débattent à propos d'un thème familier et pratiqué. Ils ont au préalable, en groupe de travail coopératif, pu générer différentes idées et/ou arguments à l'appui de la thèse qu'ils auront à défendre. Ils ont élaboré des questionnaires auprès de parents et disposent ainsi d'un système de valeurs de référence sur lequel ils peuvent prendre appui. Un des élèves se trouve néanmoins dans une position d'inadéquation au consensus (voir corpus 1) lorsque l'autre doit plutôt être le porte-parole du consensus social (« se laver les dents c'est bien »). Le thème de la joute fait partie d'un projet général sur l'éducation à la santé qui devrait permettre aux élèves de déborder éventuellement le cadre thématique (« se laver en général », « les maladies », etc.). Plusieurs conditions sont donc réunies (cf. facteurs favorables voir 2.2.) pour favoriser la mise en œuvre de compétences argumentatives.

Peut-on dire si les compétences argumentatives mises en œuvre s'articulent (et si oui comment) à une pensée réflexive effective ou à venir ? Pour des élèves de cet âge, on peut dire que la coopérativité fonctionne dans le sens où les tours de parole sont résolument interactifs, même si l'accroche en « oui mais » est tantôt dialogale, tantôt plus argumentative : c'est flagrant en M3 où seul le deuxième « oui mais » sert la relance argumentative. Les élèves manifestent qu'ils ont compris le genre de l'activité à renfort d'expressions métalinguistiques « C1 : je tiens compte de ton argument, M2 : je suis d'accord, C5 : je te comprends ».

Corpus situation n° 1

[...]

M 1 : [...] *Oui non mais* même prendre un chewing-gum... faut *quand même* se laver les dents.

C 1 : *Oui je tiens compte de ton argument mais si on* se lave pas les dents *c'est pas dramatique*; tu vas pas avoir vingt mille caries puisque t'en a même pas vingt mille t'en a à peine vingt-quatre j'sais même plus.

M 2 : *Oui non mais là j'suis d'accord mais faut quand même* de temps en temps se laver les dents même après chaque repas *c'est ce qui est le mieux* après chaque repas parce que tes dents elles seront en forme elles seront en forme pour mâcher euh... parce que si tu laves pas tes dents elles seront toutes jaunes et elles seront pas en forme pour mâcher elles... euh...

C 2 : *Oui mais si c'est des dents de lait après elles tombent* après t'auras des nouvelles dents les définitives

M 3 : *Ben oui mais* celles-là si... *oui mais* si tes dents de lait sont tombées déjà et qu'elles aient repoussé les autres euh si elles tombent si elles tombent après devant t'auras plus de dents pour mâcher pour les photos quand tu voudras sourire ça sera pas génial hein...

C 3 : Regarde y'en a qu'ils l'ont ça les gêne pas ils mâchent sur les molaires pas devant là comme un lapin

M 4 : *Oui mais* même quand tu bois de l'Orangina du Coca des trucs comme... des boissons sucrées... quand tu bois des boissons sucrées tu euh... l'eau. euh... la boisson sucrée elle passe bien sur les dents les dents de devant et puis même quand tu commences à mettre ta fourchette dans la bouche t'as bien les aliments qui vont toucher...

C 4 : *Ben oui mais* euh... oui!

M 5 : tes dents de devant... et puis même ça...

C 5 : *Je te comprends* mais par exemple si tu prends par exemple de l'Orangina rouge tu la bois à toute vitesse ça va pas te tuer puis après tu te ressers.

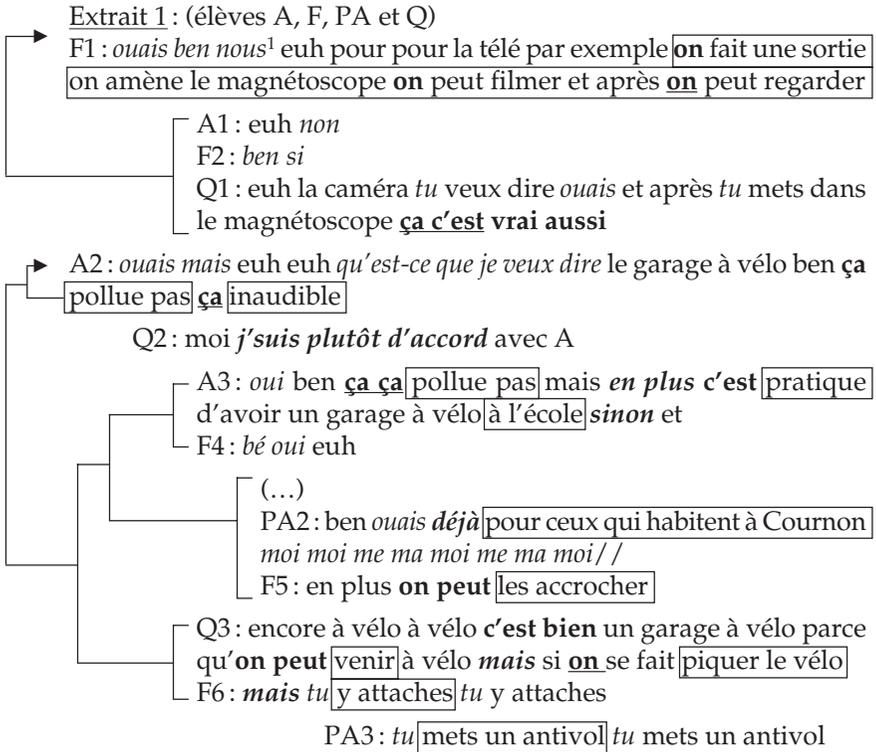
Extrait de débats entre deux enfants de huit ans et demi. L'une M doit défendre l'opinion « pour » se brosser les dents. L'autre C a tiré « la mauvaise carte » : il doit se faire contradicteur (Auriac-Peyronnet, 2003).

Les élèves se servent du modèle guide sur le genre de la situation : les arguments, prévus d'avance, alternent dans une dynamique assez régulière avec peu de décrochements dans la mesure où l'échafaudage est complet : les énoncés sont très aboutis. Les tours de parole sont ainsi bouclés, comme saturés. En revanche, on s'aperçoit du manque d'engagement cognitif dans les propos tenus. En fait, l'interaction progresse peu puisque, au final, l'argument central « C1 : *c'est pas dramatique* » revient sur le devant de la scène « C5 : *ça va pas te tuer* ». L'enchaînement ressemble à un acharnement d'arguments qui ne permet pas aux élèves de pousser l'autre à penser. Ils exécutent avec une certaine fluidité verbale un plan d'action qui produit cette forme de neutralisation de l'argument d'autrui. C'est justement le premier stade de l'argumentatif. Cette neutralisation passe d'ailleurs par des tours très stratégiques : l'argument des « dents de lait qui tombent » (C2) est pour le moins douteux : cela aurait pu marcher ! Et cela conduit, dans les faits, M3 à produire une forme de réplique qui fait peu avancer la thèse (répétition de la *doxa* M2 : *c'est ce qui est le mieux* ». Le mode de neutralisation d'autrui s'installe dans le glissement où, à partir de M2, la « on-vérité » n'est pas traitée autrement que comme injonction puisque c'est le « tu » qui domine ensuite (M2 : *tes dents*, M3 : *tu voudras sourire*, M4 : *tu bois*). En fait entre M1 « *on se lave pas, c'est pas dramatique* » et C5 « *ça va pas TE tuer* », l'argumentaire prend la voie de la persuasion. Il semble que les connaissances sur la santé (sucreries, jaunissement, etc.) bloquent l'avancée cognitive au lieu de la stimuler. Il y a du verbal et peu d'intellectuel, et le linguistique domine le genre.

5.2. UNE COOPÉRATIVITÉ POLYLOGALE DIALOGIQUE

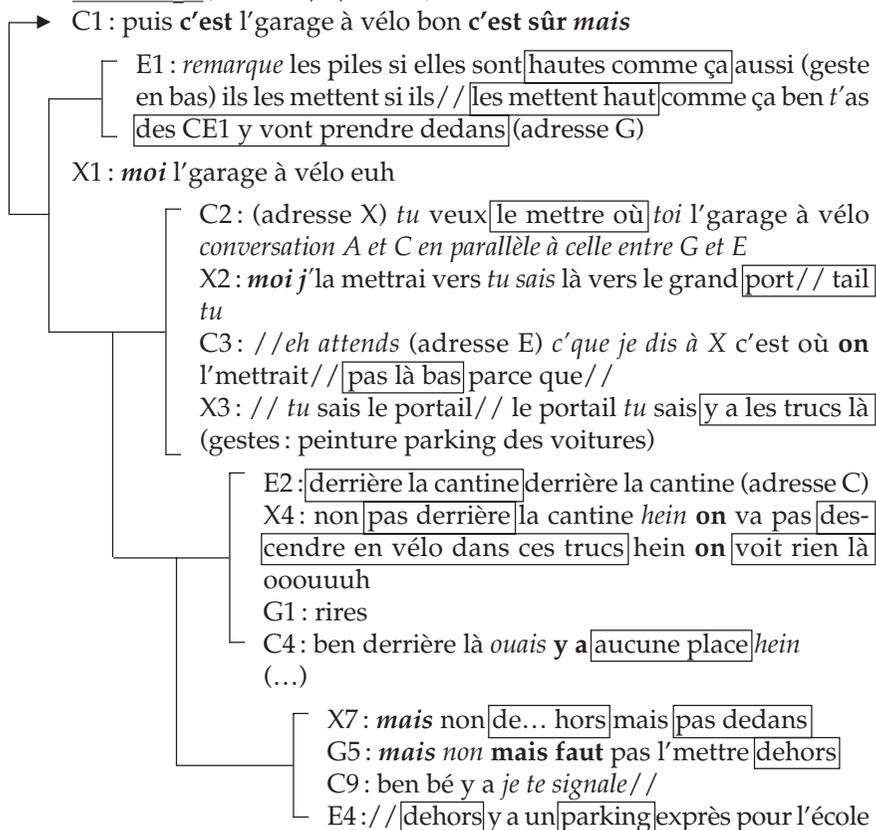
Les deux extraits suivants correspondent à deux groupes respectifs de quatre élèves âgés de 10-11 ans qui ont pour consigne de favoriser, en tant que porte-parole d'un groupe de travail précédent, l'adhésion à une idée. Quatre idées font l'objet de la controverse possible : 1) prévoir une poubelle pour récupérer les piles, 2) installer un garage à vélo, 3) acquérir une télé et un magnétoscope ou enfin 4) repeindre les murs de l'école. Notons que l'activité s'insère dans un projet d'école. Les élèves connaissent tous le destinataire final de l'argumentaire puisque l'idée retenue sera présentée au maire de la commune. Les quatre idées sélectionnées parmi une liste d'une dizaine au départ appartiennent à leur univers familial. Chaque élève porte-parole a procédé dans le groupe de travail précédent à l'élaboration d'une liste d'arguments possibles pour soutenir son idée.

Corpus situation n° 2



1. Ce « nous » fait référence aux participants du groupe de travail précédent qui a permis l'élaboration de la liste d'arguments possibles pour soutenir l'idée n° 3 : chat de la télévision.

Extrait n°2 (élèves C, E, X et G)



Interaction en groupe coopératif de type Jigsaw teaching. Quatre élèves de 10-11 ans échangent leurs vues pour défendre chacun leur projet et faire adhérer les autres à leur thèse (Auriac-Peyronnet, 2003).

Peut-on dire si les compétences argumentatives mises en œuvre s'articulent (et si oui comment) à une pensée réflexive effective ou à venir ? Dans cette deuxième situation, les élèves usent d'un mode de recul plus local, caractérisé par une hiérarchie fonctionnelle en cascade avec quatre niveaux de décrochements sur le deuxième extrait (C1-X1 : garage ; C2-X3 : localisation ; E2-C4 : derrière la cantine ; X7-E4 : dehors/dedans). Les tours de parole sont beaucoup plus brefs et les structures linguistiques plus sobres. En fait, la parole entraîne des réactions qui poussent le discours dans un cheminement non prévisible. Les élèves œuvrent à chaque pas conversationnel, en tenant compte de ce qui est dit juste avant. Aussi, chaque énoncé produit renvoie le sujet à une conduite de réflexion sur ce qui vient de se dire, qu'il doit ajuster à ce qu'il aimerait dire. Dans le premier extrait, on

relève la présence d'une « on-vérité » qui permet au sujet de présenter sa thèse (préalablement préparée comme dans l'exemple de situation n°1) comme recevable dès le départ, mais avec une ouverture à la négociation potentielle bien différente. Dans la joute verbale – situation n°1 –, la « on-vérité » fonctionnait comme un argument d'autorité, C1 : *c'est pas dramatique* » contrée par un autre « on-vérité » « M2 : *c'est ce qui est le mieux* ». Dans cette deuxième situation, la production des « on » reste suspendu à l'appropriation, l'approbation dialogique, ce qui se produit en Q1 : « *ça c'est vrai aussi* ». Le dialogue construit donc ici le partage et ne l'impose pas ; le tour est donc différent. Ainsi dans l'extrait n°2, dès l'ouverture en C1, le consensus est ouvert « *c'est sûr... mais...* ». De même plus bas, de X2 à C4, l'échange dérive sur l'objet incident de « la cantine » et c'est l'occasion d'un ajustement où la « on-vérité » est proposée en partage « *on voit rien* », « *on va pas descendre là* ». Donc, la « on-vérité » est un indicateur de recevabilité qui sert de plaque tournante pour négocier l'argument de la cantine ; de plus, elle n'est pas imposée en externe et en préalable (comme en situation n°1). De même, dans l'extrait n°1 dans l'enchaînement A2-Q2-A3, la « on-vérité » est d'abord imposée en externe par A, en A2, le garage « *ça pollue pas* », et l'accord dialogique de Q, en Q2, « *je suis d'accord avec A* » n'est d'abord qu'une forme de ralliement de surface sans aucun argument à la clé. Cela permet cependant à A, en A3, de compléter l'argumentaire par « *en plus c'est pratique* ». C'est ce qui donnera l'occasion, ensuite, d'approfondir cette « on-vérité » qui fonctionne là encore comme une annonce dans les échanges suivants où il sera question de vérifier si c'est réellement pratique, puisque comme Q3 l'introduit, « *on peut se le faire piquer* ». La négociation est alors effective puisque même si Q se rallie au préalable à A, Q n'en reste pas moins ouvert à une contre-proposition. Ainsi, Q réfléchit tout haut et le discours est l'occasion de cet échange qui s'effectue sur l'édification d'une logique de raisonnement, au pas à pas. Les élèves coagissent et le discours marque ces étapes de cheminement cognitif. On remarquera que la locution d'accroche en « *mais non* » (X7, G5) est très différente de celles de la première situation en « *oui non mais* » (M1, M2). Dans la première situation, les élèves sont en métadiscours, ce qui produit l'obligation de reconnaître la position d'autrui (M1, M2, M4, C2 : oui), de la contrer (M1, M2 : non) puis de raisonner (M1, M2 : mais). Alors qu'ici ils participent à l'édification du raisonnement en temps réel, donc ils raisonnent dialogiquement d'abord (X7, G5 : mais), puis s'opposent franchement (X7, G5 : non). C'est l'interaction qui porte la négociation et non chaque tour de parole qui « mime » la négociation. La négociation se déploie donc sur plusieurs tours de parole, ce qui donne les décrochements, et cette subordination oblige au traitement des objets incidents plutôt qu'un renvoi en *tac au tac* !

