

Présentation des 3 ateliers et comptes-rendus

• Sébastien Yergeau (Québec)

Enseignant de philosophie dans l'enseignement secondaire, formateur en pratique du dialogue philosophique pour le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec

> Evaluer pour bien penser

Pour que la pratique de la philosophie contribue véritablement à développer la pensée, elle doit se faire avec rigueur et cohérence. De façon générale, se doter de moyens d'évaluation est un enjeu important afin de s'assurer de la rigueur et de la cohérence de la pensée. L'évaluation permet de voir comment la pensée (son processus, ses composantes et ses outils) se déploie, d'appréhender ce qui fonctionne ou non, ainsi que de renforcer ce qui est adéquat et de proposer des alternatives pour ce qui mérite d'être modifié. Dans un contexte de dialogue philosophique pratiqué en milieu scolaire, l'évaluation prend encore plus de sens. Le but ultime de cette pratique étant d'amener les jeunes à avoir une pensée réflexive, récursive, autocritique et autocorrective, donc à bien penser, il apparaît important de se questionner sur les façons de l'évaluer. Or, pourquoi évaluer, quoi évaluer, comment évaluer sans se perdre, sans alourdir, sans dénaturer, sans orienter ?

• Gilles Abel (Belgique)

Animateur d'ateliers de philosophie avec des enfants, formateur et professeur dans l'enseignement supérieur

> Philosophie pour enfants et théâtre jeune public

A l'heure où les pratiques de philosophie avec les enfants ont le vent en poupe, il est une autre catégorie des cultures d'enfance qui prospère également, celle des spectacles jeunes public. Créations artistiques spécifiquement destinées aux enfants, elles témoignent souvent d'une volonté de stimuler leur sens esthétique, leur imaginaire et leur créativité. En découvrant comment tirer parti d'un spectacle pour enclencher un dialogue philosophique, cet atelier aura pour but de vous faire découvrir comment les enfants peuvent conjuguer l'apprentissage d'un jugement critique et d'un jugement esthétique"

• Véronique Delille (France)

Epistémologue, formatrice à l'animation de discussion philo et au développement de l'esprit critique (Association Asphodèle).

> Discussion philosophique et recherche collaborative

Objectifs

- Retrouver sa capacité à s'émerveiller, à se poser des questions, à mettre en place

de façon collective une dynamique de recherche.

- Dépasser de façon ludique la simple opinion, découvrir des champs de sa propre pensée et de celle des autres jusqu'à inaperçus, oser identifier les outils permettant à la discussion de progresser, à la pensée de se construire, pour soi et avec les autres
- Prendre plaisir à échanger, développer l'esprit critique dans un cadre bienveillant, prendre le temps de ralentir, de s'extraire de l'urgence

Déroulement

Les ateliers utilisent la méthode de M. Lipman. A partir d'un support ludique (une planche de bande dessinée, une situation d'amorce) les participants sont invités à rédiger, en équipes, des questions. Une de ces questions est ensuite choisie pour être le point de départ de notre discussion. Nous pouvons aussi amorcer la discussion grâce à un faisceau de questions thématiques. Lorsque la discussion s'engage, les participants sont bien entendu invités à exprimer leurs points de vue sur la question. Ils sont également conviés à manipuler un outil d'animation qu'ils auront choisi. Ainsi, l'un sera attentif à ce que nous produisons des exemples, un autre tentera d'identifier les présupposés, etc. L'animateur modélise pendant la discussion tous ces rôles, et l'acquisition de ces outils se fait progressivement par tous. L'animateur n'intervient jamais sur le contenu de la discussion, sur les idées échangées, mais seulement sur la structure, et ses interventions sont principalement sous forme de questions, afin de permettre à chacun de développer son esprit critique tout en restant dans une dynamique de recherche ouverte à la complexité du monde. A la fin de la discussion, nous prenons le temps d'échanger sur ce qui s'est passé pour nous pendant cette discussion : notre ressenti, nos enthousiasmes et frustrations, mais aussi notre capacité à identifier et mobiliser les outils afin d'affiner encore leur acquisition, ainsi que le climat dans lequel s'est déroulée la discussion.

