

Table des matières

Résumé	iii
Table des matières	iv
Table des illustrations	vi
Remerciements	vii
Introduction	1
Chapitre 1 : Bien penser	6
1.1 Penser	8
1.1.1 Le processus de pensée	8
1.1.2 Composantes de la pensée	11
1.1.2.1 Les habiletés de pensée et les attitudes	12
1.1.3 Le produit de la pensée : les jugements	20
1.1.4 Les dimensions critique, créative et vigilante de la pensée	22
1.1.4.1 La dimension créative	23
1.1.4.2 La dimension vigilante	26
1.1.4.3 La dimension critique	28
1.2 Bien penser	36
1.2.1 La pensée compétente	36
1.2.2 Pensée réflexive	38
1.2.2.1 La pensée métacognitive	39
1.2.2.2 L'autorégulation de la pensée	41
1.2.2.3 L'épistémologie personnelle et la pensée réflexive	42
1.2.3 La pensée pluridimensionnelle	45
1.2.4 Le penseur compétent	48
Conclusion premier chapitre	54
Chapitre 2 : Bien penser en communauté de recherche philosophique	56
2.1 Le dialogue en CRP	62
2.1.1 Le dialogue pour bien penser	63
2.1.1.1 Dialogue, processus de pensée et habiletés de pensée	64
2.1.1.2 Dialogue, métacognition, autocorrection et identité épistémologique	66
2.1.1.3 Dialogue, pensée pluridimensionnelle, libre et responsable	70
2.2 La recherche en CRP	76
2.2.1 La recherche en CRP comprise par ses causes	77
2.2.1.1 La cause finale de la recherche en CRP : rétablir le sens et la vérité	77
2.2.1.2 La cause formelle : le processus de recherche	79
2.2.1.3 La cause efficiente : le questionnement	84
2.2.1.4 La cause matérielle : énoncés et les habiletés de pensée	89
2.2.2 La recherche pour bien penser	91
2.2.2.1 Recherche, processus de pensée et habiletés de pensée	92
2.2.2.2 Recherche, métacognition, autocorrection, identité épistémologique	95
2.2.2.3 Recherche, pensée pluridimensionnelle, libre et responsable	98

2.3 La philosophie en CRP	103
2.3.1 La philosophie en CRP pour bien penser	113
2.3.1.1 Philosophie, processus de pensée, habiletés et attitudes	113
2.3.1.2 Philosophie, métacognition, autorégulation, identité épistémologique	114
2.3.1.3 Philosophie, pensée pluridimensionnelle, libre et responsable	125
Conclusion deuxième chapitre	132
Conclusion générale	133
Bibliographie	140

Table des illustrations

Tableau 1 : Le dialogue en CRP pour le bien penser	75
Tableau 2 : Le dialogue et la recherche en CRP pour le bien penser	102
Tableau 3 : Recherche logique et pensée réflexive	117
Tableau 4 : Recherche épistémologique et pensée réflexive	120
Tableau 5 : Recherches métaphysiques, esthétiques et éthiques et pensée réflexive	123
Tableau 6 : Tableau synthèse de l'incidence de la CRP sur le bien penser	130
Figure 1 : L'acte de rechercher	16
Figure 2 : L'acte de raisonner	17
Figure 3 : L'acte d'organiser l'information	18
Figure 4 : La roue du jugement	21
Figure 5 : Schéma conceptuel de la pensée	34
Figure 6 : Schéma conceptuel du bien penser	55
Figure 7 : Processus de recherche	83
Figure 8 : Questionner en CRP	85

Introduction

Comment faire face aux enjeux et défis contemporains auxquels nous sommes confrontés ? Comment surmonter la radicalisation et la montée de l'intolérance ? Comment s'orienter dans le flux incessant d'informations multiples ? Comment choisir dans un monde où les valeurs éclatent ? Comment organiser la multiplicité, la diversité, alors qu'on constate l'effritement du tissu social ? Comment comprendre et saisir un monde en perpétuel changement où la science et la technologie dictent un rythme effréné sans regard sur ce qui convient ? Comment réagir à la dégradation de l'environnement qui menace la survie des espèces, même de l'humain ? Certains comme Adorno (2003) diront que la seule force contre la barbarie est la force de réfléchir, de se déterminer soi-même, de ne pas jouer le jeu. D'autres insisteront, comme Taylor (1992), sur l'importance de rétablir une morale où la pensée est déterminante pour combattre la raison instrumentale, le désenchantement du monde et le narcissisme. Des philosophes comme Habermas (1990) ajouteront que l'autosuffisance des sciences et de la technologie doit être remplacée par la force libératrice de la réflexion. D'autres encore, suite à Morin (2005), affirmeront qu'il est possible de surmonter la vision unidimensionnelle, abstraite et simplifiée par la pensée complexe. Tous ces auteurs, comme bien d'autres, sont d'avis que la réponse aux enjeux et défis contemporains se trouve dans la force de la pensée.