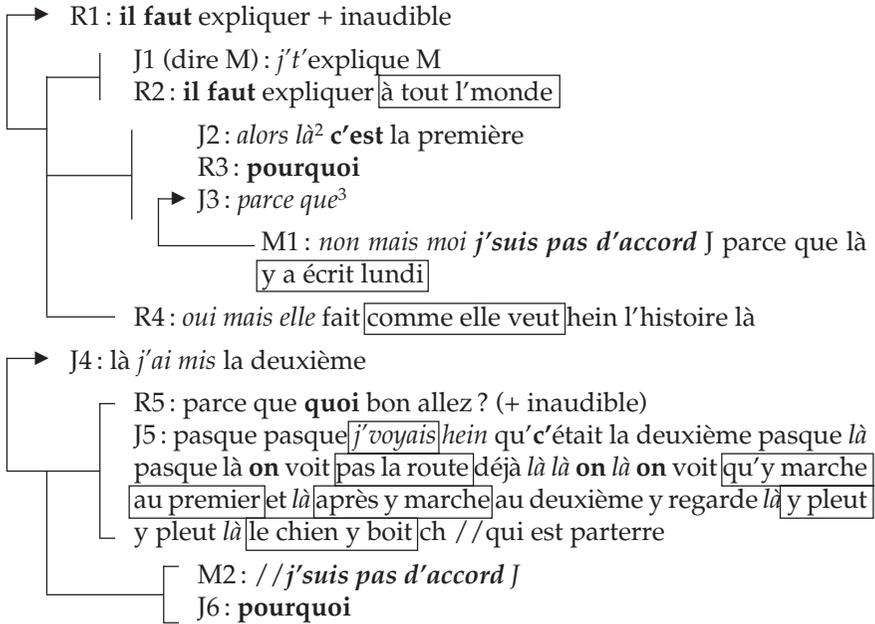
On s'accordera à dire que l'enjeu de la discussion n'est pourtant pas aussi important que dans la situation n°1 qui faisait appel à un minimum de connaissances plus poussées pour asseoir le débat (cf. projet santé). Cependant, au regard de la logique sous-jacente à l'agencement du discours, la deuxième situation est plus négociée. Au final, selon notre interprétation, la seconde situation, moins riche linguistiquement, est cependant plus porteuse d'avancée réflexive ; le conversationnel conduit cette avancée.

5.3. L'INSTALLATION DE LA DIALOGIE DANS UN TRILOGUE

Dans cette troisième situation, des élèves âgés de 6 ans (R, J et M) ont au préalable reçu six images chacun constituant une partie d'histoire (un tiers) qu'ils ont dû ordonnancer pour en retrouver la chronologie. Dans le polylogue qui se joue à trois (trilogue), chaque élève doit apporter la preuve que son ordonnancement est correct, mais aussi le soumettre à d'éventuelles critiques pour que l'histoire générale soit recomposée avec l'accord de tous. Les images sont collées à l'aide d'une gomme qui permet les substitutions en cas de désaccord. À l'issue de cette recomposition coopérative, trois images représentant une fin possible d'histoire sont soumises pour un dernier choix coopératif. La tâche de recomposition ainsi que le thème (il s'agit des activités hebdomadaires d'un personnage) sont familiers aux élèves. Les images sont extraites d'un album de littérature jeunesse et comprennent quelques mots qui ont pu parfois servir d'indicateurs supplémentaires (ici, lundi) pour appuyer les arguments. Toutefois l'activité se déroule en début d'année et les élèves ne sont pas encore lecteurs. Aucun argument n'est préparé d'avance dans ce type de situation. Les élèves devront, au fil de l'interrogatoire, recomposer ce qui a présidé à leurs choix pour ordonner les images.

Après un premier échange métacognitif portant sur la définition de la tâche elle-même (R1- J3), les élèves entament la négociation proprement dite sur les images. Mais il est intéressant de voir que ces deux séquences décrochées constituent une première forme de négociation générale sur la tâche. L'enchaînement du « pourquoi » en R3 et du réactif « parce que » en J3 symbolise l'activité en illustrant l'injonction de la « on-vérité⁸ » posée en externe dès le départ par R1 : voilà ce qu'« *il faut...* » faire. En somme, les élèves partagent depuis J3 l'idée que la tâche repose sur la routine d'enchaînement de type « pourquoi ? ...parce que ». C'est une définition minimale de ce que l'on peut nommer l'étayage. Les élèves ont compris le cadre de l'activité, et même s'ils disent « expliquer » et non « étayer par des argu-

8. Nous pourrions dire qu'il s'agit ici d'une « on-conduite ».

Corpus situation n° 3

Interaction en groupe coopératif (cycle 2) (Auriac-Peyronnet, 2003).

ments », ils entrent bien dans une activité de justification de leurs propos – ce qui est attendu. On pourra comparer cette entrée dans la tâche aux mentions proposées dans notre première situation où les élèves proféraient au contraire des formules métalinguistiques sur l'activité (C1 : je tiens compte de ton argument), pour signaler qu'ils avaient bien compris ce qu'on leur avait demandé. Entre indiquer qu'on « tient compte d'un argument » et proposer une routine d'activité possible en imposant un « pourquoi » qui ne peut que déclencher de l'explicatif, il y a deux activités cognitives sous-jacentes de statut différent. L'une justifie l'activité cognitive par une caution métacognitive (si je dis que je tiens compte d'un argument, c'est que j'argumente), tandis que l'autre utilise sa compréhension métacognitive pour s'engager sur la bonne voie cognitive dans la tâche (j'exploite l'état

2. On code ces « là » en dialogal comme condensé d'une formule qui serait « tu vois là ». Ce déictique sert bien le lien entre interlocuteurs.
3. On code ce « parce que » en dialogal, car pour nous à cet âge et en raison de l'absence de justification derrière, il apparaît davantage comme une routine non réfléchie. Même si, selon notre interprétation, il aura un effet de cadrage de la situation qui va servir l'installation de la dia-logie.

du monde pour pouvoir m'y situer et ainsi réellement œuvrer à argumenter). Aussi dès M1, l'argumentaire débute puisque M exprime déjà un désaccord en regardant seulement les images déposées par J. Cela étant dit, R qui a présidé à l'entrée dans la tâche revient sur ses intentions en R4 puisqu'il donne la possibilité à J de finalement choisir « comme elle veut », sous-entendu comme si cette partie d'histoire lui appartenait en propre. J profite alors de cette ouverture qui n'est pourtant qu'une négociation sociale qui pervertit le sens cognitif de la tâche pour passer directement à sa deuxième image, et laisse ainsi le tour M1 non satisfait, non exploité. Alors R prend à nouveau le rôle du leader social en demandant des explications en R5 « parce que **quoi** ». En somme, le langage porte R plus que R ne fonde véritablement ses propos. À cet âge, le passage d'une régulation portée par l'entourage (habituellement l'adulte) à la prise en charge par l'individu lui-même des possibilités linguistiques en connaissance de cause n'est pas encore acquis : le langage autorégule donc l'individu.

On a ici l'illustration de toute la fragilité du processus d'argumentation en émergence. R produit du discours qui permet à l'argumentation de se développer alors qu'il n'est pas encore capable de jouer le jeu d'une écoute réellement cognitive. La dialogie est possible, mais R régule la tâche en externe d'un point de vue social. Ce sont alors J et M qui entrent dans l'argumentation. Et le tour fonctionne : la langue propulse ! Et J5 va se servir du pivot d'une « on-vérité » (consensus partageable sur ce que l'on voit qui est donc recevable « J5 : *on voit...* ») pour étayer la thèse sous-jacente à son ordonnancement d'images. Cependant, le propos reste descriptif ce qui bloque l'avancée d'un argumentaire. J ne peut expliciter les raisonnements privés qui sont à l'origine de son placement d'images. M, qui a raisonné aussi en privé sur l'ordre proposé, réitère alors un désaccord sur cette deuxième image (M2). Et, cette fois, c'est J qui relance avec « J6 : pourquoi » et ouvre ainsi la première réelle négociation sur le contenu. Le dialogique est enfin à l'œuvre et produit une rupture chez J qui force à comprendre, à admettre l'erreur possible. L'argumentation peut se développer, elle sert à faire penser J.

En définitive, la stratégie d'étayage est portée par le groupe dans son ensemble et on sent bien que le tour fonctionne, mais pourrait aussi ne pas s'enclencher : les élèves sont jeunes, juste à une frontière développementale où ils ne peuvent que tester leur propre compétence à réellement utiliser les propos d'autrui et à sérieusement engendrer un argumentaire entre pairs. Alors qu'avec un adulte, l'étayage aurait été régulé en connaissance de cause. Alors... *Peut-on dire si les compétences argumentatives mises en œuvre s'articulent (et si oui comment) à une pensée réflexive effective ou à venir ?* La situation conduit à une forme d'étayage des propos qui reste à un stade de justification très embryonnaire : il y a défaut de moyens linguistiques,

comme langagiers (la situation doit se définir au fur et à mesure). Toutefois, les élèves sont justement en train de se constituer un modèle guide pour mieux interagir dans ce type de situation. Le premier échange installe donc cette dimension critique sur la situation : il sert véritablement à construire la représentation de la tâche. Mais tout en construisant cette représentation, elle se met peu à peu en œuvre en J et M. Et, J va se servir des propos de M pour peu à peu accepter de changer ses vues : la suite de l'interaction a amené J à déplacer ses images (voir Auriac-Peyronnet, 2003).

5.4. UNE DIALOGIE À REBOURS

Après la lecture d'une histoire, le relevé d'une liste de questions posées par les élèves sur cette histoire, le choix d'une question dans cette liste qui retient leur intérêt (en l'occurrence, il s'agit de la question posée par une intervenante extérieure), des élèves de 7-8 ans discutent un peu à bâtons rompus de ce thème : « Quelle est la différence entre l'intérieur et l'extérieur ? » Nous reproduisons une partie de l'histoire support qui indique que le niveau d'accroche de la question est assez complexe, puisque l'intérieur *versus* l'extérieur fait référence à une différence de représentation entre une aveugle Augustine et sa comparse Kio qui ne comprend pas bien le « point de vue » d'Augustine. Apparemment, les élèves n'ont pas eux-mêmes accès à cette subtilité. Ils s'essayent seulement à accéder à définir « un intérieur » et « un extérieur ». Le thème n'est pas exactement familier, mais plutôt étrange pour les élèves. Pourront-ils discuter, réfuter ?

Roman Kio et Augustine, chapitre 2, iii, p. 17-19.

Extrait de la lecture

- Oui, c'est peut-être tout ce que tu vois, mais tu sais que celle que j'ai faite est réellement comme une pêche tandis que la tienne ne l'est pas. La mienne est une pêche d'un bout à l'autre !
[...]
- Tu vois, je fais d'abord l'intérieur de la gorge et de la bouche, puis j'insère la langue. Ensuite, j'ajoute les dents, tout autour des gencives. Puis je pose les lèvres par-dessus les dents. Après, je mets le crâne sur la tête, je pousse le nez dehors à partir de l'intérieur et avec mes ongles je façonne les yeux. Puis j'ajoute les cheveux, et voilà !
- Je commence à l'extérieur et toi, à l'intérieur, fait-il remarquer.

Les élèves ne seront pas différenciés : nous utilisons la lettre E pour les désigner ; M désigne l'enseignant. Nous notons seulement des numéros pour distinguer chaque intervention.

Corpus situation n° 4

E1 : pour pour l'extérieur c'est [c'qui y a dehors] et l'intérieur c'est [c'qui y a dedans]

E2 : ben *en fait* extérieur c'est euh c'est [par exemple où euh où y a où y a de l'herbe des arbres] c'est [un jardin] euh à l'intérieur c'est là où on peut [dormir] euh [manger]

M1 : *ouais*

E3 : *mais en fait* euh [l'extérieur c'est dehors] [où y a d'l'herbe] *mais alors que* l'intérieur c'est [dedans] [où y a euh euh *comment dire* où on peut dormir] *enfin* [où y a la salle à manger]

E4 : ah é l'ext l'extérieur c'est euh ce euh qui a [comme un jardin] l'exté l'extérieur *et puis* y'en a une un dans la maison c'est l'intérieur

E5 : él : c'est [par exemple] dans une pêche l'extérieur [c'est la peau] et l'intérieur c'est [là où y a l'pépin]

E6 : euh l'extérieur *ça* on peut euh rouler euh [avec une voiture] euh [s'promener] euh on peut s'amuser on peut courir on peut [tout faire et à l'intérieur] c'est hum euh // on peut s'reposer] là comme on peut dire ... et puis euh

M2 : [...] est-ce que *vous* êtes *tout à fait* d'accord est-ce qu'il y a bien un intérieur et un extérieur [dans une pêche ou] est-ce que *c'est juste comme* vous l' dites [une maison un jardin] euh... qu'est-ce que *vous* ... qu'est-ce qu'on peut en dire //

E7 : *j'crois* pas dans la pêche y a pas d'extérieur

M3 : *alors tu crois* qu'elle est inaudible chez elle ...

E8 : si si y a de l'extérieur *parce que* euh dans la pêche y a le euh c'est un c'est truc qu'on mange même [la peau on peut la manger] et l'extérieur euh l'extérieur si y a en un *parce que* euh *quoi* y a un intérieur et un extérieur **normalement y a bien un extérieur**

Il apparaît clairement que le mode d'enchaînement hiérarchique des tours de parole est inversé par rapport aux trois autres situations. En fait, dans cette dernière situation, ce n'est pas seulement l'enchaînement d'un tour de parole à un autre qu'il faut considérer, mais l'engendrement intrapsychique que cela occasionne dans l'enchaînement E7-E8. L'événement de pensée se crée de manière visible chez l'élève E8. Ainsi, E8 est exemplaire d'un mouvement où l'individu s'écoute en parlant et, racontant le cas de la pêche, évoque tout haut la contradiction que E7 a soulevée chez lui. C'est comme si deux interlocuteurs étaient présents dans sa psyché d'E8 : l'interlocuteur n°1 décrit la pêche comme un extérieur obligatoire puis en vient à se dire que normalement le consensus veut que l'on ne distingue

*pas pour rien (doxa) intérieur et extérieur. Ainsi, le dernier argument « quoi y a un extérieur et un extérieur normalement y a bien un extérieur » fonctionne comme un archi-argument qui signe l'événement de la contradiction interne que cela occasionne chez E8. Or, nous pensons que cette contradiction a pu être préparée à partir des échanges de E1 à E6. Toute la conversation fonctionne sur ce rebours de l'individu qui fait retour sur ce qui peut paraître au départ comme un empilement d'idées, généralisées à souhait par l'intermédiaire des présentatifs récurrents (c'est... 11 occurrences entre E1 et E6). Le statut de ces présentatifs va changer à partir de E7-E8. Les exemples qui définissent l'intérieur *versus* l'extérieur deviennent à rebours une suite de reformulations qui vont constituer chacune le cadre d'une petite création – de critères – qui alimente la pensée groupale future, possible. Aussi, lorsque l'adulte introduit une « on-vérité » potentielle projetée qui n'est donc pas déjà là, mais à créer (c'est le passage du « vous » dans « M2 : est-ce que vous êtes tout à fait d'accord » au « qu'est-ce qu'on peut en dire », c'est un positionnement sous forme de croyance qui apparaît (E7 : j'crois...). Il y a alors production en E7 d'une modulation, d'une prise de distance sur ce qu'on avance. La thèse n'est plus alors soutenue (comme dans le cas des présentatifs « c'est » E1 à E5), mais la proposition (E8) s'ouvre à la réfutation. L'individu E7 porte donc cette ouverture à la réfutation sur le plan intrapsychique : il ne dispose plus vraiment de certitude. Le doute surgit ; l'argumentation devient un moteur interne pour penser. Tout est réuni : la familiarité du thème s'est constituée (elle n'était pas donnée d'avance) ; le groupe joue comme communauté de référence (les reformulations préparatoires l'illustrent) ; l'expérience se dialogue. Et c'est là le creuset de la conversation qui œuvre à l'édification de ces facteurs que l'on a retenus comme ceux d'une facilitation de l'argumentation.*

On relèvera alors de manière étrange la disparition des « mais », « oui mais », « non mais » qui signent dans un a priori trop ordinaire la définition de l'acte d'argumenter. Seul E3 prononce un « mais » qui sert bien de pivot argumentatif puisqu'il inaugure le raisonnement (« en fait... mais ». Ce n'est pas le positionnement contre ce qui est le moteur d'une neutralisation à tout prix (cas de la situation n°1), mais la contradiction possible qui œuvre et se résout dans le discours (E3 : *mais alors que...*).