Boîte à outils développés :

- la précision : l'identification de présupposés, la recherche de définitions, l'identification de sophismes
- l'attention aux autres : la formulation, sous forme d'hypothèses, d'opinions ; l'examen de ces hypothèses par la mobilisation d'exemples ou de contre-exemples; la mise en lien ; l'écoute ; la reformulation
- la créativité : l'élaboration d'hypothèses, d'alternatives

Compte rendu :

Sébastien Yergeau

Enseignant de philosophie au secondaire, formateur pour le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec en formation continue auprès des enseignants d'Éthique et cultures religieuses, formateur pour l'implantation des dialogues philosophiques dans différentes commissions scolaires au Québec et fondateur-responsable du Colloque de philo pour ados.

Pour une pensée réflexive en dialogues philosophiques

La pratique du dialogue philosophique a pour but de contribuer à ce que les personnes qui y participent pensent par et pour eux-mêmes avec les autres. Plusieurs auteurs¹ ont écrit sur les bienfaits de la pratique de la philosophie sur le développement de la pensée chez les enfants et les adolescents. Ils ont aussi proposé plusieurs approches pédagogiques en dialogue philosophique pour arriver à améliorer ce développement. Peu importe l'approche privilégiée, certaines conditions semblent essentielles pour maximiser le développement d'une pensée libre, autonome et rigoureuse chez les jeunes. Parmi ces conditions, l'importance accordée à la pensée réflexive lors de la pratique du dialogue philosophique semble capitale.

Qu'est-ce que la pensée réflexive ?

Penser est un processus, voire un ensemble de processus, par lequel différentes composantes (habiletés cognitives, attitudes, contenus propositionnels, procédures...) sont mobilisées et orchestrées afin de produire des jugements. (Lipman, 2011, p. 139-140). Ces processus sont considérés comme réflexifs par plusieurs auteurs lorsque ces composantes sont mobilisées et orchestrées de façon métacognitive, récursive et autocorrective. Pour Pallascio, Daniel et Lafortune (2004, p. 8-9), la pensée réflexive est une pensée métacognitive, c'est-à-dire qu'elle « exige

¹ Pensons entre autres Mathiew Lipman, Michel Sasseville, Oscar Brénifier, Michel Tozzi et Mathieu Gagnon pour ne nommer qu'eux.

un prise de conscience autant de ses pensées que de ses processus d'apprentissage» et que le développement d'habiletés métacognitives passe par «la prise de conscience des processus mentaux, la gestion de l'activité mentale et des connaissances métacognitives» En ce sens, la pensée métacognitive «signifie penser à propos des pensées, des croyances, des perspectives (les nôtres et celles des autres) et exercer un contrôle sur elles».

La métacognition dans la pensée réflexive a de particulier qu'elle doit mobiliser ses propres composantes pour exercer un meilleur contrôle. Pour prendre en compte ses processus, la pensée doit être capable de distinguer, comparer, établir des critères... pour identifier ce qui est en jeu. De même, pour développer des connaissances métacognitives, la pensée doit «reconnaître les facteurs qui entraînent des partis pris, des préjugés et des mauvaises compréhensions» de ses propres points de vue (Lipman 2011 p. 38). Pour ce faire, elle doit mobiliser ses propres habiletés et attitudes envers elle-même, par exemple pour dégager les présupposés et les implications, reconnaître la place des émotions et des valeurs,... de ses points de vue. En ce sens, une pensée réflexive est aussi une pensée récursive, qui utilise ses outils pour se questionner elle-même dans un mouvement qui peut être sans fin. Cette récursivité pousse la pensée réflexive à mobiliser ses outils d'évaluation et de critique sur elle-même. La pensée récursive-réflexive est en ce sens autocritique.

