

Éthique en éducation et en formation

Dignité humaine et Pensée critique dialogique chez des enfants et des adolescents

Marie-France Daniel

Dignité humaine et éducation pour un monde problématique
Numéro 3, été 2017

URI : id.erudit.org/iderudit/1042936ar
<https://doi.org/10.7202/1042936ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Daniel, M. (2017). Dignité humaine et Pensée critique dialogique chez des enfants et des adolescents. *Éthique en éducation et en formation*, (3), 47–68. <https://doi.org/10.7202/1042936ar>

Résumé de l'article

Dans ce texte, nous apportons quelques éléments de définition en regard de la dignité humaine et présentons quelques articles de la Convention sur les droits de l'enfant qui mettent en lumière la notion de dignité. Ensuite, nous introduisons les composantes d'une pensée critique dite « dialogique ». À l'aide de ces composantes, nous avons analysé des discussions d'élèves âgés de 10 à 19 ans qui n'avaient bénéficié d'aucune formation explicite en vue de développer préalablement une pensée critique. Les résultats des analyses montrent que, sur le continuum du processus développemental d'une pensée critique dialogique, qui s'échelonne du simple au complexe, l'épistémologie des adolescents se complexifie de manière peu significative entre la 5^e année du primaire et la fin du collégial. Dans la dernière section du texte, nous discutons ces résultats en lien avec des habiletés et des attitudes inhérentes à la dignité humaine.

Tous droits réservés © Éthique en éducation et en formation - Les Dossiers du GREE, 2017

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne. [<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>]



Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche. www.erudit.org

Dignité humaine et Pensée critique dialogique chez des enfants et des adolescents

Marie-France Daniel, professeure titulaire

Université de Montréal

Résumé : Dans ce texte, nous apportons quelques éléments de définition en regard de la dignité humaine et présentons quelques articles de la *Convention sur les droits de l'enfant* qui mettent en lumière la notion de dignité. Ensuite, nous introduisons les composantes d'une pensée critique dite « dialogique ». À l'aide de ces composantes, nous avons analysé des discussions d'élèves âgés de 10 à 19 ans qui n'avaient bénéficié d'aucune formation explicite en vue de développer préalablement une pensée critique. Les résultats des analyses montrent que, sur le continuum du processus développemental d'une pensée critique dialogique, qui s'échelonne du simple au complexe, l'épistémologie des adolescents se complexifie de manière peu significative entre la 5^e année du primaire et la fin du collégial. Dans la dernière section du texte, nous discutons ces résultats en lien avec des habiletés et des attitudes inhérentes à la dignité humaine.

Mots-clés : Dignité humaine, Pensée critique dialogique, Perspectives épistémologiques, Enfants du primaire, Élèves du secondaire, Adolescents du collège.

Abstract : In this text, we provide elements of definition pertaining to human dignity, and present some articles from the Convention on the Rights of the Child that highlight the notion of dignity. Subsequently, we introduce components of “Dialogical” Critical Thinking (DCT). Using these components, we analysed discussions of pupils aged 10 to 19 years who had not benefited from any explicit training to develop critical thinking beforehand. Analyses results show that on the continuum of the developmental process of DCT, which ranges from simple to complex, adolescents' epistemology undergoes a slight complexification between the 5th grade of elementary school and the end of college. In the last section of the text, we discuss these results in relation to skills and attitudes inherent to human dignity.

Keywords : Human dignity, Dialogical critical thinking, Epistemological perspectives, Pupils from elementary school, Students from secondary school, Adolescents in college.

Introduction

Depuis quelques décennies, les systèmes éducatifs des sociétés industrialisées occidentales sont de plus en plus façonnés par la tendance néo-libérale. L'école n'est plus le lieu par excellence de la formation des idées, mais elle devient graduellement un outil soumis aux valeurs économiques du marché comme l'efficacité, le rendement et l'individualisme (entre autres, Fabre et Gohier, 2015; Lenoir, 2016; Martin, 2016).

Dans l'individualisme, lorsqu'il est radical, les préoccupations de l'individu sont influencées par une épistémologie égocentrique (« je », « moi », « mes ») centrée sur les droits individuels (Taylor, 2011), plutôt que tournées vers l'intersubjectivité (« nous », « nos ») qui valorise les responsabilités sociales et l'engagement (Rorty, 1989, 1991).

L'engagement social signifie que chacun s'inquiète de l'autre et se sente concerné par les valeurs et projets communs, mais aussi par les divergences, les contradictions des uns et des autres, les rejets et ce, afin de les résorber (Galichet, 2002, 2012). Dans cette optique, plusieurs auteurs affirment qu'il est désormais essentiel que l'école apprenne aux jeunes à questionner les acquis fournis par la société et les données collectées auprès des pairs ; que l'école leur apprenne à s'opposer aux idées et valeurs négatives et à argumenter de manière dialogique en vue d'un bien commun ; qu'elle leur apprenne à s'engager activement dans la transformation de la culture commune (entre autres, Fabre & Gohier, 2015 ; Kpazaï, 2015 ; Lenoir, 2016). Ainsi, il devient fondamental et urgent, qu'en plus de sa mission de transmission de l'héritage culturel, l'école se donne pour mission d'apprendre aux jeunes à réfléchir de manière autonome, responsable et critique sur les informations qu'elle leur transmet, sur leurs expériences de vie et sur la société qui les façonne (voir UNESCO, 2015).

En accord avec le rapport de l'UNESCO (2015), la stimulation et le développement d'une pensée critique de type responsable semble un outil essentiel pour maintenir chez les jeunes leur statut d'agent rationnel -- qui est au fondement de la notion de dignité humaine. Nous avons donc posé la question : « La PCD advient-elle naturellement avec l'âge et la scolarité ou est-il nécessaire de la stimuler de manière explicite pour qu'elle se manifeste et se développe? »

Dans ce texte, premièrement, nous apportons quelques éléments de définition en regard de la dignité humaine, qui se retrouvent notamment dans la *Convention sur les droits de l'enfant*. Deuxièmement, nous expliquons les composantes d'une pensée critique dite « dialogique » (PCD)¹, puisque ces dernières ont servi de grille pour analyser

¹ Nous posons une distinction entre pensée critique (PC) et pensée critique dialogique (PCD). De manière générale, les chercheurs s'entendent pour définir la PC comme un acte réfléchi et logique qui vise à évaluer les principes et les faits avant de porter un jugement d'appréciation sur ces faits et principes. Mais comment se manifeste la PC et comment se développe-t-elle ? La littérature scientifique révèle différentes

des discussions d'élèves qui ont participé à notre projet de recherche. Ensuite, nous décrivons la méthodologie que nous avons utilisé, puis nous présentons les résultats de l'analyse que nous discutons en lien avec des habiletés et des attitudes inhérentes à la dignité humaine.

1. Dignité humaine et *Convention sur les droits de l'enfant*

La dignité humaine est universellement reconnue comme une valeur positive, à la fois dans les cultures occidentales et orientales. En Occident elle trouve ses origines dans la philosophie des Stoïciens selon laquelle il faut prioriser, chez tous les individus, la formation du raisonnement, afin de leur permettre de dépasser les évaluations partiales ou instinctives. La notion de dignité humaine prend cependant son essor au siècle des Lumières, particulièrement avec la philosophie morale de Kant.

Les kantien et néo-kantien considèrent que la dignité émerge de la spécificité même des êtres humains, en ce que ces derniers sont des « personnes à part entière ». C'est ainsi qu'ils se distinguent des autres êtres vivants. La personne est une fin en soi ; elle possède un statut particulier d'agent rationnel qui a la capacité de penser de manière autonome et raisonnable. Dans ce sens, la dignité humaine est intrinsèque et inaliénable et, par conséquent, il n'y a rien qui peut l'enlever à une personne.