On relèvera parallèlement que la conversation devient le lieu d'un cafouillage, bafouillage où les marqueurs *euuh* sont très nombreux (15 occurrences de E1 à E6, même chez M on en trouve, en M2). La pensée œuvre, se dit, se profile, hésite en permanence sur ce thème difficile... Des formules traduisent explicitement cette difficulté à mettre la pensée en mot (E3 *euuh euuh comment dire*). Là, c'est la pensée qui propulse, non le verbe ; le conversationnel contraint le linguistique.

CONCLUSION

Comme l'explique bien Culioli (2002), théoricien de l'énonciation, « le langage est en un sens à la fois auto-régulé, mais en même temps il sert à introduire cette régulation inter sujets, et cette régulation inter sujets permet au langage lui-même de fonctionner comme il fonctionne » (Culioli, 2002, p. 196). Et, comme le note Roulet (1999), analyste du discours, « la capacité des apprenants d'acquérir une compétence discursive en langue maternelle ou seconde va bien au-delà des capacités des spécialistes de décrire l'organisation du discours » (Roulet, 1999, p. 11). Alors... qu'avons nous tenté de mettre en évidence concernant l'articulation entre habiletés argumentatives et pensée réflexive ? Quel rôle (moteur, annexe, indispensable, etc.) jouent les habiletés argumentatives ? Si l'on s'accorde sur le fait que « la conversation est avant tout un processus, un ensemble ordonné de phénomènes qui se déploie le long de la flèche du temps » et que « ce processus est marqué par une imprévisibilité radicale » (Brassac, 2001, p. 189), à tout instant t_0 est remis en cause par t_1 . Les adultes usent de la langue en ayant intégré ce jeu pragmatique par expérience sociale directe puis par l'intermédiaire d'une re-description de ce à quoi sert le langage (intégration de modèle guide, compétences linguistiques). Ils peuvent alors guider (à leur insu) une bonne interaction communicative. Mais, entre élèves, la composante argumentative dépend de contraintes génétiques non négligeables et les habiletés argumentatives s'exercent encore dans le creuset social de la conversation. Les élèves sont contraints par la spécificité des contextes. Argumenter se confond avec dialoguer compris comme l'exercice de la dialogue et non seulement du dia-logical. Mettre en place une logique du deux, c'est alors à chaque fois profiter de l'énoncé d'autrui. En sachant « qu'un énoncé ne contraint pas la suite de l'interaction, ni dans ses manifestations langagières, ni dans ses manifestations cognitives » (Brassac, 2001), argumenter, c'est justement se dégager des routines trop sociales, huilées, non pensées, pour profiter du discours que produit l'autre et tisser, construire son raisonnement dans et grâce à cet espace de jeu. À ce moment-là, la pensée peut faire retour sur elle-même en profitant du détour par autrui. Il peut y avoir acte critique en se positionnant en décalage par rapport à autrui – une simple reformulation suffit déjà. La créativité s'exerce aussi dans ce rapport de distanciation forcée à ce qui est déjà énoncé (ce qui ne signifie pas en toute conscience). Pour comprendre l'autre, il faut faire le tour de ce qui se dit et par là même déjà envisager l'extériorité du message. En somme, l'argumentation semble bien motrice dans l'avènement de la pensée réflexive et pourrait même être considérée dans son principe dialogique comme centrale dans une progression. Mais ce n'est pas l'argumentation comprise au sens courant d'une défense de thèse, mais plutôt d'un cheminement qui, pour accomplir son parcours, s'appuie sur la pensée

d'autrui, en fait son objet, le reconnaît, le remodèle, pour créer sa propre pensée qui reste avant tout adaptative, soit créatrice, critique et métacognitive⁹. Mais on n'en est encore, depuis les vœux de Caron (1989), qu'à la découverte de cette articulation entre conversation et argumentation.

BIBLIOGRAPHIE

- Auriac-Peyronnet, E. (2001). « The impact of an oral training on argumentative texts produced by ten and eleven-year-old children : Exploring the relation between narration and argumentation », *European Journal of Psychology of Education*, XVI(2), p. 299-317.
- Auriac-Peyronnet, E. (2002). « The impact of regular philosophical discussion on argumentative abilities : Reflection about education in primary school », 8th International Conference, Writing 02, Stafford, UK, Staffordshire University, 10-13 juillet.
- Auriac-Peyronnet, E. (dir.) (2003). *Je parle... Tu parles... nous apprenons. Coopération et argumentation au service des apprentissages*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Auriac-Peyronnet, E. (à paraître). « The role of moral values as a factor influencing the quality of production of argumentative texts in 11-year-old ».
- Auriac-Peyronnet, E. et M.-F. Daniel (soumis). « Which relationship between philosophical discussion and argumentation planning ? », dans G. Rijlaarsdam (dir.), *Studies in Writing*, 13, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- Auriac-Peyronnet, E. et A. Gombert (2000). « Effects of collective moral values on argumentative text produced by 11-13 years old children », Sig-Writing Conference 2000, Verona, 6-9 septembre.
- Brassac, C. (2001). « L'engendrement du sens en conversation : une constructibilité par défaut », *Psychologie de l'Interaction*, 11/12, p. 187-203.
- Brassart, D.G. (1985). « Les enfants comprennent-ils des énoncés argumentatifs ? », *Repères*, 65, p. 15-21.
- Brassart, D.G. (1987). *Le développement des capacités discursives chez l'enfant de 8 à 12 ans : le discours argumentatif (étude didactique)*, Thèse de doctorat, Strasbourg, Université de Strasbourg.
- Brazelton, T.B., B. Koslowski et M. Man (1974). « The origins of reciprocity : The early mother-infant », dans M. Lewis et L. Rosenblum (dir.), *The Effect of the Infant on Its Caregiver*, New York, John Wiley and Sons, p. 49-76.

9. Nous aurions tendance à préférer d'ailleurs le terme d'épi-cognitive pour qualifier la pensée réflexive lorsqu'elle opère chez de jeunes élèves comme ceux que l'on a considérés (voir Gombert, 1990, sur cette distinction entre *épi* et *méta*).

- Bronckart, J.-P., D. Bain, B. Schneuwly, C. Davaud et A. Pasquier (1985). *Le fonctionnement des discours : un modèle psychologique et une méthode d'analyse*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Bruner, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire*, Paris, Presses universitaires de France.
- Caron, J. (1989). *Précis de psycholinguistique*, Paris, Presses universitaires de France.
- Coirier, P., D. Coquin-Viennot, C. Golder et J.-M. Passerault (1990). « Le traitement du discours argumentatif : recherches en production et en compréhension », *Archives de Psychologie*, 58, p. 315-348.
- Culioli, A. (2002). *Variations sur la linguistique*, Langres, Klincksieck.
- Dortier, J.-F. et C. Pacteau (1998). « Entretien avec Annette Karmiloff-Smith », *Sciences Humaines*, 87, p. 36-37.
- Espéret, E. (1990). « De l'acquisition du langage à la construction des conduites langagières », dans G. Netchine-Grynberg (dir.), *Développement et fonctionnement cognitifs chez l'enfant*, Paris, Presses universitaires de France, p. 121-135.
- Espéret, E., P. Coirier, D. Coquin et J.-M. Passerault (1987). « L'implication du locuteur dans son discours : discours argumentatifs formel et naturel », *Argumentation*, 1, p. 149-168.
- Favart, M. et J.M. Passerault (1999). « Aspects textuels du fonctionnement et du développement des connecteurs. Approche en production », *L'Année psychologique*, 99, p. 149-173.
- Fayol, M. (1997). *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*, Paris, Presses universitaires de France.
- Garitte, C. (1998). *Le développement de la conversation chez l'enfant*, Paris, Bruxelles, De Boeck Université.
- Golder, C. (1992a). « Argumenter : de la justification à la négociation », *Archives de psychologie*, 60, p. 3-24.
- Golder, C. (1992b). « Justification et négociation en situation monogérée et polygérée dans les discours argumentatifs », *Enfance*, 46, p. 99-112.
- Golder, C. (1992c). « Mise en place de la conduite de dialogue argumentatif : la recevabilité des arguments », *Revue de phonétique appliquée*, 102, p. 31-43.
- Golder, C. (1992d). « Production of elaborated argumentative discourse : The role of cooperativeness », *European Journal of Psychology of Education*, VII(1), p. 51-59.
- Golder, C. (1993). « Savez-vous argumenter à la mode... à la mode des petits ? », *Enfance*, 47, p. 359-376.
- Golder, C. (1996a). *Le développement des discours argumentatifs*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- Golder, C. (1996b). « La production de discours argumentatifs : revue de questions (1) », *Revue française de pédagogie*, 116, juillet-août-septembre, p. 119-134.

- Golder, C. et M. Favart (2003). « Argumenter c'est difficile... Oui mais pourquoi ? Approche psycholinguistique de la production argumentative en situation écrite », *Études de linguistique appliquée*, 130, p. 187-209.
- Gombert, J.E. (1990). *Le développement métalinguistique*, Paris, Presses universitaires de France.
- Gombert, A. (1997). *Comment les rédacteurs de 10 à 13 ans justifient-ils et argumentent-ils ? Rôle du thème rédactionnel, de l'opinion consensuelle et de la thèse à défendre*, Thèse de psychologie, Université de Provence, Aix-en-Provence.
- Gombert, A. (2003). « Comment faciliter l'argumentation au primaire ? », dans E. Auriac-Peyronnet (dir.), *Je parle... Tu parles... nous apprenons. Coopération et argumentation au service des apprentissages*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 263-274.
- Jacques, F. (1988). « Trois stratégies interactionnelles conversation, négociation, dialogue », dans N. Gelas, J. Cosnier et C. Kerbrat-Orecchioni (dir.), *Échanges sur la conversation*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, p. 45-67.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond Modularity: A Developmental Perspective on Cognitive Science*, Cambridge, MA, MIT Press.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel, Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan.
- Levinson, S. (1983). *Pragmatics*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Moeschler, J. (1987). « Trois emplois de parce que en conversation », *Cahiers de linguistique française*, 8, p. 97-109.
- Pouit, D. et C. Golder (1996). « Peut-on faciliter l'argumentation écrite ? Effets d'un schéma de texte, d'une liste d'idées et d'un thème familier », *Archives de psychologie*, 64, p. 179-199.
- Pouit, D. et C. Golder (1997). « Il ne suffit pas d'avoir des idées pour défendre un point de vue », *Revue de psychologie de l'éducation*, 3, p. 33-52.
- Rondal, J.-A. (1985). *L'interaction adulte-enfant et la construction du langage*, Bruxelles, P. Mardaga Éditeur.
- Roulet, E. (1985). *L'articulation du discours en français contemporain*, Berne, Lang.
- Roulet, E. (1999). *La description de l'organisation du discours*, Saint-Jean-de-Braye, Didier.
- Roussey, J.-Y., A. Piolat et A. Gombert (1999). « Contexte de production et de justification écrite d'un point de vue par des enfants âgés de 10 à 13 ans », *Revue canadienne des sciences du comportement*, 31(3), p. 176-187.
- Toczek-Capelle, M.C. (2003). « La coopération en classe : quels dispositifs ? Perspective psychosociale », dans E. Auriac-Peyronnet (dir.), *Je parle... Tu parles... nous apprenons. Coopération et argumentation au service des apprentissages*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 51-65.
- Trognon, A. (1993). « La négociation du sens dans l'interaction », dans J.F. Halté (dir.), *Inter-action*, Metz, Université de Metz, p. 91-120.

- Trognon, A. (1995). « La fonction des actes de langage dans l'interaction : l'exemple de l'intercompréhension en conversation », *Lidil, Revue de linguistique et de didactique des langues, L'interaction en question*, 12, p. 67-85.
- Trognon, A. et C. Brassac (1992). « L'enchaînement conversationnel », *Cahiers de linguistique française*, 13, Université de Genève, p. 76-107.
- Vergnaud, G. (2000). *Lev Vygotsky : pédagogue et penseur de notre temps*, Paris, Hachette Education, Collection portraits d'éducateur.
- Vygotsky, L.S. (1934, 1997). *Pensée et langage*, Paris, La Dispute/SNÉDIT.



L'évaluation d'une argumentation peut-elle faire l'économie de la culture générale?

Florian Péloquin

*Cégep régional de Lanaudière à Joliette
florian.peloquin@collanaud.qc.ca*

Yves Hébert

*Cégep régional de Lanaudière à Joliette
yhebert@collanaud.qc.ca*

André Baril

*Cégep régional de Lanaudière à Joliette
andre.baril@collanaud.qc.ca*

RÉSUMÉ

Tout le monde s'entend sur la nature et la finalité de l'argumentation, mais les positions divergent quant aux critères pour évaluer la crédibilité des arguments et encore plus pour évaluer le poids de ces derniers. Les critères proposés pour évaluer une argumentation vont de critères absolus basés sur les règles de la logique formelle jusqu'à celui de la relativité totale des opinions. À partir de données d'une recherche que les auteurs ont effectuée pour élaborer un test en argumentation, ils font valoir ici que, si la logique formelle intervient dans l'évaluation de l'argumentation, il reste que des éléments d'autres natures jouent un rôle fort important. Ces éléments feraient appel à un contenu qui pourrait être relié à ce qu'on appelle la « culture générale ».

Tout être de parole est en mesure d'exprimer et de justifier sa pensée. En ce sens, il est raisonnable de croire que tout être humain a une certaine compétence argumentative. Cependant, pour formuler des arguments solides, nous ne pouvons pas compter sur cette seule compétence qu'il suffirait d'activer ou de solliciter comme nous recourons naturellement à notre faculté de langage dès lors que nous engageons un dialogue. De même, la compétence de l'interlocuteur à comprendre l'argumentation du locuteur ne suffit pas pour en juger la valeur. Par conséquent, un travail de réflexion critique est nécessaire pour porter une appréciation éclairée sur l'argumentation.

Nous sommes des professeurs de philosophie qui enseignons au collégial le premier cours de philosophie. Depuis les modifications apportées à ce cours en 1994, l'étude et la maîtrise de l'argumentation en constituent l'un des objectifs. Par ailleurs, nous avons réalisé ces dernières années des recherches dans le domaine de la pensée critique dont l'une (Hébert et Péloquin, 1997)¹ avait pour but de construire un test évaluant la compétence argumentative des élèves. La mise en commun de nos expériences d'enseignants et les résultats de nos recherches indiquent que l'évaluation d'une argumentation, loin de reposer exclusivement sur une connaissance rigoureuse des règles de la logique classique², exige la prise en compte d'éléments d'autres natures. Afin d'expliquer notre point de vue, nous allons commencer par exposer la problématique de l'évaluation. Dans un deuxième temps, on pourra mieux saisir l'importance de cette question lorsque nous présenterons certains résultats de la recherche mentionnée.

1. PROBLÉMATIQUE DE L'ÉVALUATION

Dans cette section, nous aborderons la question de la définition de l'argumentation en mettant en relief sa problématique particulière : l'évaluation. Signalons qu'au collégial on retrouve des divergences quant à l'établissement des critères d'évaluation des argumentations.

1. Dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA), ministère de l'Éducation du Québec.
2. Nous laissons de côté ici la question des autres logiques qui pourraient d'une manière ou d'une autre servir à la compréhension d'une argumentation.

1.1. DÉFINITION DE L'ARGUMENTATION

Aussi bien pour la population en général que pour les experts, on constate une convergence vers une même définition. Perelman et Olbrechts (1958, p. 5), souvent cités, diront, à propos de la théorie de l'argumentation, qu'elle consiste en « l'étude des techniques discursives permettant de *provoquer ou d'accroître l'adhésion des esprits aux thèses qu'on présente à leur assentiment* ». Cette définition, en plus de correspondre aux conceptions véhiculées dans les manuels traitant de l'argumentation, a l'avantage de présenter un caractère opérationnel nécessaire à l'élaboration d'un test.

Considérant les manuels que l'on utilise dans le milieu collégial (Blackburn, 1994 ; Légaré et Carrier, 1996 ; Paris et Bastarache, 1995), la définition de l'argumentation pourrait être formulée de la manière suivante : l'argumentation est le discours d'une personne qui vise, à l'aide de une ou plusieurs raisons (arguments), à convaincre un interlocuteur d'adhérer à son opinion (la conclusion).

Cette définition fait appel à des compétences qui font en sorte que l'interlocuteur, pour évaluer la force du discours, se doit d'en comprendre le sens. Des éléments de compétence font référence à la compréhension des composantes du discours et d'autres éléments ont trait à l'évaluation ; ce qui nous intéresse, ce sont les compétences liées à l'évaluation.

1.2. ÉVALUATION : PERSPECTIVE HISTORIQUE

La finalité même de l'argumentation rend nécessaire l'évaluation. Le discours argumentatif, étant une modalité du dialogue, présuppose une réaction. Pour adhérer à l'opinion du locuteur, l'interlocuteur se doit d'évaluer la force de son discours.

Dans notre culture, une telle prise de conscience du travail réflexif qu'il faut accomplir pour évaluer la force ou la faiblesse de nos arguments remonte aux Grecs. Les dialogues socratiques présentent un Socrate qui, pour réfuter les opinions de ses adversaires, sait très bien faire ressortir les contradictions (*elenchus*) de leur discours. Platon s'en prit au discours rhétorique des sophistes. Au IV^e siècle avant J.-C., Aristote jette les bases d'une nouvelle science formelle qui allait prévaloir jusqu'à la fin XIX^e siècle : la logique du syllogisme. Par ailleurs, la rhétorique connut au cours des siècles et des cultures des hauts et des bas auprès des philosophes. Au tournant du XX^e siècle, une nouvelle logique fut élaborée (Frege et Russell). Par la suite, des philosophes, en particulier ceux du Cercle de Vienne, explorèrent les possibilités de cette nouvelle logique en essayant de construire un langage univoque capable d'éliminer les ambiguïtés du langage

ordinaire. « Ce dont on ne peut parler, il faut le taire », aurait bien aimé conclure Wittgenstein, l'auteur du célèbre *Tractatus logico-philosophicus* de 1921. Mais sans succès, car on ne peut enfermer la richesse du langage ordinaire dans un langage univoque, comme il dut le reconnaître quelques années plus tard en développant ses concepts de « jeu de langage » et de « formes de vie ». Le langage ordinaire, avec ses équivocités, est devenu vers les années 1950 un objet d'étude pour la philosophie.

L'argumentation pourrait être vue comme un lieu d'interaction entre le langage non formel et le langage formel. En effet, comme l'énonce si bien le philosophe Habermas (1987, p. 306), « l'issue d'une discussion ne peut être décidée ni par la seule contrainte logique ni par la seule contrainte empirique, mais par la force du meilleur argument ». Revenant à la charge, Habermas (2001) rappelait récemment pourquoi il nous faut passer par l'argumentation : « l'argumentation demeure le seul moyen disponible permettant de s'assurer de la vérité, car il n'existe aucune autre manière d'examiner les prétentions à la vérité devenues problématiques » (p. 302). L'argumentation, intimement liée à notre manière de penser, se développe toujours dans le cadre du langage courant. Il faudra donc s'attendre à ce que son évaluation se révèle problématique.

1.3. APPROCHES POUR L'ÉVALUATION

Sur un continuum qui irait d'un programme misant sur une approche formelle stricte à un programme relativiste où toutes les modalités d'argumentation se valent, au moins quatre options se présentent quant à l'évaluation de l'argumentation :

- 1) Dans l'approche formelle d'une logique classique stricte, en tenant toujours pour acquis que les prémisses sont vraies et que les règles de la déduction sont respectées, nous sommes amenés à une conclusion certaine. Il est entendu que la vérité des prémisses ne relève pas de la logique, mais d'un savoir d'un autre ordre (sciences, sens commun, conventions, etc.). L'évaluation porte alors sur le respect des règles formelles qui régissent les syllogismes.
- 2) Les limites de cette première approche, liée au projet du positivisme logique, ont amené des penseurs à reconsidérer le rôle de la logique et à revaloriser la délibération argumentative, bref, à favoriser une approche pragmatique. Dès les années 1950, ce changement de perspective s'exprime dans les travaux de Toulmin (1958) aux États-Unis et de Perelman et Olbrechts (1958) en Europe. Dans l'approche pragmatique, il est supposé que les humains sont en mesure d'évaluer avec assez de justesse si les

prémises présentées lors d'une argumentation sont au moins soutenables et si la relation entre les prémises et la conclusion est pertinente et suffisante (Blair, 1991). Il est entendu que des critères sont nécessaires pour évaluer les argumentations, mais variables selon les types d'arguments utilisés et selon les domaines concernés (Blackburn, 1994).

- 3) Dans l'approche communicativiste, nous soumettons l'argumentation à la finalité de l'entente ou de l'éthique de la discussion (van Eemeren et Grootendorst, 1991 ; Habermas, 1992). Ici, il est davantage question des conditions de la communication et des règles éthiques que des critères d'évaluation des propos tenus. Par exemple, Habermas (2001) a défendu son « concept de vérité fondé sur la discussion » en décrivant la procédure devant mener à la découverte du « meilleur argument » : « a) un déroulement public et l'inclusion complète de tous les intéressés, b) une égale répartition des droits de communication, c) le caractère non violent d'une situation n'admettant que la force non coercitive du meilleur argument et d) la sincérité des déclarations faites par tous les participants ». Or, selon Habermas lui-même, cette « conception procédurale de la vérité, qui consiste à honorer des prétentions à la vérité par la discussion, est contre-intuitive » (2001, p. 301). On aura beau essayer de régler le déroulement d'une discussion, on aura beau partir avec les meilleures intentions et suivre les meilleures règles éthiques possibles, on n'arrivera pas à réguler la communication avant qu'elle ne se déroule effectivement, car, étant donné que la vérité ne nous est pas directement accessible, il nous faut passer par l'argumentation.
- 4) Dans l'approche relativiste, qui remonte à Protagoras soutenant que « l'homme est la mesure de toutes choses », les règles pour évaluer les argumentations disparaissent. Cette approche se traduirait d'une manière radicale par la formule « toutes les opinions se valent », conséquemment, en argumentation, tous les arguments ont une égale valeur. Peu d'experts peuvent et veulent défendre cette position à laquelle, en épistémologie, a été parfois associé le nom de Feyerabend, auteur de *Contre la méthode* (1988).

Que retenir de ces quatre approches ? Toulmin (1958, p. 232), en contestant les prétentions logicistes, a su montrer avec acuité l'enjeu de l'argumentation : « En logique comme en morale, le principal problème de l'évaluation rationnelle – faire la distinction entre des arguments solides et boiteux, plutôt qu'entre des arguments cohérents et incohérents – exige de

l'expérience, de la perspicacité et du discernement, et les calculs mathématiques (sous forme de statistiques, etc.) ne peuvent jamais constituer qu'un argument parmi d'autres. »

Perelman, de son côté, en rejetant la rhétorique comme l'étude des figures de style, a renouvelé l'étude de l'argumentation. Comme le résume bien Javeau (2001, p. 83), il a montré que, tout en ayant à « persuader un auditoire *restreint* de la vérité des propositions », celui qui argumente doit aussi « convaincre un public *universel*, c'est-à-dire "tout être de raison" de ce même caractère de vérité ».

En conséquence, nous faisons nôtre la perspective pragmatique qui, pour l'essentiel, dit ceci : il n'y a pas de vérité première, nos affirmations sont des croyances, alors il reste à justifier nos opinions le mieux possible avec les meilleurs arguments. Mais qu'advient-il des règles logiques ? Sont-elles pour autant disparues ?

1.4. POSITION AU SUJET DES RÈGLES LOGIQUES

Faut-il des connaissances explicites en logique formelle pour pouvoir évaluer une argumentation ? La pratique pédagogique et une conception du langage tendent à montrer que la logique ne pose pas de véritables problèmes dans l'évaluation d'une argumentation.

Abordons la question par la pratique pédagogique. Au début des années 1980, la recherche menée par Torkia-Lagacé (1981) tendait à montrer un retard dans le développement de la pensée formelle chez les élèves de niveau collégial. À première vue, on pouvait penser que l'enseignement du formalisme de la logique des prédicats (syllogismes) et/ou du calcul propositionnel améliorerait chez les élèves non seulement les aptitudes à la pensée réflexive, mais aussi, par voie de conséquence, les habiletés argumentatives dont celles de l'évaluation. La pratique pédagogique des années 1980 a révélé qu'il n'en était rien : le niveau stagne. D'ailleurs, dans les universités des États-Unis et du Canada se sont manifestés un mouvement d'insatisfaction à l'égard de cette approche de l'argumentation et une volonté de rechercher de nouveaux paradigmes en argumentation.

Pourquoi en a-t-il été ainsi ? La comparaison entre la logique formelle et l'argumentation permet de faire ressortir les caractéristiques spécifiques de celle-ci.

La première caractéristique qu'il importe de voir, et dont les conséquences sont considérables, est que l'argumentation est un discours qui s'articule dans le langage naturel d'une communauté et non dans un

langage artificiel élaboré à partir d'une théorie axiomatique. En argumentation, les concepts ne sont pas définis de façon univoque. Ils préexistent au discours et sont investis d'une pluralité de significations ; ils participent à de nombreux « jeux de langage ». Le discours argumentatif est constitué d'une série d'actes de langage ; l'argumentation est une communication sensée. En principe, ce cadre de communication est illimité, c'est-à-dire que toutes les idées peuvent s'y exprimer alors qu'un système formel est limité à certains types de propositions. Le système formel, conçu en rupture avec le psychologisme, opère indépendamment des hommes, alors que l'argumentation ne peut exister que comme un dialogue entre un locuteur qui pense « vrai » ce qu'il énonce et un interlocuteur, fût-il universel, qui assume la responsabilité de son adhésion ou non aux propos du locuteur.

La deuxième caractéristique qu'il importe de considérer est que la raison qui est à l'œuvre dans l'argumentation va au-delà de la logique. En logique, on a affaire à une raison formelle qui a pour fonction de montrer les conséquences qui découlent des axiomes. La vérité – qualité objective – des prémisses se transmet à la conclusion et elle est contraignante. La conclusion est déjà contenue dans les prémisses, elle n'introduit rien de nouveau. Ou bien cette démonstration est correcte, on dira valide, ou bien elle est non valide et n'a aucune valeur. La raison argumentative n'a rien à voir de façon exclusive avec le raisonnement déductif ; on peut avoir à recourir à d'autres modes de raisonnement (induction, analogies conceptuelles ou normatives, paralogismes, sophismes) et elle n'est pas entièrement formalisable par la logique classique : il y a du flou, de l'imprécis. En argumentation, il s'agit de faire admettre le caractère raisonnable d'une décision ou d'une prise de position à partir de ce qu'un interlocuteur admet comme crédible, c'est-à-dire que les raisons évoquées sont acceptables parce qu'elles sont admises. L'adhésion – qualité subjective – aux prémisses se transmet à la conclusion : la conclusion ne découle pas de façon nécessaire des raisons invoquées, mais elle doit être soutenue. Les raisons doivent avoir un poids suffisant pour qu'on puisse adhérer à la conclusion.

Selon une conception du langage, la troisième caractéristique serait que les principes logiques fondamentaux sont constitutifs du langage ordinaire. À un très jeune âge, l'individu possède de façon implicite la compétence logique pour argumenter. Certes, comme pour le langage oral, le jeune ne peut en décrire les règles, mais il les maîtrise. L'argumentation exprimée verbalement serait donc un jeu de langage qu'il maîtrise. Au regard de la lecture, la situation change, les jeunes ont souvent des difficultés à décoder l'argumentation écrite. Il faut bien voir que ce n'est pas un problème de logique qui se pose, mais bien un problème de compréhension du texte. Si la personne a une maîtrise adéquate du langage, elle a tous les outils pour suivre une argumentation, car dès le plus jeune âge elle a acquis les éléments

fondamentaux des règles du discours argumentatif. L'argumentation serait basée la plupart du temps sur des raisons dont l'enchaînement respecte les règles de la logique classique. Lorsqu'elle ne respecte pas ces règles, c'est qu'on peut avoir affaire à une généralisation qui n'est pas toujours fautive ou à une déduction, qui bien que ne respectant pas les règles logiques, peut tout de même donner du poids à la conclusion. En ce sens, la compétence argumentative ne se réduit pas à la connaissance explicite des règles logiques.

Ainsi, on peut penser que la logique est une dimension implicite et que, en soi, elle ne pose pas de réels problèmes. Toutefois, cette vision remet en question la position sur l'évaluation voulant que toute argumentation qui transgresse les règles logiques doit être discréditée.

Si le respect des règles logiques n'est pas l'élément primordial dans l'évaluation d'une argumentation, quels seraient les critères les plus appropriés pour déterminer le meilleur argument?

1.5. ENSEIGNEMENT DE L'ARGUMENTATION AU COLLÉGIAL

Les cours de philosophie au collégial n'ont pas pour objectif de former des spécialistes de la logique formelle (1^{re} option) ni le projet de justifier un relativisme trivial (4^e option); les cours visent plutôt à former des citoyens autonomes responsables, capables d'exercer un jugement réfléchi sur leur propre monde. Étant donné que tout être humain peut clairement exprimer ses opinions, idées ou croyances et que tout le monde tente de justifier ses croyances le plus rationnellement possible, les professeurs ont en général tenu pour acquis, dans leur pratique pédagogique de l'argumentation, que toute affirmation est une réalité plus ou moins construite et que tous sont en droit de procéder à son évaluation. D'emblée, nous voyons que l'approche pragmatique est devenue attrayante, mais le problème d'établir des critères d'évaluation de l'argumentation n'en demeure pas moins crucial³.

Pour évaluer l'argumentation, il faut établir la crédibilité des prémisses et vérifier si la relation entre les prémisses et la conclusion est suffisante (Blair, 1991). La plupart des manuels de philosophie qui traitent de l'argumentation tiennent compte de ces deux dimensions. Quels sont les

3. De fait, si la tendance formaliste avait une certaine audience dans les années 1980 (pensons aux manuels de Désilets et Roy, 1984, et Doyon et Talbot, 1985), il est sans doute assez juste de penser que la popularité de l'ouvrage de Blackburn (1994) et d'autres au début des années 1990 marque un tournant: le tournant pragmatique proprement dit.

critères qui nous permettent d'évaluer en fonction de ces deux dimensions ? Qu'est-ce qui fait que l'appréciation d'un argument peut être différente selon les interlocuteurs ? Existe-t-il des critères pour juger d'une manière consensuelle de la valeur d'un argument ? Si oui, est-ce l'application de ces critères qui ne fait pas consensus ? Pour traiter de l'évaluation de l'argumentation, souvent dans les manuels ont fait appel à une liste de sophismes. Le sophisme⁴ y est présenté comme une argumentation que l'on retrouve dans les situations quotidiennes et dont le procédé pour convaincre est considéré incorrect, voire, par certains, fallacieux. En est-il vraiment ainsi ? Alors pourquoi fait-on appel à ces types de raisonnement ?