La métacognition et la récursivité préparent la pensée à l'autorégulation et à l'autocorrection. Ayant pris conscience de ce qui est impliqué ou non dans la pensée par la métacognition et s'étant autoévaluée et autocritiquée avec ses propres outils grâce à la récursivité, la pensée réflexive est en mesure de renforcer ses jugements. Elle peut réinvestir ce qu'elle a observé et jugé comme étant approprié. De même, elle peut modifier ou changer ce qui paraît problématique afin d'avoir un meilleur contrôle sur elle-même. En sens, la pensée réflexive est aussi une pensée autocorrective. L'autocorrection de la pensée réflexive consiste donc «à modifier sa pensée, tant sous l'angle du résultat obtenu que des procédures prises pour atteindre ce résultat» (Sasseville et Gagnon, 2007, p. 70).

La pensée réflexive, par la métacognition, la récursivité et l'autocorrection, semble être au cœur d'une pensée autonome, libre et rigoureuse. Puisqu'elle prend conscience d'elle-même et de ce qui l'influence et la compose, puisqu'elle s'autoévalue et s'autocritique pour s'améliorer sans cesse, la pensée peut être de plus en plus compétente. Cette compétence se traduit par une mobilisation et une orchestration plus créative et rigoureuse des composantes de la pensée (habiletés cognitives, attitudes, contenus propositionnels, procédures,...) dans divers processus de penser afin d'améliorer la produire des jugements.

Comment accorder une place à la pensée réflexive lors de dialogues philosophiques ?

La pensée réflexive semble essentielle pour développer une pensée autonome, libre et rigoureuse. Les dialogues philosophiques, par leurs visées et leurs démarches, portent en eux des conditions favorisant la mise en place d'une pensée réflexive chez les participants. Nous pouvons entre autres penser à la confrontation des idées qui montre la faillibilité de la pensée et la nécessité d'améliorer celle-ci ou encore l'importance de l'animateur pour agir comme modélisateur pour l'utilisation des outils de la pensée. Malgré ces dimensions intrinsèques aux dialogues philosophiques, certaines dispositions peuvent être mises de l'avant de façon systématique (c'est-à-dire inhérente, récurrente et méthodique) pour contribuer davantage au développement de la pensée réflexive chez les jeunes.

Plusieurs moyens peuvent être mis en place pour systématiser le développement d'une pensée réflexive à travers les dialogues philosophiques. Le premier est l'observation. Celle-ci permet de marquer une distance entre le sujet du dialogue et ce qui est en jeu dans les pensées qui composent le dialogue. En ce sens, elle permet de prendre conscience de ce qui constitue le dialogue et elle est fondamentale pour la métacognition. Bien entendu, pour que l'observation soit efficiente, il importe que les élèves aient des éléments spécifiques à observer et qu'ils aient une connaissance minimale de ces éléments (courte explication avec exemple) afin de cibler leur attention et leur analyse sur ces éléments.² L'utilisation de grilles favorise grandement l'observation puisqu'elles orientent celle-ci.

L'observation peut se faire selon différentes modalités : observation par les pairs, auto-observation, observation en dyade, en triade, en sous-groupe, d'un groupe complet, ... Ce qui importe, c'est que l'observation fasse partie prenante du dialogue et qu'une place soit accordée au partage des différentes observations afin que chacun ait la chance de prendre conscience de ce qui est impliqué dans le dialogue, dans chaque point de vue et dans les interactions entre eux

² Pour approfondir la réflexion sur le rôle de l'observation pour les dialogues philosophiques voir Sasseville et Gagnon (2007). Penser ensemble à l'école : des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique en action.