Aujourd'hui, la notion de dignité s'inscrit dans divers cadres théoriques (pour une revue : Mattson & Clark, 2011). Parmi ces derniers, certains présupposent que la dignité est un potentiel humain, une condition en développement. Dans cette optique, la dignité doit être stimulée et protégée. De ce fait, elle devient une obligation - pour les gouvernements et les institutions - à s'engager concrètement à donner à toute personne le pouvoir de réaliser pleinement sa vie. Les Déclarations, les Chartes et les Conventions sur les droits humains sont quelques-uns des moyens pour développer et protéger la dignité humaine. Nous y reviendrons plus loin.

orientations de la PC, lesquelles encouragent une réflexion plus ou moins évaluative. Certaines orientations visent des valeurs essentiellement cognitivistes, à l'intérieur desquelles la PC est considérée comme un produit défini à l'avance et son enseignement est actualisé par le biais d'activités pratiques centrées sur l'application des règles de la logique formelle. D'après Kwack (2007) et Winstanley (2008), ces orientations seraient les plus répandues. D'autres orientations visent des valeurs humanistes et elles considèrent la PC comme une *pratique* réfléchie; le développement de la PC s'inscrit alors dans une optique intra-subjective laquelle, selon certains auteurs, risque de conduire à une réflexion simple, sans véritable contenu évaluatif (Forges, 2013; Lechasseur, 2015; Tardif, 2012). Enfin, des orientations sociales constructivistes considèrent la PC comme une *praxis* évaluative qui vise le développement d'une conscience critique (Dewey, 1983; Freire, 1970). Cette dernière est stimulée par la recherche de significations plurielles plutôt que par la recherche d'une vérité unique et elle advient de manière optimale dans un contexte d'interactions entre pairs (Berland et McNeill, 2010; Haroutunina-Gordon, 2010; Motoi, 2016). La PCD, qui a émergé de nos précédents travaux de recherche, se définit donc comme une PC dont les orientations s'inscrivent dans le social constructivisme.

De fait, la dignité ou la dignité humaine est un concept équivoque ; plusieurs significations coexistent dont les suivantes (entre autres, Durand, 1999; Mattson & Clark, 2011). La dignité peut s'exprimer en termes de conduite ou de comportements individuels qui sont socialement et culturellement valorisés par les autres. Autrement dit, la dignité est une représentation sociale associée au moi et au regard positif de l'autre sur le moi. Dans cette optique, certaines significations précisent que la dignité est atteinte lorsque le comportement de l'individu reflète l'équilibre entre l'exigence des droits et la complétion des responsabilités. Martin Luther King et Mahatma Gandhi en sont de bons exemples.

Une autre signification de la dignité est associée aux dynamiques d'un groupe social – et aux stéréotypes qui y sont accolés. La dignité est vue comme une valeur intrinsèque qui appartient à ceux qui font partie d'un même groupe social. Dans cette conception, les autres, qui sont différents, sont vus comme étant moins humains, comme ayant moins de dignité, ce qui, à leurs yeux, est susceptible de justifier les génocides et les tortures.

Une troisième signification relie la dignité à l'expérience subjective. Dans ce sens, la dignité se réalise dans et par des expériences de vie. Elle est alors associée au bien-être physique et psychologique, à l'estime de soi, à l'intégrité, à l'acceptation et au respect des pairs, etc. Elle est une représentation sociale de soi façonnée par nos relations avec nous-mêmes, avec autrui et avec l'environnement. Ainsi, la dignité est contingente aux institutions que nous développons.

Les significations de la dignité évoluent parallèlement au développement de la conscience humaine. De nos jours, on la retrouve dans les politiques des Déclarations, Chartes et Conventions comme, par exemple, dans la *Déclaration universelle des droits de l'homme* (ratifiée en 1948) ou encore dans la *Déclaration des droits de l'homme, de la dignité humaine et de la société de l'information* (ratifiée en 2003) dans laquelle les droits inscrits sont, entre autres, la liberté d'expression et d'information, l'absence de discrimination, l'égalité entre les hommes et les femmes, le droit à une justice équitable, le droit de participer à la vie culturelle, le droit à un niveau de vie acceptable, le droit à l'éducation.

Un autre exemple de la promotion des principes inhérents à la dignité humaine est la *Convention sur les droits de l'enfant* (Price-Cohen & Davidson, 1990), qui a été ratifiée dans une grande majorité de pays dans les années 1990, et qui reflète un consensus sur l'engagement global des gouvernements et institutions (légales, économiques, sociales, culturelles) afin que l'enfant soit traité avec dignité. Dans la *Convention*, les droits des enfants sont notamment associés à la protection de ces derniers quant à l'éducation, au bien-être physique, matériel et psychologique. À noter que la

Convention sur les droits de l'enfant fait peu mention de manière explicite de la notion de dignité. Cependant, l'ensemble des articles en reflètent l'essence. Sa visée principale est d'élever officiellement le statut des enfants à celui de « personne à part entière », ce qui lui confère indiscutablement des droits, lesquels sont moralement inaliénables indépendamment de son comportement, de son contexte familial, des souhaits de ses parents (pour des détails, Covell, 2012; Covell & Howe, 2012).

Ainsi, la *Convention* indique que l'enfant a un droit de participation dans les affaires qui le concernent ; que ses points de vue doivent être considérés en fonction de son âge et de sa maturité. La participation est susceptible d'avoir un impact positif sur le développement de l'enfant, sur son sens de l'efficacité, sur un sentiment d'appartenance à la famille et la communauté, sur l'estime de soi. En somme, la *Convention sur les droits de l'enfant* affirme que l'enfant n'est pas un citoyen-en-devenir, mais un citoyen-à-part-entière à qui l'on doit donner une voix. Elle affirme ainsi que la société et ses institutions doivent contribuer à donner aux enfants le pouvoir de prendre leur vie en main et de s'engager socialement.

Sur le plan pédagogique, la *Convention* souligne le rôle de l'école aux articles 3, 5, et 12 à 15. Ces articles mettent en lumière la distinction entre dire aux élèves qu'ils ont des droits et effectivement leur donner le droit de parole lorsque vient le temps de prendre des décisions qui les concernent et ... écouter leurs recommandations. Il est précisé que les élèves ne devraient pas « apprendre » ce qu'il convient de faire dans telle ou telle situation, mais « délibérer » ensemble afin de déterminer les comportements adéquats à adopter et leurs conséquences respectives. Enfin, la *Convention* indique que l'éducation des enfants devrait se dérouler dans un contexte démocratique, dans lequel le respect mutuel.

En d'autres termes, les pays signataires de la *Convention sur les droits de l'enfant* reconnaissent que les enfants sont des agents raisonnables, capables non seulement de penser, mais de penser de manière critique, et qu'ils possèdent les capacités nécessaires pour communiquer adéquatement leurs idées en vue d'enrichir leur groupe ou leur communauté (entre autres, Daniel, 2012).

Notre position est en accord avec le point de vue des auteurs qui estiment que la dignité humaine est une valeur associée à la capacité de penser de manière critique, autonome et raisonnable. Nous estimons que la mobilisation d'une PCD peut être un outil susceptible de contribuer au développement d'habiletés et d'attitudes qui concourent au maintien et à la préservation de la dignité.

Mais la PCD advient-elle naturellement avec l'âge et la scolarité ou doit-elle être stimulée de manière explicite afin de pouvoir se mobiliser? C'est la question que nous allons explorer empiriquement dans ce texte. Mais avant d'y répondre, nous décrivons

d'abord, dans la section suivante, le modèle opérationnalisé du processus développemental d'une PCD qui nous a servi de grille d'analyse.