Dans la partie suivante, nous illustrerons cette problématique de l'évaluation à partir des résultats de notre recherche visant à dresser le portrait des compétences argumentatives des élèves.

2. ILLUSTRATION DE LA PROBLÉMATIQUE À PARTIR DES RÉSULTATS D'UNE RECHERCHE

Nous allons présenter la démarche méthodologique et, en nous référant à quelques exemples choisis, nous traiterons plus particulièrement de l'évaluation de la crédibilité des arguments et du poids des arguments. Nous voulons montrer que l'évaluation doit faire appel à des éléments autres que les règles logiques.

2.1. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Nous avons réalisé notre recherche dans les années 1995 et 1997. Pour construire notre test, nous nous sommes référés aux manuels scolaires utilisés à travers le réseau collégial, aux tests disponibles, au Québec et aux États-Unis, sur l'argumentation et sur la pensée critique.

Pour préciser le domaine et ses composantes, concevoir le test et rédiger les énoncés, nous avons bâti un questionnaire afin de recueillir les données, auprès de professeures et professeurs de philosophie intéressés à l'argumentation, sur leur conception de l'argumentation et les difficultés éprouvées par les élèves. Huit collègues de cinq collèges ont répondu à l'invitation. Nous avons aussi tenu compte des commentaires de trois collègues de notre collège qui ont participé à la validation du questionnaire.

4. Voici un exemple d'un sophisme : « La majorité des gens, sur la terre, croient à l'existence de Dieu. Puisque autant de gens ne peuvent se tromper, Dieu existe » (Blackburn, 1994, p. 262).

À la suite de l'analyse des réponses reçues, nous avons dressé un tableau de spécification des composantes devant servir à une première version du test. Nous avons en outre consulté trois professeurs d'université, experts en argumentation, afin de recueillir leurs commentaires.

La première version du test (72 énoncés) a été soumise à quatre professeurs de cégep, experts en argumentation, pour valider son contenu ainsi que les choix de réponses. Signalons déjà que ces commentaires ont mis en relief la difficulté d'établir un choix de réponses multiple pour l'évaluation de la suffisance; nous y reviendrons. Par ailleurs, deux experts en mesure et évaluation ont analysé, d'un point de vue docimologique, cette version du test. La deuxième version (70 énoncés) a été soumise à un test de lisibilité auprès de 60 élèves du Cégep Joliette-De Lanaudière et auprès de 6 collègues de notre département de philosophie. La troisième version (72 énoncés) a été validée par nos conseillers en mesure et évaluation; cette version a été administrée à 437 élèves du Cégep Joliette-De Lanaudière.

Les analyses statistiques des résultats de l'expérimentation indiquent que le test présente certaines faiblesses au plan de la fidélité. Il a alors été décidé de réaliser un test-retest afin de vérifier la stabilité dans le temps des réponses des élèves. L'échantillon est composé de 112 élèves du Cégep Joliette-De Lanaudière. Le test-retest confirme que le test n'a pas un très haut niveau de fidélité. Plusieurs hypothèses ont été soulevées, dont la possibilité que la grille de réponses proposée ne soit pas tout à fait adéquate. Nous avons donc procédé de façon systématique à une nouvelle validation de la grille auprès d'un plus grand nombre d'enseignantes et enseignants en philosophie de niveau collégial.

Une lettre a été expédiée aux coordonnateurs et coordonnatrices des départements de philosophie leur demandant de transmettre le test aux professeurs qui enseignent le premier cours de philosophie (c'est celui où l'on enseigne l'argumentation). De plus, un envoi individuel a été fait auprès d'enseignants et d'enseignantes en philosophie ayant un intérêt particulier pour l'argumentation. Nous leur demandions d'indiquer leur réponse à chacun des énoncés.

Au total, 29 professeures et professeurs de philosophie provenant de 18 cégeps ont participé à ce procédé de corroboration. L'un des professeurs n'a pas répondu au test, mais nous a fait part de ses commentaires. Un autre professeur n'a pas répondu à la partie portant sur l'évaluation de la suffisance en indiquant que l'échelle était trop subjective. Trois d'entre eux ont commenté certains aspects du test. Il est à remarquer que seulement deux cégeps de l'île de Montréal sont ici représentés.

Dans la recherche réalisée, nous avons constaté, chez les personnes consultées, une grande variété dans l'appréciation des argumentations ; pour certaines d'entre elles, les évaluations étaient même diamétralement opposées. Nous croyons que les évaluations divergentes des professeurs ne reposaient pas sur des critères de logique formelle, mais plutôt sur des critères d'autres natures. Pour bien saisir les enjeux, nous présentons quelques exemples de questions portant sur l'évaluation de la crédibilité et l'évaluation de la suffisance. Notons que les argumentations évaluées par les 27 professeurs et professeures de philosophie du collégial ont été rédigées, selon nous, en se basant sur des connaissances générales reconnues et sur des valeurs qui font l'objet d'un large consensus dans notre société. Dans les deux sections suivantes, nous comparerons les réponses des professeurs à celles des élèves qui ont répondu au test et nous discuterons de la question de l'évaluation.

Le test est construit en tenant compte de cinq éléments de compétence. Trois font référence à la compréhension des composantes du discours : reconnaissance de la conclusion, reconnaissance de la conclusion sous-entendue et reconnaissance de l'argument sous-entendu ; les deux autres ont trait à l'évaluation : évaluation de la crédibilité des arguments et évaluation de leur poids. Pour les besoins de notre démonstration, nous n'aborderons que ces derniers éléments de compétence.

2.2. CRÉDIBILITÉ DES ARGUMENTS

Dans l'évaluation, le premier aspect à prendre en considération est le degré de vérité ou le degré de crédibilité accordé aux arguments. Le degré d'adhésion à la conclusion est rattaché à la crédibilité des arguments. Ainsi, la conclusion serait irrecevable si les arguments sur lesquels elle s'appuie étaient considérés faux par l'interlocuteur.

Dans la recherche sur l'argumentation, l'échelle pour évaluer la crédibilité se limitait à trois possibilités : vrai (V), faux (F) et indéterminé (I). Il a été convenu que l'indéterminé comprenait la possibilité de ne pas être en mesure d'évaluer et toutes les nuances restreignant l'acceptabilité des raisons avancées. Autrement dit, on tenait pour acquis que, si la personne avait choisi l'indéterminé, elle n'était pas sûre ou ne pouvait savoir si la raison invoquée était vraie. Nous avons soumis aux professeurs et professeures des argumentations « sophistiquées » où les arguments invoqués étaient faux. Or, au seuil de 25 professeurs et professeures ayant la bonne réponse, un seul item sur 12 a été jugé satisfaisant ! Il a alors été pris en considération que ceux qui répondaient qu'ils ne pouvaient déterminer si l'argument invoqué est vrai ou faux manifestaient tout de même un point de vue plus critique que ceux qui avaient répondu « vrai » à un argument

qui était manifestement faux. Ainsi, nous avons considéré comme étant de bonnes réponses celles que les professeurs et professeures avaient jugé fausses ou indéterminées, ce que la grande majorité d'entre eux ont reconnu.

Dans les deux exemples que nous présentons, nous voulons illustrer dans l'un l'importance des connaissances générales et dans l'autre, la non-pertinence de recourir à une analyse strictement formelle.

Voici un exemple qui utilise un procédé caricatural : « La position des groupes opposés à la consommation de drogues suppose l'abolition de l'utilisation des drogues à des fins médicales. Il ne faut donc pas faire de dons à aucun de ces groupes. »

Jugement des profs en %			Choix des élèves en %		
<i>Vrai</i>	<i>Faux</i>	<i>Ind.</i>	<i>Vrai</i>	<i>Faux</i>	<i>Ind.</i>
0	79	21	15	46	38

Pour nous, l'argument est faux, car il est inexact que tous ces groupes envisagent la suppression des drogues qui sont des médicaments ; c'est une exagération. Toutefois, plusieurs des répondants ont peut-être interprété ici le terme *drogues* en le limitant aux substances illicites. La méconnaissance de ces groupes peut faire en sorte que l'on ait tenu pour vrai cet argument. Notons que 15 % des élèves ont considéré l'argument vrai, tandis qu'aucun professeur n'a évalué l'argument en ce sens.

Prenons maintenant l'exemple d'un dilemme : « Les étudiants du Québec ont le choix entre terminer leurs études ou devenir des chômeurs. Vous voulez mettre fin à vos études, ainsi vous serez un chômeur non instruit. »

Jugement des profs en %			Choix des élèves en %		
<i>Vrai</i>	<i>Faux</i>	<i>Ind.</i>	<i>Vrai</i>	<i>Faux</i>	<i>Ind.</i>
11	75	14	18	76	7

Dans le cas de ce dilemme, il serait inexact d'y voir un problème de validité comme s'il s'agissait d'un raisonnement disjonctif non valide où la conclusion ne découlerait pas du raisonnement : par exemple si, dans ce dilemme, on concluait « donc vous ne serez pas chômeur ». Or, personne ne fait ce type d'erreur grossière. C'est la prémisse qui exprime le dilemme qu'il faut évaluer. Il faut vérifier si l'exclusivité du « ou » est exacte. Ici, l'évaluation, comme c'est souvent le cas pour les sophismes, ne porte pas sur la nature formelle du raisonnement, mais sur un domaine de connaissances générales. Dans cet exemple, encore une fois, les élèves sont un peu plus nombreux à dire que l'argument est vrai, alors qu'ils auraient très bien pu concevoir qu'on peut être chômeur et instruit.

Ces deux aspects, la nature formelle du raisonnement et la prise en considération d'éléments d'autres ordres, seront mis davantage en évidence dans les propos de la section suivante.

2.3. POIDS DES ARGUMENTS

Il ne suffit pas d'évaluer la valeur de vérité des arguments. Il faut aussi considérer un second aspect : déterminer le poids de ces arguments pour appuyer la conclusion. Dans le cadre d'une évaluation se basant exclusivement sur les règles logiques, nous parlons de validité. Il n'y a alors que deux possibilités : aucun poids ou un poids de nécessité. Mais, dans l'évaluation plus nuancée d'une argumentation, on ne saurait se limiter à cette alternative. Lorsqu'on évalue le poids des arguments en ne se limitant pas à la stricte validité formelle du raisonnement, on parle de suffisance. Nous aborderons cette question par le biais de formes d'argumentation fréquemment utilisées.

Dans le cas de l'évaluation de la suffisance, il s'agissait, en supposant que les arguments étaient vrais, d'indiquer la force de ces derniers. Nous avons donc opté pour quatre possibilités : arguments sans aucun poids (P), faibles arguments (F), bons arguments (B), très bons arguments (T).

La répartition des évaluations aux différents énoncés était très variée : par exemple pour une argumentation, la grande majorité des répondants avaient la même évaluation, tandis que pour une autre les évaluations étaient à peu près également réparties. Nous analysons quelques exemples qui illustrent la variation obtenue dans les évaluations et certains problèmes rencontrés qui, selon nous, font référence à des éléments d'autres natures.

Commençons par une argumentation qui recourt à une généralisation : « Il ne faut jamais se fier aux critiques de cinéma qui écrivent dans les journaux. En effet, il m'est arrivé à quelques reprises de suivre les conseils de l'un d'entre eux à propos de supposés excellents films et de m'ennuyer à mourir pendant deux heures. »

Jugement des profs en % ⁵				Choix des élèves en %			
<i>P</i>	<i>F</i>	<i>B</i>	<i>T</i>	<i>P</i>	<i>F</i>	<i>B</i>	<i>T</i>
7	75	14	0	6	38	39	17

5. Le total peut être légèrement en dessous de 100 %, car nous avons inclus dans nos analyses statistiques ceux qui n'ont apporté aucune réponse.

La plupart des professeurs consultés s'accordent pour dire que le nombre de conseils sur lesquels l'interlocuteur se base apporte un poids faible à l'argument. Les professeurs sont très sensibilisés au danger de la généralisation et on voit nettement que la plupart relèvent que celle-ci n'a pas beaucoup de poids. En revanche, les élèves accordent un poids beaucoup plus élevé. La généralisation s'appuie sur un raisonnement non valide en termes de logique déductive, mais il ne viendrait à l'idée de personne de remettre en question l'importance de l'induction dans la construction des savoirs et notamment du savoir scientifique. En science, des critères balisent ce type d'argument : valeur de l'échantillon, qualité de l'observation, rigueur de la méthode, etc.

Le prochain exemple est une argumentation ayant la forme d'un syllogisme catégorique, mais où le moyen terme est doublement particulier. C'est donc un raisonnement formellement non valide, cependant, il est couramment utilisé et peut, selon le contexte, avoir un certain poids.

« Tous les produits de cette compagnie ont des éléments toxiques. Je sais que certains éléments toxiques ne sont pas illégaux. Donc, certains produits de cette compagnie ne sont pas illégaux. »

Jugement des profs en %				Choix des élèves en %			
<i>P</i>	<i>F</i>	<i>B</i>	<i>T</i>	<i>P</i>	<i>F</i>	<i>B</i>	<i>T</i>
29	25	4	39	15	34	29	22

Ce qui étonne dans cet exemple, c'est l'opposition autant chez les professeurs et professeures que chez les élèves entre deux groupes de répondants. La conclusion qui découle de ce raisonnement reste indéterminée quant à sa valeur de vérité. On peut supposer que la non-validité du raisonnement a pu influencer un bon nombre de professeurs et professeures qui ne voient aucun poids à l'argument, mais probablement moins d'élèves ont été influencés, car la majorité n'ont pas une formation en logique. Devait-on aller à l'autre extrême et considérer que les arguments étaient très bons ? Peut-être était-il difficile d'imaginer qu'une compagnie puisse mettre en marché des produits qui seraient illégaux. Alors, les arguments ont-ils été évalués au regard de l'adhésion des répondants à cette conclusion ? Une certaine appréciation des responsabilités des compagnies peut avoir joué dans l'évaluation.

Voyons une argumentation qui discrédite un locuteur pour minimiser la valeur de ses propos : « On ne peut pas accorder de crédit au commentateur qui a déclaré que "Bidon est le chef politique qui a remporté ce débat. Pour tout dire, leurs épouses sont amies depuis leurs études collégiales". »

Jugement des profs en %				Choix des élèves en %			
<i>P</i>	<i>F</i>	<i>B</i>	<i>T</i>	<i>P</i>	<i>F</i>	<i>B</i>	<i>T</i>
50	39	7	0	45	42	12	2

Pour cette argumentation, la moitié des professeurs n'accordent aucun poids à l'« attaque contre la personne ». Comment comprendre que, pour ces répondants, les liens d'amitié entre les épouses n'aient pu jeter un léger doute sur la crédibilité du commentateur ? Peut-être qu'une telle révélation dans les journaux, au moment de l'exercice, aurait modifié le choix de ces répondants. L'actualité ou une certaine connaissance générale des pratiques de copinage peuvent jouer un rôle important dans notre évaluation. Il faut voir aussi que les mœurs ont changé et qu'il est moins évident de lier les actes d'un conjoint à celui de l'autre.