D'autres alternatives peuvent aussi permettre d'intégrer de façon systématique la pensée réflexive dans les dialogues philosophiques. Entre autres, l'identification de ce qui est mobilisé pour construire un point de vue peut permettre cette intégration. Souvent les animateurs ont le réflexe de demander aux participants sur quoi se fonde leur point de vue ou de quelles idées il est composé ; il s'agit de métacognition sur le résultat du point de vue. Toutefois, la même démarche doit être faite pour les processus cognitifs qui ont permis d'arriver à ce point de vue. En ce sens, l'animateur doit demander aux participants de reconnaître et de nommer les habiletés ou les attitudes mobilisés, d'évaluer leur utilisation, de renforcer ou d'améliorer leurs démarches... Voici quelques interventions que l'animateur peut faire régulièrement lors de dialogues philosophiques (dans Gagnon et Yergeau, à paraître):

- Arthur, peux-tu me dire quelle habileté de pensée tu as utilisée pour ce que tu viens de dire?
- Tu dégages bien les implications de ce que nous sommes en train de dire. Bonne analogie pour illustrer...
- Shawn, est-ce que ce que tu dis est en lien avec ce que nous étions en train de discuter? Pourquoi ?
- Quelqu'un peut dire quelle habileté de pensée a été utilisée par Patricia?
- Quelqu'un pourrait comparer, donner un critère, synthétiser, etc?
- Est-ce une bonne façon d'utiliser telle ou telle habileté? Pourquoi? Y aurait-il une autre façon?
- Pourquoi utilises-tu telle habileté? Y aurait-il d'autres habiletés pour pourraient aussi aider à faire...? Y a-t-il quelque chose que nous pouvons faire pour corriger, modifier,... ?
- Justine, tu viens de donner un autre exemple, peux-tu me dire ce que ça apporte à la réflexion?
- Quelles habiletés devrait-on utiliser pour mieux comprendre, pour approfondir, pour relativiser, pour...? Pourquoi? Qu'est-ce que cela permettrait au groupe?
- Que devrait-on faire pour être plus efficace dans notre réflexion? Pourquoi? Qu'est-ce que cela permettrait?
- Pourrait-on avoir un autre point de vue? Est-ce les mêmes habiletés et repères qui seraient utilisés? Pourquoi?
- Dans tout ce qu'on vient de dire, y a-t-il une habileté qui vous semble plus présente ou plus importante? Pourquoi avons-nous utilisé davantage cette habileté selon vous?
- Dans tout ce qu'on vient de dire, y a-t-il une ou des habiletés de pensée que nous aurions dû utiliser davantage? Pourquoi?
- Est-ce que ce que nous avons avancé est cohérent, pertinent, adéquat, original, respectueux, etc? Pourquoi? Faudrait-il faire quelque chose pour le changer?
- ...

Ces questions forcent les participants à faire un retour sur leurs propres processus de pensée et leur permet de reconnaître les impacts de l'utilisation des différentes habiletés ou attitudes afin de les répéter ou de les transformer.

Un autre moyen qui peut être mis en place pour systématiser les pratiques réflexives est la prise de position individuelle et personnelle. Cette prise de position se fait généralement par écrit et elle consiste à demander aux élèves de prendre une position personnelle initiale à la réflexion et, suite au dialogue, de revisiter cette position en la nuanciant, la changeant, la peaufinant. Pour que cette prise de position soit la plus réflexive possible, il faut demander aux participants d'identifier ce qui fait que leur point de vue s'est modifié ou non (élément de contenus, idée, habiletés, attitudes, procédures,...) et si d'autres éléments (par exemple ajout d'informations, mise en contexte différente,...) pourraient modifier davantage leur point de vue.

Le dernier moyen qui semble incontournable pour stimuler une pensée réflexive (bien qu'il y en ait plusieurs autres), est l'évaluation. L'intérêt de l'évaluation est qu'elle mobilise conjointement la métacognition, la récursivité et l'autocorrection. L'évaluation a pour buts de prendre conscience de ce qui fonctionne ou non dans la pensée, des raisons ou des causes qui permettent ou non ce fonctionnement et de mettre en mouvement pour palier les difficultés. L'évaluation, tout comme l'observation, peut se faire selon différentes modalités. Elle peut servir de sanction et ne s'attarder qu'à la prise de conscience ou à l'attester ce qui est maîtrisé ou non. Elle peut aussi être plus formative pour prendre conscience de ce qui est impliqué dans la pensée et forcer à trouver des avenues qui permettent de renforcer les jugements. Elle peut se faire par rétroactions directes ou indirectes, verbales ou écrites. Elle peut être faite par l'animateur, par les pairs ou par autoévaluation.