2. Pensée critique dialogique : des composantes

Dans les années précédentes, nous avons constitué des équipes de recherche avec des experts de divers pays, grâce à des subventions de recherche du Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH) du Canada². Dans ces projets nous avons pu étudier la PC à partir d'un paradigme méthodologique différent de ce qui est généralement utilisé dans ce champ d'investigation, à savoir la Théorisation ancrée (Glaser & Strauss, 1967; Laperrière, 1997). Nous avons également pu étudier la PC sous des angles qui avaient été peu ou pas été considérés dans les études antérieures³ : a) des groupes d'élèves âgés de 4 à 12 ans; b) des groupes se situant dans des cultures différentes (Québec, Ontario, Mexique, France, Australie) et s'exprimant dans des langues différentes (français, anglais, espagnol); c) les collectes de données effectuées dans un contexte dialogique, à savoir les échanges entre les élèves engagés dans la *praxis* de la Philosophie pour enfants (PPE) depuis une ou deux années scolaires.

Les résultats qui ont émergé des analyses ont mis en lumière des composantes de la PCD que nous décrivons dans les paragraphes ci-dessous.

2.1 Quatre modes de pensée

Les résultats des analyses des échanges « philosophiques » entre les élèves ont montré que quatre modes de pensée étaient mobilisés dans un dialogue critique. Une métaréflexion nous a permis de comprendre que la pensée logique seule n'est pas suffisante pour définir une PCD. Le *mode logique* (logique formelle et informelle) demeure fondamental pour problématiser, conceptualiser et argumenter. Mais les résultats ont révélé que pour qu'une critique soit articulée, il faut que le *mode créatif* intervienne : qu'il questionne les certitudes, qu'il explore des points de vue alternatifs, qu'il crée des relations originales et transforme les perspectives. Et pour que la critique soit dialogique, c'est le *mode responsable* qui entre en jeu afin que la pensée trouve l'équilibre entre le droit de s'exprimer et la responsabilité de le faire avec empathie et d'ancrer l'évaluation

² Deux projets de recherche subventionnés par le CRSH nous ont permis de faire émerger les composantes d'une PCD au fur et à mesure de la praxis philosophique, puis de valider le modèle du processus de développement d'une PCD. Ils étaient sous la responsabilité de M.-F. Daniel. Dans la première étude, les cochercheurs étaient : L. Lafortune (UQTR), R. Pallascio (UQAM), C. Slade (U. of Canberra), L. Splitter (ACER), T. de la Garza (U. Autonoma de México). Dans la deuxième étude, les cochercheurs étaient : M. Gagnon (UQAC) et E. Auriac-Slusarczyk (U. Blaise-Pascal/IUFM d'Auvergne).

³ Rappelons que les études sur la PC s'inscrivent généralement dans des orientations cognitivistes centrées sur le raisonnement logique des participants; que les participants sont généralement des jeunes adultes fréquentant des collèges ou universités situés aux États-Unis; que la collecte des données s'effectue individuellement par le biais de tests écrits ou d'entrevues (pour une revue, Daniel, 2015).

des actes, des principes et des valeurs dans une visée de bien commun. Finalement, les résultats ont révélé que le *mode métacognitif* est mobilisé lorsque l'élève suspend son jugement, réfléchit et réviser ses propres points de vue suite aux critiques constructives reçues des pairs.

En second lieu, nous avons noté que les modes de pensée sont dynamiques et peuvent se manifester de manière simple ou complexe. Par exemple une pensée logique peut être observée dans la narration d'une expérience personnelle (i.e. « *je joue souvent au hockey* »), ou dans un énoncé généralisé mais non justifiée (i.e. « *plusieurs amis sont nécessaires pour jouer au hockey et à d'autres jeux d'équipes* »), ou encore dans une argumentation négociée (i.e. « *je nuancerais ce qui vient d'être dit puisque l'amitié est effectivement une valeur fondamentale mais qui est difficile à conserver car elle suppose des interactions entre pairs qu'il faut constamment cultiver.* »). De même, une pensée créative peut être observée dans la présentation d'un exemple particulier, ou encore dans la construction de relations convergentes avec les propos des pairs, ou encore dans l'élaboration de relations divergentes en vue d'une transformation constructive de la perspective du groupe d'élèves. Et ainsi de suite. La complexification est un processus qui advient au fur et à mesure de la praxis philosophique (Daniel & Gagnon, 2012).

Pour illustrer la complexification du processus, nous avons eu recours à la notion de perspectives épistémologiques. Soulignons que l'épistémologie dont il est ici question est « relationnelle » (Thayer-Bacon, 2003) et non individuelle, car elle est issue et reflète la manière de penser des groupes-classes (vs des individus)⁴. Ainsi, les perspectives épistémologiques reflètent les représentations que les groupes d'élèves se font de la vie et du monde qui les entourent : Leurs représentations sont-elles centrées sur le moi ? Prennent-elles les représentations des pairs en considération ? Visent-elles l'amélioration d'un bien commun ?

Les perspectives épistémologiques, tout comme les quatre modes de pensée, font partie des composantes du modèle du processus développemental de la PCD, et elles ont été utilisées pour des fins d'analyse. Nous les décrivons dans les paragraphes ci-dessous.

2.2 Six perspectives épistémologiques : complexification des modes de pensée

Dans l'*égocentrisme*, les représentations des élèves sont anecdotiques, concrètes et particulières (i.e. : *moi, je...*). Dans le *post-égocentrisme*, leurs représentations demeurent concrètes, mais elles englobent leurs proches (i.e. : *mon frère il...*). Dans le *pré-relativisme* les énoncés des élèves commencent à se généraliser ; ils sont concrets et

⁴ À noter que l'épistémologie relationnelle est cohérente avec la PPE qui est une approche essentiellement sociale.

descriptifs (i.e.: *des amis ...*). Dans le *relativisme*, les élèves sont ouverts aux points de vue d'autrui ; ils établissent des relations simples (convergentes) à partir des propos des pairs; ces relations sont ancrées dans l'expérience quelque peu généralisée d'un autrui connu (i.e. : *je suis d'accord car les enfants de notre âge...*). Dans le *post-relativisme/pré-intersubjectivité*, les relations que les élèves établissent concernent un autrui éloigné; ces relations sont complexes parce que divergentes et situées dans l'expérience généralisée (i.e.: *je ne suis pas tout à fait d'accord parce que les enfants d'autres pays...*). Dans l'*intersubjectivité*, les élèves sont engagés avec leurs pairs dans la co-construction de relations complexes et évaluatives des concepts, valeurs, principes en vue de l'amélioration d'un bien-être commun, d'un mieux vivre ensemble (i.e. : *dans la société, la liberté est ...*).

Pour résumer, au fur et à mesure de la *praxis* philosophique, nous avons observé une complexification dans les interventions des élèves. Nous avons associé cette complexification à deux processus : la décentration et l'abstraction. La décentration suppose un cheminement du moi, aux pairs et à la société, tandis que l'abstraction est un processus qui a son point de départ dans le concret particulier, qui passe par le général pour parvenir à l'abstraction (Daniel, 2013). En corollaire, sont considérées « simples », les perspectives épistémologiques de l'égoïsme, du post-égoïsme et du pré-relativisme simples car elles sous-tendent que les représentations des élèves sont centrées sur le moi, le concret, le connu. Tandis que sont considérées « complexes », les perspectives du relativisme, du post-relativisme/pré-intersubjectivité et de l'intersubjectivité complexes car elles sous-tendent que les représentations des élèves sont marquées par la décentration et l'abstraction graduelles.

2.3 Complexification en échafaudage

Par ailleurs, les analyses ont permis de constater que la progression épistémologique des groupes d'élèves n'advenait pas de manière séquentielle et irréversible, comme chez les piagétiens ou néo-piagétiens notamment, mais plutôt qu'elle se construisait de manière récursive, comme un échafaudage.