On ne peut passer à côté d'un exemple de raisonnement par corrélation : « Les anthropologues ont constaté que les populations primitives vivant aux abords des lacs avaient un fort taux de natalité. Cela confirme que la consommation de certains poissons avait un effet positif sur la fertilité des couples. »

Jugement des profs en %				Choix des élèves en %			
<i>P</i>	<i>F</i>	<i>B</i>	<i>T</i>	<i>P</i>	<i>F</i>	<i>B</i>	<i>T</i>
68	21	7	0	41	36	17	6

La majorité des professeurs et professeures et près d'un tiers des élèves considèrent que la corrélation n'a aucune chance de correspondre à une relation de causalité. Nous concédons que les possibilités étaient très faibles, mais de là à ne voir aucune pertinence, cela nous surprend. Peut-être que, si la corrélation avait été établie en fonction d'une baisse du taux de natalité, on lui aurait accordé un certain poids ; car certains répondants se seraient remémorés l'affaire Minamata qui a fait grand bruit au début des années 1960 (empoisonnement par le mercure). Les connaissances sur ces questions auraient dû influencer les répondants. Dans le cas où l'on fait état des relations de causalité, il est clair qu'une connaissance du domaine est nécessaire afin d'évaluer correctement les corrélations établies. D'ailleurs, certains critères objectifs peuvent être utilisés pour évaluer le caractère déterminant d'une corrélation.

L'appel à l'autorité (avis d'expert) est un des types d'arguments auxquels on recourt fréquemment : « Il serait raisonnable de croire en l'existence d'êtres intelligents en dehors de notre système planétaire, puisque la NASA a envoyé dans l'espace une sonde spatiale pour capter des signaux que ceux-ci pourraient émettre. »

Jugement des profs en %				Choix des élèves en %			
<i>P</i>	<i>F</i>	<i>B</i>	<i>T</i>	<i>P</i>	<i>F</i>	<i>B</i>	<i>T</i>
36	50	11	0	27	39	26	8

Comment expliquer que près du tiers des professeurs et près du quart des élèves n'accordent aucun crédit à la NASA ? Faut-il penser que la NASA envoie une sonde juste pour le plaisir sans croire à la possibilité que sa mission soit un jour remplie ? Peut-être est-ce la crédibilité de la conclusion qui pose problème ? Si nos connaissances générales en astronomie nous amènent à douter de l'existence d'êtres intelligents en dehors de notre système planétaire, il est fort probable qu'aucun argument n'aura de poids suffisant.

La prochaine argumentation fait appel à la réciprocité : « Dans l'éventualité où le professeur est en retard, le règlement oblige les étudiants d'attendre en classe au moins dix minutes après le début des cours. Le règlement devrait être modifié de telle façon que, si un ou des élèves sont absents, le professeur soit également tenu d'attendre au moins dix minutes leur arrivée éventuelle ».

Jugement des profs en %				Choix des élèves en %			
<i>P</i>	<i>F</i>	<i>B</i>	<i>T</i>	<i>P</i>	<i>F</i>	<i>B</i>	<i>T</i>
68	18	7	0	32	30	27	11

Il est intéressant de voir que la grande majorité des professeurs et professeurs ne voient aucun poids à l'argument. Chez les élèves, le tiers n'accorde aucun poids. On note que l'appréciation change selon que l'on est professeur ou élève. Il faut croire que la position sociale et les valeurs qui y sont rattachées peuvent influencer notre jugement.

En faisant abstraction des ambiguïtés inhérentes à la rédaction de ce type de test, nous croyons que, si les évaluations des répondants divergent, ce n'est pas essentiellement à cause de critères de logique formelle, mais plutôt parce que les répondants n'ont pas une culture générale de même étendue ni de même profondeur et qu'ils ne partagent pas les mêmes valeurs.

CONCLUSION

La question de l'évaluation de l'argumentation est au cœur de la compétence argumentative. Or, c'est essentiellement à cette question que nous sommes confrontés dans notre pratique d'enseignement et à laquelle nous nous sommes achoppés au cours de notre recherche. Sommes-nous, pour autant, condamnés au relativisme ? Existents-ils des critères auxquels nous pourrions nous référer ? Nous avons montré que la connaissance explicite des règles de la logique du syllogisme n'est pas suffisante pour évaluer une argumentation, car bien peu de gens commettent des erreurs de logique qui rendraient l'argumentation incohérente. De plus, dans l'argumentation courante, il nous faut régulièrement recourir à d'autres règles pour évaluer des raisonnements tels que l'induction et l'analogie. Inéluctablement, l'évaluation de l'argumentation nous renvoie au contenu. Il nous faut considérer des éléments d'autres ordres tels que les valeurs personnelles (confiance en certaines institutions, les rapports homme-femme) et la culture générale (en écologie, en politique, en sociologie, sur l'actualité).

En somme, une évaluation est une réflexion qui demande d'examiner, de délibérer, de discerner si les raisons invoquées sont crédibles et ont suffisamment de poids pour susciter l'adhésion de l'interlocuteur à l'opinion défendue. L'évaluation renvoie à une conception holiste de la pensée où l'on ne saurait scinder la forme et le contenu et où prédomine, sur la conformité aux règles de validité, l'adhésion à des critères, à des normes du raisonnable qui ont trait aux connaissances et aux valeurs.

BIBLIOGRAPHIE

- Blackburn, P. (1994). *Logique de l'argumentation*, 2^e édition, Saint-Laurent, Éditions du Renouveau pédagogique.
- Blair, A. (1991). « Qu'est-ce que la logique non formelle ? », dans A. Lempereur (dir.), *L'argumentation*, Colloque de Cerisy, Liège, Pierre Mardaga Éditeur, p. 79-89.
- Désilets, J. et D. Roy (1984). *L'apprentissage du raisonnement*, Montréal, Les Éditions HRW.
- Doyon, G. et P. Talbot (1985). *La logique du raisonnement*, 2 tomes, Sainte-Foy, Éditions Le Griffon d'argile.
- Eemeren F.H. van et R. Grootendorst (1991). « Les sophismes dans une perspective pragmatico-dialectique », dans A. Lempereur (dir.), *L'argumentation*, Colloque de Cerisy, Liège, Pierre Mardaga Éditeur, p. 173-194.
- Feyerabend, P.K. (1988). *Contre la méthode : esquisse d'une théorie anarchiste de la connaissance*, Paris, Le Seuil.
- Habermas, J. (1987). *Logique des sciences sociales*, traduction française, Paris, Presses universitaires de France.
- Habermas, J. (1992). *Éthique de la discussion*, traduction française, Paris, Cerf.
- Habermas, J. (2001). *Vérité et justification*, traduction française, Paris, Gallimard.
- Hébert, Y. et F. Péloquin (1997). *Test diagnostique en argumentation*, Joliette, Cégep de Joliette-De Lanaudière.
- Javeau, C. (2001). « Argumentation scientifique et argumentation mondaine dans la sociologie académique », *Cahiers internationaux de sociologie*, CX, p. 83-96.
- Légaré, G. et A. Carrier avec la collaboration de P. Després (1996). *Petit traité de l'argumentation en philosophie*, Anjou, Les Éditions CEC.
- Paris, C. et Y. Bastarache (1995). *Philosopher : pensée critique et argumentation*, Québec, Éditions C.G.
- Perelman, C. et L. Olbrechts (1958). *Traité de l'argumentation*, 5^e édition en 1988, Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Torkia-Lagacé, M. (1981). *La pensée formelle chez les étudiants de collège 1 : objectif ou réalité*, Rapport final d'une recherche, Québec, Cégep de Limoilou.
- Toulmin, S.E. (1958). *Les usages de l'argumentation*, traduction française, Paris, Presses universitaires de France, 1993.

© 2004 – Presses de l'Université du Québec

Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Sainte-Foy, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca

Tiré de : *Pensée et réflexivité*, Richard Pallascio, Marie-France Daniel et Louise Lafortune (dir.), ISBN 2-7605-1284-3 • D1284N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

P O S T F A C E

Quelques articulations entre
des composantes
d'une pensée réflexive

Richard Pallascio

*Université du Québec à Montréal et CIRADE
pallascio.richard@uqam.ca*

Marie-France Daniel

*Université de Montréal et CIRADE
marie-france.daniel@umontreal.ca*

Louise Lafortune

*Université du Québec à Trois-Rivières et CIRADE
louise_lafortune@uqtr.ca*

© 2004 – Presses de l'Université du Québec

Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Sainte-Foy, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca

Tiré de : *Pensée et réflexivité*, Richard Pallascio, Marie-France Daniel et Louise Lafortune (dir.), ISBN 2-7605-1284-3 • D1284N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Dans la foulée de travaux de recherche portant sur le développement de pratiques réflexives dans le contexte d'apprentissages mathématiques, il nous est apparu utile d'articuler les liens entre des composantes d'une pensée réflexive, à savoir une pensée critique, une pensée créative et une pensée métacognitive.

UN EXERCICE THÉORIQUE

La recherche¹ que nous présentons est de nature spéculative ou théorique, car, comme le précise Van der Maren (1990, p.),

[...] elle consiste en un exercice de l'esprit, [...] produisant des énoncés théoriques à partir et à propos d'autres énoncés théoriques. La recherche spéculative ne s'appuie pas sur des inscriptions [des données] qu'elle a produites pour fonder son argumentation, et lorsqu'elle utilise des inscriptions, ce sont toujours des inscriptions produites ailleurs qu'elle ne commente pas directement mais dont elle reprend les commentaires déjà formulés pour les corriger, les amender, les compléter ou les contester.

Nous avons alors réalisé une recherche théorique fondamentale : « Théoriser peut ainsi signifier formuler des relations entre concepts sous forme d'hypothèses dans le but d'en dégager des implications sur le plan théorique ou pratique ; définir, élaborer ou critiquer des concepts ; effectuer des synthèses ; construire des modèles, des théories ; dégager des perspectives » (Gagné, Lazure, Sprenger-Charolles et Ropé, 1989, p. 57). Dans ce cadre général, notre recherche de type spéculatif a une fonction interprétative, d'ordre également explicatif ; en effet, en s'appuyant sur les recherches descriptives et appliquées que nous avons réalisées tout en les complétant, elle donne un sens aux objets, aux phénomènes, aux événements provisoirement non expliqués ou non explicables. Cette recherche théorique, à travers sa réflexion discursive, a ainsi une fonction herméneutique, en ce sens qu'elle réinterprète « des domaines divers en les formulant dans leurs catégories » (Stengers et Schlangier, 1991, p. 96).

Notre principal outil d'investigation a été l'analyse conceptuelle, laquelle « cherche à cerner la dénotation et la connotation d'un concept ou d'une notion en ayant pour but la clarification des énoncés du discours » (Van der Maren, 1995, p. 410). Pour ce faire, nous avons eu recours à deux

1. Cette recherche théorique a été financée par le Conseil de la recherche en sciences humaines (CRSH) et le Fonds pour la formation de chercheurs et l'aide à la recherche (FCAR) (1999-2002).

stratégies. La première avait pour but d'analyser le champ sémantique et relationnel des concepts en jeu à l'intérieur même des textes ou propos considérés : « En considérant les concepts à étudier comme pivots, on relève à quels arguments et à quels prédicats ils peuvent être associés, et quelles relations ils entretiennent dans chacune de ces occurrences propositionnelles avec d'autres concepts ou notions » (Van der Maren, 1995, p. 411). La seconde a consisté à établir le contexte où les concepts étaient utilisés ou appliqués dans la réalité, c'est-à-dire « les usages concrets auxquels se rattachent le concept ou la notion et qui enracinent ses significations dans la réalité » (Van der Maren, 1995, p. 411).

Par l'intermédiaire de forums de discussions à fréquentation contrôlée, liés à un site Internet dédié à la recherche, nous avons dialogué régulièrement avec un groupe d'expertes et d'experts internationaux (Australie, France, Suisse, Belgique) autour de points de vue argumentés issus de leurs propres discours, de nos propres travaux de recherche et, finalement du discours d'auteurs et d'auteurs reconnus dans les domaines concernés. Cette démarche nous a permis de : réaliser l'analyse conceptuelle d'un corpus contrasté de textes déjà produits par nos expertes et experts, ajoutés à ceux émanant de notre équipe de recherche, et reliés aux questions controversées évoquées dans notre problématique ; produire des énoncés théoriques à partir de cette analyse conceptuelle ; établir des échanges dialogiques avec nos expertes et experts ; renouveler l'analyse conceptuelle en tenant compte des controverses soulevées par les dissonances mises au jour lors des forums de discussion par des points de vue issus de la littérature savante ; produire de nouveaux énoncés théoriques ; reprendre l'analyse conceptuelle résultante afin d'illustrer l'articulation des modes de pensée pris deux à deux.

Voici les critères dont nous avons tenu compte (Gohier, 1998) : les énoncés théoriques devaient être pertinents par rapport au domaine des compétences réflexives en éducation, en particulier en éducation mathématique ; ils devaient avoir une valeur heuristique en ouvrant sur des hypothèses ; ils devaient répondre aux exigences de cohérence (non-contradiction), de limitation (circonscription du domaine d'objets) de complétude (exhaustivité par rapport au domaine d'objets) et d'irréductibilité (caractère fondamental) ; ils devaient être crédibles par l'utilisation de sources théoriques autorisées et par la mise en place d'une méthode dialectique mettant en œuvre argumentation et sens critique. Cette argumentation devait être rhétoriquement efficace, logiquement solide et dialectiquement transparente. Toute la trame du discours devait être soutenue par le doute méthodique et reposer, explicitement ou implicitement, sur la mise à l'épreuve ou la réfutation des thèses avancées.

Nous présentons sous forme abrégée l'analyse conceptuelle résultante portant sur quelques articulations entre des composantes d'une pensée réflexive, à savoir une pensée critique, une pensée créative et une pensée métacognitive. Cependant, cette étude ne doit pas être interprétée comme un consensus entre les participants et participantes à ces échanges, lesquels avaient tout à fait le droit de conserver une distance critique.

QUELQUES ARTICULATIONS ENTRE CES MODES DE PENSÉE

Plusieurs échanges dialogiques entre chercheuses et chercheurs² ont porté sur les liens entre les trois modalités de pensée retenues : critique, créative et métacognitive. Après avoir relevé les questions portant sur des points de vue controversés, avec l'apport de points de vue d'auteurs et d'auteurs reconnus dans la littérature scientifique, nous présentons succinctement quelques idées fécondes pour l'éducation.

PENSÉE CRITIQUE ET PENSÉE MÉTACOGNITIVE

Les deux concepts, pensée critique et pensée métacognitive, appartiennent au même champ de la cognition, soit celui visant le développement d'une pensée réflexive. Alors qu'un penseur critique est « conscient qu'une pensée critique est un processus social et sollicite activement les critiques des autres afin d'améliorer tant sa conscience de soi que sa compréhension de la société » (Cromwell, 1992, p. 40), il est également disposé à questionner ses pensées et ses actions, et donc à se comporter en amont en « penseur métacognitif ».

-
2. Ont participé aux échanges par le biais de l'Internet : Christina Slade, Université Macquarie, Australie ; Valérie Baffrey-Dumont, Université Louvain-la-Neuve, Belgique ; Marc Romainville, Centre universitaire de Namur, Belgique ; Alain Taurisson, IUFM du Limousin, France ; Gisèle Tessier, Université de Rennes, France ; Marc Bailleul, IUFM de Caen, France ; Rollande Deslandes, Université du Québec à Trois-Rivières ; Pierre Gosselin, Université du Québec à Montréal ; Philippe Jonnaert, Université du Québec à Montréal et directeur, CIRADE ; Marie-France Daniel, Université de Montréal ; Louise Lafortune, Université du Québec à Trois-Rivières ; Richard Pallascio, Université du Québec à Montréal ; Martin Benny, étudiant, 3^e cycle, Université de Montréal ; Anne Roy, étudiante, 3^e cycle, UQAM ; Georges Kpazaï, étudiant, 3^e cycle, Université de Montréal ; Johanne Patry, stagiaire, 3^e cycle, UQAM ; Suzanne Jacob, stagiaire, 3^e cycle, UQTR.