Malgré les différentes formes que l'évaluation peut prendre, il importe qu'elle soit faite de façon systématique pour assurer de la place à la métacognition, à la récursivité et à l'autocorrection. Un des moyens intéressants pour systématiser cette pratique consiste à utiliser des grilles d'évaluation. Tout comme pour l'observation, les grilles permettent de fixer le regard sur certains aspects de la pensée (processus et résultats) qui semblent essentiels dans un contexte donné. Par exemple, elles ciblent telles ou telles habiletés et attitudes (l'utilisation de critères, la recherche d'alternatives,...) , tels ou tels idées, concepts ou repères culturels (lois observées ou expliquées, définitions étudiées,...). Le regard est d'autant plus orienté par les grilles qu'elles présentent des critères qui qualifient la compétence à développer pour la pensée tant dans ses processus que dans ses résultats. Que ce soit par la cohérence du point de vue, la pertinence des habiletés ou des repères, la clarté des idées, la justesse d'une synthèse, l'originalité des solutions ou d'une métaphore, l'acceptabilité des raisons, etc. les critères déterminent ce qui est attendu du penseur réflexif. De même, les grilles assurent une plus grande concordance entre ce qui est enseigné/appris et ce qui est évalué tant sur le plan de la forme de la pensée que de son contenu. En effet, elles identifient ce qui est à faire (ce qui est enseigné) par les

tâches à réaliser et les éléments à observer pour ensuite analyser ce qui est maîtrisé ou non (ce qui est appris) par le travail accompli.³

La pratique du dialogue philosophique est reconnue pour contribuer au développement de la pensée. Elle contient en elle des éléments qui permettent de développer une pensée réflexive, c'est-à-dire métacognitive, récursive et autocorrective. Certains moyens peuvent être mis en place au sein de ces dialogues pour contribuer davantage à ce développement. Entre autres, l'observation, les rétroactions ciblées et directes et l'évaluation créent des moments et des espaces de réflexivité pour les participants. Une utilisation plus systématique de grilles d'observation et d'évaluation, de questions ou de rétroactions portant sur les processus de pensée (et sur leurs résultats) ou des prises de positions individuelles de temps à autres, participent à développer cette pensée réflexive. Toutefois, une implantation systématique et diversifiée de ces différents moyens demande de la préparation, de l'appropriation et de la rigueur de la part de l'animateur. Celui-ci ne peut pas se limiter au rôle d'attribution des tours de parole ou de celui de co-chercheur. S'il veut contribuer davantage au développement de la pensée des jeunes, il doit occuper une place plus active en planifiant et en intégrant des mécanismes réflexifs avant, pendant et après le dialogue.

³ Pour approfondir la réflexion sur le rôle de l'animateur et de l'évaluation dans le développement de la pensée, voir Gagnon et Yergeau (à paraître). La pratique du dialogue philosophique au secondaire : vers une dialogique entre théories et pratiques. Dans cet ouvrage, on retrouve plusieurs questions d'animation génériques et spécifiques pour développer le processus de penser. De plus, nous y retrouvons des exemples concrets et des exemples de grilles d'observation et d'évaluation favorisant la pensée réflexive.

Bibliographie

LIPMAN, Matthew (2011). À l'école de la pensée, enseigner une pensée holistique. De Boeck, Bruxelles.

GAGON, Mathieu et Sébastien YERGEAU (à paraître). La pratique du dialogue philosophique au secondaire : vers une dialogique entre théories et pratiques.

PALLASCIO, Richard, DANIEL, Marie-France et LAFORTUNE, Louise (2004). Pensée et réflexivité : théories et pratiques. PUQ, Sainte-Foy.

SASSEVILLE, Michel et Mathieu GAGNON (2007). Penser ensemble à l'école. Des outils pour l'observation d'une communauté de recherche en action. PUL, Québec.