Les analyses des échanges entre les élèves montrent que, dans chaque groupe d'élèves, une perspective épistémologique domine mais que cette dernière, loin d'être isolée des autres perspectives, est en interaction avec celles qui la précèdent et celles qui la suivent. Ainsi, nous avons observé que le processus de développement ou d'apprentissage d'une PCD s'effectue à la manière d'un « échafaudage » (Wood, Bruner & Ross, 1976), c'est-à-dire que la pensée s'approprie graduellement des représentations plus complexes, tout en conservant des ancrages dans les représentations plus simples, ces dernières disparaissant peu à peu, au fur et à mesure que la pensée se transforme et s'enrichit. En effet, nous avons observé que, dans chaque groupe d'élèves étudié, la

perspective épistémologique dominante est précédée d'une perspective plus simple qui semble s'estomper, et suivie d'une perspective plus complexe qui semble en voie de construction (voir Daniel & Gagnon, 2016).

La dimension récursive de la complexification épistémologique, issue de nos recherches empiriques, corrobore les théories de Dewey et Vygotsky, selon lesquelles le processus d'apprentissage d'une pensée réfléchie évolue selon un processus interactif. Selon Dewey, (1960) la nécessité de l'interaction entre le concret et l'abstrait, entre le familier et la nouveauté, entre la certitude et le doute, fait partie de la nature même de l'acte de penser. Et, selon Vygotsky (1985), l'apprentissage n'est pas linéaire ; il s'étend et se retire; il tente d'atteindre l'inconnu mais reprend pied dans le connu.

Tableau 1. Processus d'apprentissage/de développement d'une PCD

Modes de pensée / Perspectives épistémologiques	Logique	Créative	Responsable	Métacognitive
Égocentrisme	Énoncé basé sur expérience concrète d'un fait particulier et personnel	Énoncé qui donne du sens à un point de vue personnel et concret	Énoncé relié à un comportement personnel et particulier en lien avec une croyance sociale ou morale	Retour sous forme d'énoncé sur une tâche, point de vue, sentiment... personnel et particulier
Post-égocentrisme	Énoncé basé sur l'expérience (perso ou d'un proche) + raisonnement	Énoncé qui donne du sens au point de vue personnel (mais éloigné du moi)	Énoncé particulier/concret relié à une règle morale ou sociale (apprise) Non contextualisé	Retour sous forme d'énoncé d'une tâche, point de vue, sentiment... personnel (éloigné du moi)
Pré-relativisme	Énoncé qq peu généralisé Non justifié ou avec volonté de justifier (justification au je, implicite, circulaire, fausse)	Énoncé nouveau ou divergent ou présentant diverses situations/solutions/hypothèses (unités) en lien avec une idée personnelle ou d'autrui (pair, texte)	Énoncé relié à un agir quelque peu généralisé dans une perspective sociale ou morale	Retour sous forme descriptif d'une tâche, point de vue, sentiment... personnel (éloigné du moi + pairs)
Relativisme	Justification incomplète ou concrète (explication) / raisonnement basé sur l'expérience	Relation qui donne du sens au point de vue d'un pair – en la complétant ou y ajoutant une nuance ou nouvelle relation/perspective	Énoncé qui explique un désir de comprendre / inclure autrui (environnement immédiat) avec ou non recours à une règle morale/sociale intégrée (contextualisée et/ou justifiée)	Retour descriptif / explicatif sur une tâche, pensée... d'autrui (pairs + environnement immédiat)
Post-relativisme / Pré-intersubjectivité	Justification basée sur des « bonnes raisons » / raisonnement simple	Relation qui présente un contexte différent en prenant en compte la perspective du groupe	Énoncé qui justifie un désir de comprendre / inclure autrui (environnement éloigné) avec ou non recours à une règle morale/sociale intégrée (contextualisée et/ou justifiée)	Retour descriptif / explicatif sur une tâche, pensée... d'autrui (environnement éloigné)
Intersubjectivité	Justification basée sur des critères Conceptualisation basée sur raisonnement évaluatif	Relation évaluative qui apporte un sens divergent et transforme la perspective	Énoncé qui évalue des catégories (règles, principes, valeurs sociaux/moraux)	Énoncé évaluatif exprimant un changement de perspective (correction /autocorrection) suite à l'intégration d'une critique

Dans les recherches que nous avons conduites ultérieurement, nous avons utilisé les composantes du modèle du processus développemental d'une PCD comme grille d'analyse. Le tableau 1 représente l'opérationnalisation qui a émergé de nos analyses.

3. Méthode d'analyse

Dans les pages suivantes, à l'aide des composantes d'une PCD qui viennent d'être décrites, nous répondons à la question posée en début de texte : « Est-ce que la PCD advient naturellement avec l'âge des élèves et l'acquisition de connaissances, comme le soutiennent plusieurs directions d'établissements scolaires (Daniel & Fiema, sous presse), ou bien doit-on la stimuler de manière explicite pour qu'elle se mobilise et se développe? »

Cette question se situe dans le cadre d'un projet de recherche en cours⁵ qui s'est déroulé dans trois sites aux cultures différentes, le Québec, la France et le Maroc. Dans ce texte, nous présentons des résultats en lien avec le Québec.

Les participants étaient neuf groupes d'élèves de la 5^e année primaire à la fin du collégial, c'est-à-dire âgés entre 10 et 19 ans. Ils étaient tous inscrits dans des classes régulières, issues d'écoles publiques qui avaient adopté les programmes de formation ministériels en vigueur. Chaque groupe comprenait environ 30 élèves. Les élèves n'avaient bénéficié d'aucune formation explicite en vue de développer une PC⁶.

Deux échanges d'une durée moyenne d'une heure ont été enregistrés dans chaque groupe puis transcrits en verbatim. Les échanges portaient sur une même question, à savoir « Que signifie être libre ? » Ils étaient animés par la même personne qui avait la consigne de poser dans chaque groupe d'élèves les mêmes questions ouvertes susceptibles de stimuler une PCD. Par exemple : *Pourquoi dis-tu qu'être libre c'est... ? Qui peut appuyer ou compléter... ? Qui n'est pas d'accord avec ... ?*

Dans un premier temps, le codage de toutes les interventions des 18 verbatim a été effectué par un membre de l'équipe à l'aide des composantes du modèle du processus développemental d'une PCD (4 modes de pensée et 6 perspectives épistémologiques). Dans un deuxième temps, tous les verbatim ont été contre-codés à l'aveugle par un autre

⁵ Le projet est subventionné par le CRSH (#435-2013-0212). Chercheure responsable : M.-F. Daniel. Co-chercheurs : M. Gagnon (U. de Sherbrooke); E. Auriac-Slusarczyk (U. Blaise-Pascal, France); A. Ben Maissa (U. Mohammed V, Maroc). Un certificat d'éthique a été émis par l'Université de Montréal (CPER-13-030-D).

⁶ À noter que les élèves du collégial au Québec (et ceux de la fin du lycée en France et au Maroc) bénéficiaient de cours de philosophie durant la collecte des données. Cependant ces cours étaient transmis de manière traditionnelle (et non à partir d'une *praxis* dialogique) et ils n'étaient pas transmis en vue de développer explicitement la PC des élèves (voir Marques Vieira & Tenreiro-Vieira, 2016).

membre de l'équipe de recherche. Lorsqu'il y avait dissension dans les codes, une discussion était entamée jusqu'à atteindre un consensus entre les deux chercheurs.

4. Résultats

À l'issue des analyses, le processus développemental d'une PCD des groupes d'adolescents qui n'avaient reçu aucune formation explicite en vue de développer leur pensée montre une complexification épistémologique peu significative entre la 5^e année primaire et la fin du collégial (voir tableau 2).