Kuhn (1999) soutient que le développement de la compréhension métacognitive est essentiel à la pensée critique qui, par définition, suppose la réflexion sur les connaissances et sur la façon dont ces connaissances sont justifiées. Les individus ayant des habiletés métacognitives bien développées contrôlent leurs propres croyances dans le sens qu'ils exercent un contrôle conscient sur l'évolution de leurs croyances en regard des influences externes. Ils savent ce qu'ils pensent et peuvent le justifier. Leurs habiletés dans la coordination consciente de la théorie et de l'évidence les rendent capables d'évaluer les affirmations des autres.

Les deux processus sont producteurs de jugements. Une pensée métacognitive permet normalement de porter un jugement sur sa propre façon de penser, alors qu'une pensée critique conduit à émettre un jugement sur un des objets mentionnés ci-dessus (énoncé, opinion, idée, concept, croyance ou savoir). Alors qu'un penseur critique se doit d'assumer « la responsabilité de sa pensée en étant apte et disposé à expliquer sa signification et les conséquences qu'elle comporte » (Kuhn, 1999, p. 21, traduction libre), cette démarche est intrinsèquement celle adoptée par le penseur métacognitif. Lorsque l'objet de la pensée critique est sa propre pensée ou un de ses produits (par exemple une démonstration mathématique), cette démarche rejoint essentiellement l'exercice métacognitif sur sa pensée. En examinant les présupposés ainsi que la validité de communications, le penseur critique est « engagé dans une réflexion sur les présupposés qui guident notre représentation et notre interprétation de la réalité » (Kuhn, 1999, p. 21). Ce faisant, notre penseur critique ne peut que se comporter en penseur métacognitif.

Une étude de Hanley (1995) menée auprès d'élèves poursuivant des études préuniversitaires, tendait à montrer que, pour devenir un « penseur critique » efficace, on doit non seulement développer des habiletés de pensée, mais aussi l'habileté à sélectionner les habiletés de pensée pertinentes aux situations, habileté centrale de ce que nous appelons une « pensée métacognitive ». Mais, est-ce la gestion de l'activité métacognitive qui favorise le développement d'une pensée critique, ou est-ce le fait de développer une pensée critique ou créative qui facilite le processus de gestion de l'activité métacognitive sur sa propre pensée ? De même qu'une pensée critique ne peut exister sans des contenus (concepts, énoncés, etc.), de même une pensée métacognitive porte soit sur des pensées en tant que telles, soit sur des processus utilisés pour penser. Mais, contrairement à ce que l'on pourrait croire de prime abord, ces contenus de connaissance, bien que nécessaires, sont insuffisants à l'exercice d'une pensée critique. Un penseur critique « comprend qu'à chaque discipline correspondent des modes de pensée particuliers » (Hanley, 1995, p. 70) et cette compréhension ne peut passer outre le développement d'une pensée métacognitive.

L'exercice d'une pensée critique requiert, entre autres, la présence d'une « conscience critique du processus de pensée lui-même et de ses produits » (Cromwell, 1992, p. 43) et doit être perçu comme une « approche de la connaissance et de la vie qui combine un engagement à l'égard des opérations intellectuelles à une ferme volonté de critiquer ces opérations mêmes » (Pallascio, 2000, p. 255). Le penseur critique et créatif, tout en formulant des jugements selon des ensembles de critères clairement définis, en étant conscient du contexte dans lequel ses jugements sont formulés, en reconnaissant et acceptant la contradiction et l'ambiguïté et en étant conscient du caractère problématique et ambigu de la réalité, doit connaître ses propres capacités et limites intellectuelles dans la construction de sa pensée, et donc manifester une pensée métacognitive. En définitive, la pensée métacognitive permet de se construire une pensée « métacritique » qui facilite le transfert et accroît la rapidité d'adaptation de la fonction critique de la pensée dans un nouveau contexte.

La pensée critique, dans une optique générale d'éducation visant une tête bien faite et non seulement une tête bien pleine, constitue ainsi une finalité de premier plan de l'éducation, alors qu'une pensée métacognitive est un outil très puissant et maintenant essentiel à maîtriser, un instrument permettant notamment de soutenir l'exercice et le développement d'une pensée critique. L'exercice d'une pensée critique favorise les processus d'une pensée métacognitive, ne serait-ce que par l'entraînement à la remise en question des concepts et conceptions, des idées d'autrui et par le développement d'habiletés argumentatives. Mais rien ne garantit que le développement d'une pensée métacognitive, du moins celle portant sur sa propre façon de penser, favorise celui d'une pensée critique, en ce sens que la pratique d'actes métacognitifs n'engendre pas automatiquement le passage d'une pensée simple ou spontanée ou « dualiste » à une pensée complexe, réfléchie et « relativiste » (King et Kitchener, 1994).

PENSÉE CRÉATIVE INTERPRÉTATIVE ET PENSÉE MÉTACOGNITIVE

Plusieurs questions ont présidé aux échanges entre chercheuses et chercheurs concernant les liens entre le développement d'une pensée créative et celui d'une pensée métacognitive. En voici quelques exemples. Le développement d'une pensée créative et celui d'une pensée métacognitive sont-ils parallèles, interdépendants ou séquentiels ? Ces modes de pensée pouvant opérer d'une façon plus ou moins consciente, comment une pensée créative générative, par exemple durant la résolution d'un problème mathématique, contribue-t-elle au développement d'une pensée métacognitive ou vice versa ? De ce point de vue, une formation en pensée créative

généralisatrice est-elle facilitante ? La pensée créative d'un enfant aurait tendance à « s'éteindre » au fur et à mesure qu'il vieillit, par exemple, en passant du primaire au secondaire. Est-ce que ce lent recul a un impact à long terme sur les habiletés métacognitives et sur les processus de pensée de la personne qui apprend ? Enfin, le caractère souvent inconscient de l'exercice d'une pensée métacognitive le rend-il incompatible à l'acte créateur ?

Rappelons qu'une pensée créative généralisatrice ou créatrice est associée à l'acte créateur, et qu'une pensée créative interprétative est associée à une réflexion sur le produit d'un acte créateur, par exemple la genèse d'un acte créateur ou l'analyse d'une nouvelle preuve mathématique. En ce sens, une pensée créative interprétative, contrairement à une pensée créatrice qui se manifeste pendant un acte créateur, semble nécessiter l'exercice d'une pensée métacognitive. Une pensée créative interprétative prendra toute sa dimension et son sens dans la mesure où l'individu sera à la fois conscient de son processus cognitif, capable de réguler celui-ci et de saisir le pourquoi du produit de cette pensée.

Cependant, les échanges au niveau du développement d'une pensée créatrice (ou créative généralisatrice), par exemple celle qui peut donner lieu à l'exercice d'une pensée divergente, à de l'anticipation, à une production d'une variété d'informations, au travail sur des problèmes ouverts ou aux méthodes procédant par essais et erreurs, qui fait appel à l'imagination, à la production de réponses imprévues, nouvelles, originales, ou qui met de l'avant certaines habiletés cognitives (imaginer, associer, relier, comparer, etc.), ne nous ont pas permis d'y supposer en tout temps la nécessité d'une pensée métacognitive.

Ces échanges ont donc abouti à restreindre l'apport d'une pensée créative dans l'économie générale du développement d'une pensée réflexive à sa seule dimension interprétative.

PENSÉE CRITIQUE ET PENSÉE CRÉATIVE INTERPRÉTATIVE

Les échanges engagés par les chercheuses et chercheurs ayant participé au forum de discussion sur les liens entre ces deux modes de pensée convergent vers une interdépendance des manifestations associées à ceux-ci. Par exemple une participante au forum dira, en référence à la pensée créative :

Mon expérience avec les enfants (et les enseignantes) qui apprennent à poser des questions d'ordre philosophique (dans le cadre du programme de Lipman et Sharp) m'a appris que cette opération n'est pas spontanée et qu'elle est même très difficile à effectuer. En effet, pour poser une question philosophique (et non de compréhension de texte, par exemple)

la personne doit, soit douter d'un acquis ou d'une croyance établie, soit chercher à établir des relations entre divers éléments. Or, douter et créer des relations supposent d'emblée que la personne entre dans un processus de recherche. Et qui dit « recherche », dit « inconnu ». Cela relève autant d'une pensée créative que d'une pensée critique.

Bien sûr, il est possible de caractériser les deux modes de pensée par des qualificatifs différenciateurs, sans cela, les deux concepts n'en formeraient qu'un seul. Certains participants et participantes aux forums de discussion diront qu'une pensée critique est plutôt de nature évaluative, tandis qu'une pensée créative serait plutôt de nature productrice, par exemple, en étant *capable de prendre (comprendre) des faits et des concepts hors contexte et de les appliquer à de nouvelles situations*. En ce sens, une chercheuse ajoutera :

[...] une pensée critique suppose également une part de créativité. En effet, si la pensée critique suppose la capacité de contester ce qui est dit ou fait, elle suppose aussi la capacité de faire ressortir les manques, les limites, les nuances. Pour parvenir à ce dernier élément, l'élève doit faire des relations nouvelles, douter de ce qui a été avancé, questionner les acquis et les croyances, bref, il doit s'engager dans une zone encore inconnue et inexplorée par lui. Une pensée créative semble donc constituer le fondement de la pensée critique – bien qu'elle en soit différente.

Quant à sa dimension interprétative, elle est clairement évaluative, par conséquent, proche d'une pensée critique.

Dans le contexte d'une éducation au sens critique par les mathématiques, des participantes et des participants aux forums de discussion relèveront qu'un penseur critique se démarque par sa capacité à repérer des erreurs ou des contradictions dans les contextes les plus variés, à chercher les informations nécessaires pour atteindre un objectif, à estimer, formuler des hypothèses ou vérifier les résultats, ou encore par sa capacité à poser des questions ou inventer de manière autonome un problème. On peut constater ici, qu'il y a « une homologie de structure entre la pensée créative ou innovatrice, et la pensée critique. Du point de vue du sens commun, le développement d'une pensée critique consiste en un travail d'imagination et d'invention combiné avec les différents ordres de contraintes de l'apprentissage » (Angenot, Pallascio, Gosselin, Julien, Juneau, Lafortune et Nachbauer, 1997, p. 34).

Enfin, pour être consistant, les liens de proximité observés entre les manifestations d'une pensée critique et celles d'une pensée créative doivent nous amener à étendre le constat de McPeck (1984), selon lequel une pensée critique ne peut être jugée que dans le cadre de chaque discipline particulière, et à l'appliquer également au contexte d'une pensée créative interprétative. Cet auteur soutient que

les penseurs *critiques et créatifs* pourraient présenter les caractéristiques suivantes : ils seraient sensibles au contexte et à la situation (ils sont conscients de leur compréhension dans une situation donnée) ; ils seraient respectueux des critères (l'individu n'est pas gouverné par les critères, il utilise des critères qui sont appropriés à la situation) ; l'individu serait autocorrectif (il regarderait son comportement et corrigerait ses erreurs) ; l'individu disposerait d'habiletés pour penser dans des situations appropriées ; l'individu évaluerait le comportement global.

CONCLUSION

Les analyses conceptuelles qui précèdent établissent des liens serrés entre les trois modes de pensée, critique, créative et métacognitive :

La pensée critique est indissociable de la pensée créatrice en ce sens qu'exercer son jugement sur son processus métacognitif suppose de pouvoir créer soi-même les activités cognitives personnelles propres à chacune des étapes de ce processus. Conséquemment, l'étudiant doit s'engager de façon plus personnelle dans sa formation, se l'approprier tout en maintenant une distance émotive lui permettant de faire un retour réflexif et critique sur ses propres apprentissages. (Guilbert, 1999, p. 266)

Parmi les conditions facilitantes, nous retrouvons la mise en place d'un contexte coopératif, participatif et interactif permettant la construction d'un dialogue du type de celui observé dans les communautés de recherche prônées par l'approche *Philosophie pour enfants*. Nous retrouvons également le recours à des habiletés argumentatives, lesquelles vont évidemment continuer à progresser principalement à travers le développement anticipé d'une pensée critique et métacognitive. Une dernière condition facilitante est l'importance accordée aux habiletés métacognitives dont la présence dans tout apprentissage constitue un élément de plus en plus déterminant.

Les modes de pensée qui circonscrivent une pensée réflexive, regroupant les caractéristiques d'une pensée critique, d'une pensée créative interprétative et d'une pensée métacognitive, semblent fortement reliés dans leur développement, s'appuient les uns sur les autres et progressent en concomitance. Enfin, en observant à distance les élèves qui dialoguaient sur des forums de discussion au sujet de questions mathématico-philosophiques, nous avons pu relever et suivre à la trace des phénomènes caractérisant une coconstruction de savoirs, le développement d'une communication argumentée, ainsi que la construction sociale d'une culture, sinon de la culture.

BIBLIOGRAPHIE

- Angenot, P., R. Pallascio, G. Gosselin, L. Julien, P. Juneau, L. Lafortune et L. Nachbauer (1997). « Développer l'argumentation ou rallier à une cause », dans P. Charest (dir.), *Recherche et formation : une complicité à créer*, Actes du colloque du doctorat en éducation (1996), Université du Québec à Trois-Rivières, p. 31-45.
- Cromwell, L. (1992). « Assessing critical thinking », *New Directions for Community Colleges*, printemps, 77, p. 37-50.
- Gagné, G., R. Lazure, L. Sprenger-Charolles et F. Ropé (1989). *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle*, tome 1, Bruxelles, De Boeck-Wesmael.
- Gohier, C. (1998). « La recherche théorique en sciences humaines : réflexions sur la validité d'énoncés théoriques en éducation », *La Revue des sciences de l'éducation*, XXIV(2), p. 267-284.
- Guilbert, L., J. Boisvert et N. Ferguson (dir.) (1999). *Enseigner et comprendre : le développement d'une pensée critique*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- Hanley, G.L. (1995). « Teaching critical thinking : Focusing on metacognitive skills and problem solving », *Teaching of Psychology*, 22(1), p. 68-72.
- King, P.M. et K.S. Kitchener (1994). *Developing Reflexive Judgment*, New York, Jossey-Bass.
- Kuhn, D. (1999). « A developmental model of critical thinking », *Educational Researcher*, 28(1), p. 16-25.
- McPeck, J.E. (1984). *Critical Thinking and Education, Dialogue and Dialectic*, New York, Routledge.
- McPeck, J.E. (1994). « Critical thinking and the "Trivial pursuit theory of knowledge" », *Re-Thinking Reason : New Perspectives in Critical Thinking*, State University of New York Press, p. 100-118.
- Pallascio, R. (2000). « Manifestations d'une pensée réflexive dans une communauté philosophique virtuelle en mathématiques au primaire », dans R. Pallascio et L. Lafortune (dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 245-259.
- Stengers, I. et J. Schlanger (1991). *Les concepts scientifiques*, Paris, Gallimard.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal ; Bruxelles, De Boeck.
- Van der Maren, J.-M. (1990). *Méthodes de recherche en éducation*, Montréal, Université de Montréal.