Tableau 2. Processus développemental d'une PCD des groupes d'élèves sans formation explicite à une PC⁷

Épistémologie	5 ^e Prim	6 ^e Prim	Sec 1	Sec 2	Sec 3	Sec 4	Sec 5	Coll. 1	Coll. 2
Égocentrisme	1%	6%	6%	6%	7%	2%	1%	5%	4%
Post-égocentrisme	28%	14%	25%	23%	11%	22%	4%	14%	15%
Pré-relativisme	53%	54%	34%	44%	42%	40%	35%	34%	45%
Relativisme	17%	25%	35%	27%	36%	33%	50%	33%	33%
Post-relativisme	1%	2%	1%	0%	3%	3%	10%	13%	5%
Intersubjectivité	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Comme l'indique le tableau 2, dans la majorité des groupes d'élèves (six sur neuf), la perspective épistémologique dominante est le pré-relativisme, c'est-à-dire que la majorité des interventions des élèves (variant de 34% à 54%), dans chacun des groupes, se situait dans cette perspective. Dans un seul groupe (secondaire 5), le relativisme est la perspective épistémologique dominante. Dans deux groupes d'élèves (secondaire 1 et collégial 1), le pré-relativisme et le relativisme se manifestent de manière équivalente.

Voici un exemple d'intervention pré-relativiste dans le groupe de 5^e année primaire (élèves de 10-11 ans) : « (...) *si admettons t'es malade ben c'est ta faute c'est toi qui a fait le choix euh d'être malade et de manger des bonbons (...).* »

Voici un exemple d'intervention pré-relativiste dans le groupe de la deuxième année du collégial (18-19 ans) : « (...) *je crois qu'on peut quand-même être libre en vivant dans la société (...) je veux dire dans nos choix on est libres là je suis libre de d'être serveuse, je suis libre d'être médecin je veux dire dans le choix de carrière je suis libre de faire ce que je veux (...).* »

⁷ Les pourcentages présentés dans le tableau 3, qui sont associés aux perspectives épistémologiques, englobent les pourcentages des quatre modes de pensée.

Dans ces deux exemples, l'on note que les interventions, bien qu'elles diffèrent sur le plan du contenu⁸, sont similaires sur le plan de la forme : elles sont quelque peu généralisées, descriptives plutôt que raisonnées, et les positions sont appuyées par des exemples concrets ou personnels plutôt que d'être justifiées par une raison valide.

Dans l'optique d'une analyse qui tient compte de la récursivité, l'on souligne que dans les six groupes où le pré-relativisme domine, la perspective épistémologique du relativisme semble en construction chez les élèves plus âgés, en ce qu'elle se manifeste de manière plus significative chez les groupes d'élèves du secondaire et du collégial (dans environ le tiers des interventions) que chez ceux du primaire (dans un quart ou moins des interventions). Cela étant observé, l'on note que, dans tous les groupes sauf en secondaire 5, les pourcentages totalisés dans la perspective du post-égocentrisme sont plus élevés que ceux dans le post-relativisme, ce qui signifie que les représentations de tous les groupes d'élèves sont encore bien ancrées dans les perspectives épistémologiques simples. Finalement, aux deux extrêmes du processus développemental, l'on note que l'égocentrisme se manifeste faiblement dans tous les groupes et qu'aucune manifestation de l'intersubjectivité n'est observée dans aucun groupe.

En lien avec l'analyse récursive du processus de développement d'une PCD nous avons effectué un regroupement des pourcentages associés aux perspectives épistémologiques simples et aux perspectives complexes. Nous rappelons que nous considérons que les perspectives de l'égocentrisme, du post-égocentrisme et du pré-relativisme sont simples car elles sont caractérisées par la centration des représentations et leur caractère concret. Et nous considérons que le relativisme, le post-relativisme et l'intersubjectivité sont des perspectives complexes car elles sous-tendent que les interventions des élèves sont influencées par celles des pairs, qu'elles supposent des relations convergentes ou divergentes, qu'elles sont évaluatives et guidées par l'amélioration d'une expérience sociale commune.

Tableau 3. Regroupement des perspectives épistémologiques simples et complexes

Perspectives épistémologiques	5 ^e prim	6 ^e prim	Sec.1	Sec.2	Sec.3	Sec.4	Sec.5	Coll.1	Coll.2
Simple	82%	74%	65%	73%	60%	64%	40%	53%	64%
Complexes	18%	27%	36%	27%	39%	36%	60%	46%	38%

Le résultat du regroupement (tableau 3) montre que les groupes d'élèves de la 5^e année primaire à la fin du collégial – sauf en secondaire 5 – se situent dans des

⁸ Une analyse de contenu est en cours.

épistémologies simples. Les pourcentages associés aux perspectives complexes sont cependant plus élevés au secondaire (sauf en secondaire 2) et au collégial qu'au primaire.

Bref, les résultats indiquent que, sans formation explicite en vue de stimuler et de développer une PCD, ce type de pensée ne se manifeste pas de manière optimale dans le discours des élèves, même si des questions ouvertes leur ont été posées dans ce sens. Pour être plus précis, disons que le processus de la PCD est mobilisé par les élèves, mais qu'il stagne dans les perspectives épistémologiques simples plutôt que de progresser graduellement vers les perspectives complexes⁹.

5. Discussion

Dans ce texte, notre première question concernait la définition de la PCD. Nous avons décrit son processus de développement en en définissant les composantes nommément les quatre modes de pensée croisées aux six perspectives épistémologiques.

Quant à la question posée en deuxième partie du texte, à savoir si la PCD se développait naturellement avec l'âge et l'acquisition de connaissances, les résultats de recherche issus du modèle interprétatif que nous avons proposé nous conduisent à penser que l'incidence de l'âge et de la scolarité sur la mobilisation/développement d'une PCD chez les adolescents inscrits à l'école secondaire et au collégial est faible. En effet, la perspective dominante demeure relativement stable dans le pré-relativisme entre les groupes d'élèves (sauf en secondaire 5). Ce n'est que dans les perspectives en voie de construction (relativisme et post-relativisme) que des nuances apparaissent, indiquant une légère progression dans l'épistémologie des groupes du secondaire et du collégial par rapport à l'épistémologie des groupes du primaire. Des études ultérieures orientées vers la recherche des causes associées à une faible progression de l'épistémologie chez les adolescents seraient tout à fait bienvenues. Il serait intéressant également de chercher une explication quant aux résultats du groupe d'élèves de secondaire 5 qui se démarque des autres groupes.

Que l'épistémologie des groupes d'élèves du secondaire et du collégial soit ancrée dans des perspectives épistémologiques simples ne s'inscrit pas dans l'optique de maintien et de préservation de la dignité humaine. En effet, la mobilisation de perspectives épistémologiques simples ne présuppose pas la mobilisation d'habiletés et d'attitudes complexes qui permettraient aux jeunes de questionner les acquis, les croyances, les injustices ou les préjugés négatifs véhiculés par les pairs ou la société;

⁹ Ce texte n'est pas le lieu pour élaborer sur les causes de ces résultats ni sur les moyens d'aider les jeunes à complexifier leurs représentations, mais mentionnons que des analyses précédentes ont indiqué que les représentations des groupes d'élèves de 5^e année primaire qui avaient bénéficié d'une praxis philosophique régulière de deux années se situaient dans des épistémologies complexes du relativisme voire du post-relativisme (entre autres, Daniel et al., 2017).

d'habiletés et d'attitudes qui permettraient d'argumenter de manière négociée en vue de l'obtention ou du maintien des droits des minorités, des personnes vulnérables, des enfants. La mobilisation de perspectives épistémologiques simples ne présuppose pas la mobilisation d'habiletés et d'attitudes complexes qui aideraient les jeunes à faire des choix éclairés en face de la multitude d'informations auxquels ils sont régulièrement confrontés et qui les guiderait vers l'apport de solutions originales et adaptées aux problèmes du quotidien. La mobilisation de perspectives épistémologiques simples ne présuppose pas la mobilisation d'habiletés et d'attitudes complexes qui permettraient aux jeunes d'être sensible au bien-être/mal-être d'autrui et d'évaluer les valeurs sociales qui contribuent à ces états d'être; de s'auto-évaluer en vue d'une amélioration constante de ses points de vue et perspectives.

Cela étant dit, les perspectives épistémologiques simples ne sont pas a-critiques. Elles font partie du processus même de penser et ce, autant chez les enfants que chez les adultes (Dewey, 1960; Paul 1993). En effet, l'expérience d'être un être social prend son essor dans l'expérience subjective et personnelle du moi (Bayles, 1966). La personne peut être davantage motivée à poursuivre sa réflexion si elle fait des allers-retours entre son expérience particulière et un nouveau concept à appréhender, ou si elle revient, de temps en temps, à la sécurité des croyances acquises plutôt que de rester dans l'inconfort du questionnement critique (Dewey, 1960; Paul, 1993). Les perspectives simples peuvent, dans ce sens, contribuer au développement de l'identité et de la confiance en soi des personnes.

Cela ne signifie pas que les perspectives simples (dans lesquelles se situe le pré-relativisme) doivent être considérées comme l'aboutissement du processus de pensée des jeunes durant les années de leur formation pré-universitaire. D'après le modèle du processus développemental d'une PCD qui a servi à nos analyses, le pré-relativisme présuppose qu'au mode logique, les énoncés des élèves sont quelque peu généralisés, mais non justifiés et non argumentés; qu'au mode créatif les énoncés des élèves sont généralement des exemples simples en lien avec une idée personnelle ou celle d'un pair, mais qu'ils ne forment pas encore de relations convergentes ou divergentes avec les propos des pairs; qu'au mode responsable, les énoncés sont reliés à des agir généralisés qui se situent dans une perspective sociale ou morale mais sans contenir un désir de comprendre l'autre ou d'inclure l'autre (près ou éloigné); qu'au mode métacognitif, les énoncés décrivent bien le point de vue d'un pair, mais sans l'expliquer ni l'analyser. Aussi, les perspectives épistémologiques simples (égocentrisme, post-égocentrisme et pré-relativisme) doivent être dépassées afin que les représentations des élèves deviennent de plus en plus généralisées et décentrées, c'est-à-dire inspirées par l'autre et orientées vers un bien commun. La décentration progressive du moi introduit à la reconnaissance de l'autre, une valeur inhérente à la dignité humaine.

La reconnaissance de l'autre et l'ouverture à l'autre sont des attitudes inscrites dans les perspectives épistémologiques plus complexes, comme le relativisme, dans lequel l'autre (connu ou éloigné) est entendu et reconnu (voir Leroux, chap. 2). Cependant les analyses montrent que, dans les discours des élèves, la reconnaissance de l'autre se manifeste souvent au premier degré, c'est-à-dire dans l'acceptation inconditionnelle de la perspective d'autrui. En effet, dans le relativisme, les échanges des élèves sont caractérisés la création de relations convergentes. Ce qui signifie que la construction dialogique des idées vise à perpétuer les idées initialement émises par les pairs, sans les questionner, ni les évaluer. Honneth (2004) dirait que le but de ce type de reconnaissance est d'obtenir éventuellement la reconnaissance de ses propres perspectives par autrui. Dans cette optique, le but de l'échange ne consiste pas à faire ressortir les faiblesses, les biais, les sophismes, les incohérences et les préjugés négatifs pour atteindre une définition ou une solution plus valide pour l'ensemble de la communauté, mais d'approuver ce qui a été énoncé. Ainsi, le relativisme peut signifier que chacun est correct dans sa perspective et qu'il n'y a pas lieu d'améliorer quoi que ce soit.

Dans son sens absolu, le relativisme considère que tous les points de vue sont non seulement possibles mais équivalents ; il peut conduire à tout accepter, même ce qui est inacceptable (entre autres, Comte-Sponville, 1995; Sen, 2010). Le mouvement du relativisme absolu semble prendre de l'ampleur dans nos sociétés contemporaines occidentales, ce qui risque d'avoir un impact majeur sur la réduction des horizons (Bourgeault, 2012) et, éventuellement sur l'appauvrissement individuel et social (Taylor, 2011).

Aussi, dans une visée de maintien et de protection de la dignité humaine, notre position est que les perspectives épistémologiques associées au relativisme devraient aussi être dépassées. Car si les élèves – quel que soit leur âge – n'ont pas l'habitude de réfléchir de manière critique, lorsqu'ils seront confrontés à l'analyse d'une situation ou d'une norme, ils auront tendance à se complaire dans la passivité c'est-à-dire à choisir la constatation, la description, l'explication plutôt que l'évaluation (Morel, 2015).

Dans cette visée, il nous paraît essentiel que les perspectives épistémologiques associées à l'intersubjectivité soient explicitement promues dans les programmes de formation ministériels et mises en place de manière cohérente et soutenue dans les classes par les enseignant-e-s. Des études démontrent que si les stratégies d'enseignement ne sont pas explicitement orientées vers le développement et la promotion d'une PC, et si elles ne sont pas en cohérence avec l'ensemble de l'enseignement, elles ne conduiront pas aux apprentissages escomptés (Marques Vieira & Tenreiro-Vieira, 2016). Au 21^e s., l'école a la responsabilité de stimuler chez les élèves un processus de réflexion complexe, caractérisé par un engagement actif dans le dialogue avec les pairs, par l'évaluation constructive des points de vue, des faits, des valeurs sociales et par la proposition d'idées

originales et de points de vue réfléchis en vue d'enrichir l'expérience individuelle et sociale (UNESCO, 2015). Les élèves sont des agents rationnels et des personnes à part entière ; ils sont capables de réfléchir de manière intersubjective, si on les stimule dans ce sens (Murriss, 2016).

À cette fin, des approches comme la Philosophie pour enfants, la clarification de concepts, l'apprentissage par problèmes, la résolution de conflits et ainsi de suite sont intéressantes à explorer dans la classe (entre autres, Gibson, 2016; Lipman et al., 1980; Motoi & Villeneuve, 2016). Plusieurs de ces approches sous-tendent une réflexion évaluative visant au développement de la conscience critique afin de rendre les élèves autonomes et de leur donner du pouvoir sur leur vie et sur la société dans laquelle ils évoluent. Elles sont basées sur des questions ouvertes et critiques posées aux élèves par les enseignant-e-s questions crée des failles dans les certitudes, les croyances et les dogmes.

Les questions ouvertes et critiques constituent des outils significatifs pour stimuler la décentration et l'abstraction dans les groupes d'élèves, car elles sont susceptibles de déstabiliser les représentations des élèves et de les conduire à douter puis à problématiser une situation (Daniel, Belghiti & Auriac, sous presse)¹⁰. Le doute et le questionnement, du fait qu'ils supposent une remise en question du connu et du stable, sont le point de départ du processus de réflexion critique (Dewey, 1960). Naturellement, la réflexion critique ne doit pas avoir lieu au détriment de l'acquisition de l'héritage culturel. Aussi, le défi des programmes de formation ministériels et des établissements scolaires (du primaire à l'université) consiste à favoriser l'équilibre entre la transmission de l'héritage culturel et le développement d'une PCD qui ose réfléchir de manière intersubjective sur cet héritage.