© 2004 – Presses de l'Université du Québec

Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Sainte-Foy, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca

Tiré de : *Pensée et réflexivité*, Richard Pallascio, Marie-France Daniel et Louise Lafortune (dir.), ISBN 2-7605-1284-3 • D1284N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés



Notices biographiques

Emmanuèle AURIAC-PEYRONNET a enseigné durant quinze années dans le premier degré et est aujourd'hui maître de conférence en psychologie. Membre du laboratoire de recherche de psychologie de l'interaction (GRC, Nancy) et du groupe de recherche sur l'approche pluridisciplinaire de la production verbale écrite (APPVE, CNRS, Poitiers), elle enseigne à l'Institut de formation des maîtres (IUFM) d'Auvergne et participe au plan pluriformation de cet institut : PAEDI Processus d'action de l'enseignant : déterminants et impacts. Centrées sur l'analyse psycholinguistique des discours scolaires, ses recherches privilégient l'étude des rapports entre la structuration de la langue et les mécanismes cognitifs sous-jacents.

epeyronnet@auvergne.iufm.fr

André BARIL est professeur de philosophie au Cégep régional de Lanaudière à Joliette depuis une vingtaine d'années. Il a réalisé deux recherches subventionnées par le ministère de l'Éducation du Québec. Depuis sa fondation en 1996, il est secrétaire de rédaction de la revue *Combats*.

andre.baril@collanauud.qc.ca

Marie-France DANIEL est professeure au Département de kinésiologie de l'Université de Montréal et chercheure au Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation (CIRADE). Ses champs de recherche sont le développement de la pensée critique chez les jeunes, la coopération entre pairs et l'impact de l'approche de Philosophie pour enfants, notamment sur la prévention de la violence chez les enfants du préscolaire.

marie-france.daniel@umontreal.ca

Colette DEAUDELIN détient un doctorat en technologie éducationnelle de l'Université de Montréal. Elle est professeure titulaire au Département d'enseignement au préscolaire et au primaire de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Membre du Centre de recherche interuniversitaire sur la profession enseignante (CRIFPE) et du Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE), elle est professeure associée à la Chaire de recherche du Canada dont la thématique est aussi l'intervention éducative. Son enseignement se concentre sur la formation à la recherche et sur le développement professionnel des enseignantes et enseignants en formation initiale ou continue. Ses principaux champs d'intérêt concernent l'intervention éducative en lien avec l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC), le développement professionnel des enseignantes et enseignants et l'apprentissage collaboratif soutenu par l'ordinateur.

colette.deaudelin@USherbrooke.ca

Pierre-André DOUDIN, docteur en psychologie, est actuellement professeur à l'Université de Lausanne (Suisse), chargé de cours à l'Université de Genève et professeur formateur à la Haute École pédagogique de Lausanne où il est répondant du domaine des sciences de l'éducation. Ses travaux portent sur l'intégration scolaire de l'enfant présentant des troubles du comportement, de l'apprentissage et de la personnalité et sur la formation des enseignantes et enseignants.

pierre-andre.doudin@edu-vd.ch

Marc-André ÉTHIER est professeur au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Il est chercheur associé au Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE) et au Centre de recherche sur l'intervention et la formation professionnelle en enseignement (CRIFPE). Depuis 1994, ses recherches et ses publications portent sur l'histoire cubaine et sur l'éducation à la citoyenneté. Dans les années 1990, il a enseigné les sciences sociales à des élèves du secondaire de la région de Joliette et de Sainte-Thérèse. Depuis 1995, il enseigne la didactique des sciences sociales à des étudiants de l'Université de Montréal et de l'UQTR inscrits en formation initiale et continue des maîtres du primaire et du secondaire.

marc-andre_ethier@sympatico.ca

Paul HARRIS est psychologue du développement. Il travaille sur le développement de la cognition, des émotions et de l'imagination. Il a enseigné durant plus de 20 ans à l'Université Oxford. Il est actuellement professeur à l'Université Harvard. Il est Fellow de la British Academy et Emeritus Fellow de St John's College Oxford.

Paul_Harris@gse.harvard.edu

Yves HÉBERT est professeur de philosophie au Cégep régional de Lanaudière à Joliette depuis près de trente-cinq ans. Il a réalisé une recherche subventionnée par le ministère de l'Éducation du Québec sur l'argumentation. Il a collaboré à quelques ouvrages collectifs portant sur l'argumentation et la pensée critique. Il s'intéresse à la philosophie du langage et aux formes de pensée critique en émergence.

yhebert@collanaud.qc.ca

Georges KPAZAI est doctorant et chargé de cours en éducation physique et d'éducation à la santé au Département de kinésiologie de l'Université de Montréal. Ses intérêts de recherche portent sur la pensée critique dans l'agir professionnel des enseignants ; la didactique de l'éducation physique et la formation des maîtres d'éducation physique et d'éducation à la santé.

kpazaig@videotron.ca

Louise Lafortune, Ph.D., est professeure (didactique des mathématiques) au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle est également chercheure au LIVRE (Laboratoire interdisciplinaire pour la valorisation de la recherche en éducation) de l'UQTR et au CIRADE (Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation). Elle est auteure de plusieurs articles et livres portant sur l'affectivité et la métacognition dans l'apprentissage des mathématiques, sur la problématique *Femmes et mathématiques*, la pédagogie interculturelle et de l'équité et sur la philosophie pour enfants adaptée aux mathématiques. Elle est auteure ou coauteure d'ouvrages comme *Pour guider la métacognition* (PUQ, 2000). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation* (PUQ, 2001). *Chères mathématiques* (PUQ, 2002). Elle est actuellement engagée dans des projets portant sur le travail d'équipe-cycle et l'accompagnement de l'actualisation de la réforme en éducation pour l'ensemble du Québec.

louise_lafortune@uqtr.ca

Daniel MARTIN est professeur formateur et répondant du domaine de la recherche à la Haute École pédagogique de Lausanne. Ses travaux portent sur la métacognition, l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, les difficultés d'apprentissage, la prévention de l'échec scolaire et les dispositifs de formation des enseignants et enseignantes.

daniel.martin@edu-vd.ch

Pierre MONGEAU est professeur au Département des communications de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) et chercheur associé au Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation (CIRADE) à l'UQAM. Il s'intéresse au développement d'instruments de mesure et d'observation, notamment de la métacognition et de la communication. Ses publications concernent principalement l'autorégulation des conduites humaines et les phénomènes de communication dans les groupes.

mongeau.pierre@uqam.ca

Richard PALLASCIO est professeur en didactique des mathématiques au Département de mathématiques de l'Université du Québec à Montréal et chercheur au Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation (CIRADE). Il est l'initiateur d'un site éducatif et interactif appelé *L'agora de Pythagore* <euler.cyberscol.qc.ca/pythagore/>.

pallascio.richard@uqam.ca

Florian PÉLOQUIN, docteur en philosophie, enseigne au Cégep régional de Lanaudière à Joliette depuis une vingtaine d'années. Il a réalisé plusieurs recherches sur l'argumentation et sur la culture générale. Il a collaboré à quelques ouvrages collectifs portant sur la pensée critique et sur l'éducation. Tout en poursuivant des études doctorales en éducation, il réalise une nouvelle recherche sur la culture générale dans le cadre d'un programme subventionné par le ministère de l'Éducation.

florian.peloquin@collanaud.qc.ca

Francisco PONS, docteur en psychologie, est actuellement professeur à l'Université de Åalborg (Danemark). Auparavant, il a travaillé aux Universités de Harvard, Oxford et Genève. Ces travaux portent sur le développement typique et atypique a) de la compréhension de la pensée (compréhension des émotions, théorie de l'esprit, etc.); b) de la compréhension du réel (espace, temps, causalité, etc.); c) de l'intelligence, de la métacognition, de la conscience et de la mémoire. Il travaille également sur l'intégration scolaire des élèves en difficulté, la formation en psychologie des enseignants et l'intégration sociale des élèves migrants.

pons@hum.auc.dk

Jeanne RICHER cumule une expérience d'enseignement en milieux universitaire et collégial. Enseignante depuis 1986 au Département des arts plastiques et de design d'intérieur du Cégep de Trois-Rivières, elle dirige présentement une recherche collaborative subventionnée par le programme d'aide à la recherche en enseignement et apprentissage (PAREA). Ses intérêts de recherches concernent l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC), particulièrement dans un contexte de soutien à l'apprentissage et de développement de la métacognition.

jeanne.richer@cegeptr.qc.ca

Andrée ROBERTSON est étudiante au doctorat en éducation à l'Université du Québec en Outaouais et responsable du soutien pédagogique à l'intégration des TICs pour le Département des sciences de l'éducation de la même institution. Elle y enseigne l'application pédagogique des technologies de l'information et des communications ainsi que les approches pédagogiques novatrices supportées par les TIC, au baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire. Ses intérêts de recherche portent, entre autres, sur l'approche *Philosophie pour enfants adaptée aux adultes* et sur le design pédagogique des conférences électroniques comme moyen de faciliter l'expression d'une pensée critique chez les futurs enseignants. Elle est également coauteure d'articles sur la pensée critique et la métacognition ainsi que sur les causes liées à l'abandon scolaire en Outaouais.

andree.robertson@uqo.ca

PARTICULARITÉS DES OUVRAGES DE LA COLLECTION ÉDUCATION-RECHERCHE

La collection Éducation-Recherche présente les nouvelles orientations en éducation par le biais de résultats de recherche, et de réflexions théoriques et pratiques. Des outils de formation et d'intervention ainsi que des stratégies d'enseignement et d'apprentissage sont également présentés lorsqu'ils ont été validés, implantés et évalués dans le cadre de recherches. Les ouvrages à caractère scientifique doivent décrire une démarche rigoureuse de recherche et d'analyse ainsi que les résultats obtenus.

Afin d'assurer la rigueur scientifique des textes publiés, chacun d'eux est soumis à un processus d'arbitrage avec comité de lecture et évaluations externes. De plus, les délais de publication sont réduits au minimum afin de conserver l'actualité et l'à-propos des articles, recherches et études réalisés par les chercheurs et chercheuses. Chaque texte est évalué par deux arbitres : un membre du comité de lecture de la collection et un spécialiste du domaine. Ces évaluations portent sur la pertinence du document et sur sa qualité scientifique (cohérence entre la problématique, les objectifs et la démarche méthodologique ; profondeur des analyses ; pertinence des conclusions...).

Membres du comité de lecture :

Jacques Chevrier (UQO), Christine Couture (UQAC), Colette Deaudelin (Université de Sherbrooke), Moussadak Ettayebi (Université Laval), Diane Gauthier (UQAC), Claude Genest (UQTR), Jacinthe Giroux (UQAM), Abdelkrim Hasni (Université de Sherbrooke), France Henri (Téluq), Phillippe Jonnaert (UQAM), Carol Landry (Université Laval), Frédéric Legault (UQAM), Daniel Martin (UQAT), Pierre Mongeau (UQAM), Florian Péloquin (Cégep régional de Lanaudière), Denis Rhéaume (UQTR), Jeanne Richer (Cégep de Trois-Rivières), Lorraine Savoie-Zajc (UQO), Noëlle Sorin (UQTR), Hassane Squalli (Université de Sherbrooke), Carole St-Jarre (chercheuse en éducation), Lise St-Pierre (Université de Sherbrooke), Marjolaine St-Pierre (UQAM), Gilles Thibert (UQAM), Suzanne Vincent (Université Laval).

Personnes qui ont arbitré des textes de l'ouvrage collectif :

Michel Aubé (Université de Sherbrooke), Monique Brodeur (UQAM), Lucie DeBlois (Université Laval), Julie Desjardins (Université de Sherbrooke), Rolande Deslandes (UQTR), Jean Dionne (Université Laval), Gisèle Lemoyne (Université de Montréal), Ginette Plessis-Bélaïr (UQTR), François Rupp (UQAT), Michael Schleifer (UQAM), Liliane Portelance (UQTR).

Dans la collection **ÉDUCATION-RECHERCHE**

La recherche-intervention éducative

Transition entre famille et CPE

Sous la direction de

François Tochon et Jean-Marie Miron

2004, ISBN 2-7605-1279-7, 264 pages

De la décentralisation au partenariat

Administration en milieu scolaire

Sous la direction de

Marjolaine Saint-Pierre et Luc Brunet

2004, ISBN 2-7605-1283-5, 296 pages

Conceptions, croyances et représentations en maths, sciences et technos

Sous la direction de Louise Lafortune,

Colette Deaudelin, Pierre-André Doudin

et Daniel Martin

2003, ISBN 2-7605-1250-9, 314 pages

Collaborer pour apprendre et faire

apprendre – La place des outils technologiques

Sous la direction de Colette Deaudelin

et Thérèse Nault

2003, ISBN 2-7605-1228-2, 296 pages

Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes

– Vers des modalités d'intervention

actuelles et novatrices

Sous la direction de Nadia Rousseau

et Lyse Langlois

2003, ISBN 2-7605-1226-6, 218 pages

Pédagogies.net

L'essor des communautés

virtuelles d'apprentissage

Sous la direction de Alain Taurisson

et Alain Senteni

2003, ISBN 2-7605-1227-4, 334 pages

Concertation éducation travail

Politiques et expériences

Sous la direction de Marcelle Hardy

2003, ISBN 2-7605-1130-8, 252 pages

La formation en alternance

État des pratiques et des recherches

Sous la direction de Carol Landry

2002, ISBN 2-7605-1169-3, 378 pages

L'affectivité dans l'apprentissage

Sous la direction de Louise Lafortune

et Pierre Mongeau

2002, ISBN 2-7605-1166-9, 256 pages

Les didactiques des disciplines

Un débat contemporain

Sous la direction de Philippe Jonnaert

et Suzanne Laurin

2001, ISBN 2-7605-1153-7, 266 pages

La formation continue

De la réflexion à l'action

Sous la direction de Louise Lafortune,

Colette Deaudelin, Pierre-André Doudin

et Daniel Martin

2001, ISBN 2-7605-1147-2, 254 pages

Le temps en éducation

Regards multiples

Sous la direction de Carole St-Jarre

et Louise Dupuy-Walker

2001, ISBN 2-7605-1073-5, 474 pages

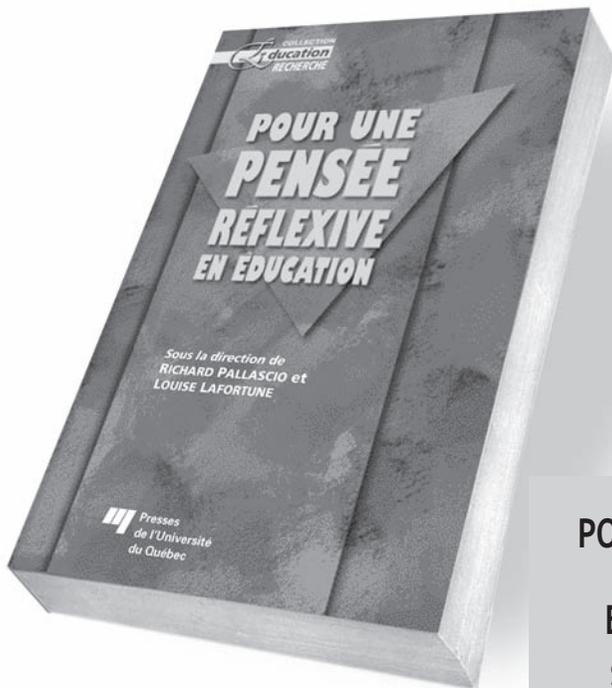
Pour une pensée réflexive en éducation

Sous la direction de Richard Pallascio

et Louise Lafortune

2000, ISBN 2-7605-1070-0, 372 pages

Dans la **MÊME** collection



Qu'est-ce qui caractérise une pensée critique et créative? En quoi le développement d'habiletés métacognitives peut-il influencer une démarche d'apprentissage? Quel est le rôle des compétences argumentatives dans le développement d'une pensée réflexive?

POUR UNE PENSÉE RÉFLEXIVE EN ÉDUCTION

Sous la direction de
Richard Pallascio
et Louise Lafortune

Dans la collection
ÉDUCATION-RECHERCHE

2000, ISBN 2-7605-1070-0, 372 pages

32 \$

www.puq.ca

418 • 657-4399