En outre, il apparaît essentiel de souligner que, même si les résultats des recherches empiriques conduites auprès de groupes d'élèves du préscolaire et du primaire qui bénéficiaient d'une *praxis* avec la PPE sont concluants quant à la mobilisation/développement d'une PCD (entre autres, Daniel & Gagnon 2012; Daniel, Pettier & Auriac, 2011), cela ne permet pas de présupposer que l'utilisation en classe de la PPE ou des approches privilégiant des questions ouvertes auront le même impact sur la mobilisation d'une PCD chez les élèves du secondaire et du collégial. En effet, le facteur motivationnel peut être un enjeu majeur chez ces derniers.

Dans ce sens, nous maintenons que l'éducation à la réflexion intersubjective devrait commencer dès le préscolaire car la mobilisation d'une PCD ne fait pas appel seulement

¹⁰ Pour des suggestions de questions qui visent à stimuler les modes logique, créatif, responsable et métacognitif, ainsi que le dépassement des épistémologies simples vers des épistémologies complexes, voir : Daniel, 2013.

à des habiletés de pensée, mais également à des attitudes (comme la motivation intrinsèque, la curiosité intellectuelle, la rigueur intellectuelle, l'autonomie intellectuelle, la persévérance dans l'effort, l'ouverture d'esprit), lesquelles sont inextricablement liées aux habiletés de pensée¹¹ (Dewey, 1983; Facione, 2011; Facione et al., 1999; Paul, 1993). Or, les attitudes risquent d'être des freins à la mobilisation d'une PCD si elles ne sont pas exercées très tôt. En effet, la sollicitation d'une attitude intellectuelle est souvent confrontée à d'autres éléments de la dimension affective comme la peur du risque, la peur de l'inconnu et de la confrontation, la répugnance à l'effort, le désir de se protéger et de conserver ses croyances, ce qui fait en sorte que si les attitudes inhérentes à une PCD ne sont pas exercées dès l'enfance, les mobiliser sera d'autant plus exigeant pour la personne. Des questions concernant la motivation des adolescents à s'engager dans des dialogues critiques avec leurs pairs restent donc à explorer.

Finalement, il serait pertinent de poursuivre les recherches actuelles et de tenter de comparer les résultats quant à la mobilisation et au développement d'une PCD chez des groupes d'élèves issus de divers contextes. Par exemple, des groupes d'élèves provenant de milieux socio-économiques favorisés/défavorisés, fréquentant des classes enrichies/avec troubles de comportement, inscrits dans des écoles urbaines/rurales.

Aussi, il conviendrait de vérifier dans quelle mesure les enseignantes et les enseignants eux-mêmes sont motivé-e-s à remplacer du temps d'enseignement par du temps de réflexion critique sur les matières scolaires et sur les événements sociaux qui façonnent la vie des jeunes. Car investir du temps de classe dans la stimulation d'une PCD sous-entend que les enseignantes et les enseignants croient au bien-fondé de développer une PCD chez les jeunes, sont motivé-e-s à la stimuler chez leurs élèves, acceptent de s'investir dans la préparation des dialogues philosophiques, acceptent l'état d'inconfort dans lequel l'incertitude face à une question philosophique risque de les placer. Cela sous-entend également que les enseignantes et les enseignants reconnaissent que les élèves sont des personnes à part entière qui ont le droit de réfléchir et de délibérer ensemble sur des questions controversées et souvent sans réponse définitive. Ainsi, remplacer du temps de transmission de connaissances et de réflexion simple par du temps réflexion dialogique et critique sous-entend que les enseignantes et les enseignants acceptent de prendre des risques sur plusieurs plans. C'est alors dans le domaine de la formation initiale des enseignantes et des enseignants qu'il conviendrait de poursuivre les recherches empiriques.

¹¹ Par exemple, le questionnement est indissociable du doute, l'autocorrection est indissociable de l'ouverture d'esprit et d'une certaine humilité intellectuelle.

Conclusion

Nous avons relevé que la dignité est une valeur fondamentale. C'est aussi un droit qui n'est jamais acquis, donc qui doit être maintenu et préservé par les Chartes, les Déclarations et les Conventions sur les droits humains.

Dans cette optique, il est nécessaire que les jeunes d'aujourd'hui développent des habiletés de pensée et des attitudes intellectuelles reliées à une PCD afin d'être en mesure de négocier, avec leurs pairs et leurs gouvernements et institutions, en vue du maintien et de la préservation des droits des personnes.

Les résultats divulgués dans ce texte montrent que les jeunes de 10 à 19 ans qui n'ont pas reçu de formation explicite en vue de développer une PCD ne mobilisent pas naturellement ou spontanément une pensée complexe, même lorsqu'ils sont mis en situation de dialoguer avec leurs pairs. Les résultats nous conduisent à soutenir que la PCD ne se développe pas avec la maturation ni avec l'acquisition de connaissances.

Nous recommandons que l'école devienne responsable et qu'elle équilibre la transmission de l'héritage culturel et la co-construction d'une culture commune ; que l'école privilégie des approches pédagogiques favorisant la mobilisation/développement d'une PCD dans les programmes de formation du primaire, du secondaire et du collégial.

Références

- Bayles, E. (1966). *Pragmatism in Education*, New York, Harper & Row Publishers.
- Berland, L. et K. McNeill (2010). « A learning progression for scientific argumentation: understanding student work and designing supportive instructional contexts », *Science Education*, vol. 94, n° 5, p. 765-793.
- Bourgeault, G. (2012). « Éthique professionnelle et réflexivité : quelle connivence? », dans M. Tardif, C. Borgès et A. Malo (dirs.). *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön?*, Bruxelles, De Boeck, p. 107-120.
- Collins, C. (2004). *Education for a just democracy: The role of ethical inquiry*. Thèse de doctorat. University of South Australia, Australie.
- Comte-Sponville, A. (1995). *Petit traité des grandes vertus*, Paris, Presses universitaires de France.
- Covell, K. (2012). « The case for the Convention on the rights of the child from the perspective of child », dans C. Butler (dir.). *Child rights. The movement, international law and opposition*, West Lafayette (IN), Purdue University Press, p. 37-55.

- Covell, K et B. Howe (2012). « Developmental considerations in teaching children's rights », dans C. Butler (dir.). *Child rights. The movement, international law and opposition*, West Lafayette (IN), Purdue University Press, p. 55-73.
- Daniel, M.-F. (2012). « To introduce critical thinking and dialogue in preschool », dans C. Butler (dir.). *Child Rights. The Movement, International Law, and Opposition*, West Lafayette (IN), Purdue University Press, p. 73-95.
- Daniel, M.-F. (2013). « Pensée critique : Pourquoi et comment faire progresser la pensée des élèves au-delà du relativisme », *Diotime, Revue internationale de didactique de la philosophie*, n° 57.
- Daniel, M.-F. (2015). « Le développement d'une pensée critique à l'école », dans S. Demers, M.-A. Ethier et D. Lefrançois (dirs.). *La philosophie de l'éducation*, Québec, Multimondes, p. 337-381.
- Daniel, M.-F. (2016). « La nécessaire praxis du dialogue et de la pensée critique en classe », *Recherches en éducation*, n°24, p. 10-22. [En ligne] <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no24.pdf>
- Daniel, M.-F., K. Belghiti, et E. Auriac-Slusarczyk (sous presse). « Philosophy for Children and the Incidence of Teachers' Questions on the Mobilization of Dialogical Critical Thinking in Pupils », *Creative Education*.
- Daniel, M.-F. et G. Fiema, (sous presse). « Dialogical Critical Thinking in Children », *Knowledge Cultures*.
- Daniel, M.-F. et M. Gagnon (2012). « Pupils' age and philosophical praxis: Two factors that influence the development of critical thinking in children », *Childhood & Philosophy*, vol. 8, n° 15, p. 105-130.
- Daniel, M.-F. et M. Gagnon, (2016). « Dialogical Critical Thinking with 5 to 12 year-old Pupils: A Continuous Epistemological Development », dans G. Gibson (dir.). *Critical Thinking: Theories, Methods and Challenges*, New York, Nova Science Publishers, p. 45-76.
- Daniel, M.-F., Gagnon, M. et Auriac-Slusarczyk, E. (2017). « Dialogical critical thinking in kindergarten and elementary school : Studies on the impact of philosophical praxis in pupils », dans M. Gregory, J. Haynes et K. Murriss (dirs.). *International Handbook of Philosophy for Children*, Londres (UK), Routledge, p. 236-245.
- Daniel, M.-F., Pettier, J.-C. et Auriac, E. (2011). « The incidence of philosophy on discursive and language competencies of pupils aged four years », *Creative Education*, vol. 2, n° 3, p. 296-304. [En ligne] <http://www.scirp.org/Journal/PaperInformation.aspx?paperID=6707>
- Dewey, J. (1960). *How we think*, Boston, Heath and Co.
- Dewey, J. (1983). *Démocratie et éducation. Introduction à la philosophie de l'éducation*, Artigues-près-Bordeaux, L'Âge d'Homme.
- Durand, G. (1999). *Introduction générale à la bioéthique. Histoire, concepts et outils*, Québec, Fides.

- Fabre, M. et Gohier, C. (dirs.) (2015). *Les valeurs éducatives au risque du néo-libéralisme*, Rouen, Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Facione, P., Facione, N., Giancarlo, C. et Ferguson, N. (1999). « Le jugement professionnel et la disposition à la PC », dans L. Guilbert, J. Boisvert et N. Ferguson (dirs.). *Enseigner et comprendre*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 307-327.
- Facione, P. (2011). « Critical thinking: What it is and why it counts », *Insight assessment*, n° 1, p. 1-28.
- Forges, R. (2013). *Formation initiale des enseignants en enseignement de l'éducation physique et à la santé: Étude des manifestations d'une pensée critique visée, stimulée et manifestée*. Thèse de doctorat. Université de Montréal, Montréal.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés*, Paris, Maspéro.
- Galichet, F. (2002). « La citoyenneté comme pédagogie: réflexions sur l'éducation à la citoyenneté », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXVIII, n° 1, p. 105-124.
- Galichet, F. (2012). « Quelle éducation civique et morale aujourd'hui? », *BLÉ 91*, n° 48, p. 10-11.
- G. Gibson (dir.) (2016). *Critical Thinking: Theories, Methods and Challenges*, New York, Nova Science Publishers.
- Glaser, B. G. et Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for qualitative research*, Chicago, Aldine.
- Haroutunina-Gordon, S. (2010). « Listening to a challenging perspective: The role of interruption », *Teachers College Record*, vol. 112, n° 11, p. 2793-2814.
- Hofer, B. et Pintrich, P. (2011). *Personal epistemology. The psychology of beliefs about knowledge and knowing*, New York, Routledge.
- Honneth, A. (2004). « La théorie de la reconnaissance : une esquisse », *Revue du MAUSS*, n° 23, p. 133-136.
- Kpazaï, G. (dir.). (2015). *Pensée critique et innovations dans la formation universitaire*, Montreal, Éditions Peisaj, collection "Cogito".
- Kwak, D. (2007). « Re-conceptualizing critical thinking for moral education in culturally plural societies », *Educational Philosophy and Theory*, n° 39, p. 460-470.
- Laperrière, A. (1997). « Les critères de scientificité des méthodes qualitatives », dans J. Poupart, L.-H. Groulx, J.-P. Deslauriers, A. Laperrière, R. Mayer, et A. P. Pires (dirs.). *La recherche qualitative: Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Boucherville, Gaëtan Morin éditeur, p. 376-389.
- Lechasseur, K. (2015). « Modélisation de la mobilisation des savoirs par une pensée critique chez des étudiantes en sciences infirmières lors de stages cliniques », dans G. Kpazaï (dir.). *Pensée critique et innovations dans la formation universitaire*, Montreal, Éditions Peisaj, p. 109-137.

- Lenoir, Y. (2016). « Quelles seraient les finalités éducatives scolaires dans le monde actuel? », Conférence d'ouverture du *Forum Synergie 2016*, Hotel Admiral Radisson, Toronto, 30 novembre.
- Leroux, G. (2016). *Différence et Liberté. Enjeux actuels de l'éducation au pluralisme*, Montréal, Boréal.
- Lipman, M., A. M. Sharp, et F. S. Oscanyan, (1980). *Philosophy in the Classroom*, 2nd ed., Philadelphia, Temple University Press.
- Marques Vieira, R. et C. Tenreiro-Vieira (2016). « Teaching strategies and critical thinking abilities in science teacher education », dans G. Gibson (dir.). *Critical Thinking: Theories, Methods and Challenges*, New York, Nova Science Publishers, p. 77-99.
- Martin, É. (2016). *L'université globalisée. Transformations institutionnelles et internationalisation de l'enseignement supérieur*, Montréal, IRIS.
- Mattson, D. et S. Clark (2011). « Human dignity in concept and practice », *Policy Sciences*, n° 44, p. 303-319.
- Morel, M. (2015). « Réfléchir de manière critique à son développement professionnel : enquête auprès d'enseignants moldaves », dans G. Kpazaï (dir.). *Pensée critique et innovations dans la formation universitaire*, Montréal, Éditions Peisaj, p. 147-171.
- Motoi, I. (2016). « La pensée critique du point de vue du travail social », *Revue Sciences et Actions sociales*, 5/Dossier *Éducation et intervention sociale : quels enjeux pour demain?* [En ligne] www.sas-revue.org/index.php/32-n-5/82
- Motoi, I et L. Villeneuve (2016). *Guide de résolution de conflits dans le travail en équipe*, Montréal, Presses de l'Université du Québec.
- Murris, K. (2016). *The Posthuman Child*, Londres, Routledge.
- Palais des Nations (2003). *Déclaration des droits de l'homme, de la dignité humaine et de la société de l'information*, Genève, Suisse.
- Paul, R. (1993). *Critical Thinking: What every person needs to survive in a rapidly changing world*, Santa Rosa (CA), Foundation for Critical Thinking.
- Price-Cohen, C. et H.A. Davidson (dirs.). (1990). *Children's rights in America: U.N. convention on the rights of the child compared with the United States law*, American Bar Association, Center on Children and the Law, p. 19-32.
- Rorty, R. (1989). *Contingency, Irony and Solidarity*, New York, Cambridge University Press.
- Rorty, R. (1991). *Objectivity, Relativism and Truth: Philosophical Papers*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Sen, A. (2010). *L'idée de justice*, Paris, Flammarion.
- Tardif, M. (2012). « Réflexivité et expérience du travail enseignant », dans M. Tardif, C. Borges et A. Malo (dirs.) *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön?* Bruxelles, De Boeck.

- Taylor, C. (2011). *Grandeur et misère de la modernité*, Montréal, Bellarmin.
- Thayer-Bacon, B. (2003). *Relational "(e)pistemologies"*, New York, Peter Lang.
- UNESCO (2015). *Repenser l'éducation. Vers un bien commun mondial?*, Paris, UNESCO.
- Vygotsky, L. S. (1985). *Pensée et langage*, Paris, Éditions Sociales.
- Winstanley, C. (2008). « Philosophy and the development of critical thinking », dans M. Hand & C. Winstanley (dirs.). *Philosophy in schools*, New York, Continuum International, p. 105-118.
- Wood, D., J. S. Bruner et G. Ross (1976). « The role of tutoring in problem solving », *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 17, n° 2, p. 89-100.