La force de la pensée n'est toutefois pas toujours présente pour offrir des réponses adaptées, pertinentes ou originales aux défis contemporains. Déjà en 1968, Matthew Lipman constate entre autres la faiblesse de la pensée chez ses étudiants. Pour lui, cette faiblesse vient du fait que «l'individu est constamment poussé à émettre des jugements raisonnables sans que sa raison ou son expérience ne l'y aient préparé» (Lipman 2011, p. 200). Pour pallier cette problématique et fortifier la pensée des individus, Lipman propose avec sa collègue, Ann-Margaret Sharp, d'initier les jeunes à la philosophie. Ainsi, ils mettent en place, à partir de la fin des années 1970, un programme de philosophie pour enfants (PPE). Le but de ce programme est de permettre aux enfants de renforcer

leur pensée dès leur plus jeune âge par la participation à des communautés de recherche philosophiques (CRP). Il s'agit d'amener les jeunes participants à «penser par et pour eux-mêmes» (Lipman, 2011).

Depuis plus de 40 ans, les initiatives en philosophie pour enfants se sont multipliées et des projets se sont implantés dans différents milieux pour permettre aux jeunes de développer leur pensée. Des commentaires d'élèves recueillis à la suite de la pratique régulière de la CRP corroborent le but du programme de PPE. Selon l'étude de Gagnon, Couture et Yergeau (2013), 94% des jeunes participants identifient un impact positif de la pratique de la philosophie dans leur vie quotidienne, dans leur ouverture d'esprit, dans la résolution de leurs conflits, dans leurs discussions avec les autres, dans le développement de leur pensée critique, dans l'acquisition d'habiletés intellectuelles ou dans le questionnement éthique. Certains participants soutiennent que cette pratique leur a permis de «développer des habiletés de pensée», «d'élaborer des jugements valables», de «discuter pour développer la pensée critique», de «voir les choses autrement», d'«être moins orgueilleux», de «faire évoluer leur pensée», ou encore d'«avoir un regard plus humain et critique sur le monde qui les entoure» (Gagnon, Couture et Yergeau 2011, p. 39-41). Plusieurs études corroborent aussi que le programme de PPE contribue d'une façon ou d'une autre à la formation de la pensée. Lipman, Sharp et Oscanyan (1980) ont démontré l'impact positif de la pratique de la philosophie sur le développement cognitif des enfants. Plus récemment, Leleux (2009) a montré le rôle de la CRP pour le développement du jugement moral et citoyen; Daniel (2007), pour le développement des plans cognitif et épistémologique; Daniel et Schleifer (2008), pour la stimulation d'habiletés de pensée complexes ainsi que pour le développement des habiletés et des attitudes reliées à l'empathie et au jugement; ou encore Mortier (2008), pour le raisonnement. Ainsi, la pratique de la philosophie en communauté de recherche permet d'avoir «une tête bien faite» plutôt qu'une tête «bien pleine», pour reprendre les propos de Montaigne; elle contribue à bien penser.

Les propos des élèves qui ont participé de façon régulière à des CRP et les recherches menées dans ce domaine croisent les préoccupations de plusieurs institutions pour la

formation de la pensée chez les jeunes. Nous n'avons qu'à penser à la place accordée à la formation de la pensée dans les compétences transversales et les compétences disciplinaires du Programme de formation de l'école québécoise (Ministère de l'Éducation 2006); ou encore à l'importance qu'accorde l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO 2007, 2016, 2017) à la formation de la pensée par la philosophie. À plus petite échelle, nous pouvons penser à l'organisme La Traversée (2016) qui a instauré un programme de prévention de la violence qui met au centre de son processus la pratique de la philosophie; ou encore à la Commission scolaire des Navigateurs (CSDN 2016) qui a fait de même avec la création d'un programme particulier visant la formation de citoyens responsables.

Bien que les bienfaits de la PPE en CRP sur la pensée soient reconnus par plusieurs participants, chercheurs et institutions, certaines questions se posent toujours pour comprendre ce qui est en jeu dans la pratique de la CRP quant à la formation de la pensée: «Pourquoi la CRP favorise la pensée bien développée? Quelles sont les composantes, les facteurs, les dispositions qui ont une incidence positive sur le développement de la pensée? Comment la CRP contribue à l'émergence de «têtes bien faites»? Comment contribue-t-elle à «bien penser»? Quels sont les fondements de la CRP permettant d'améliorer la pensée?». Tenter de répondre au questionnement de l'incidence de la CRP pour bien penser semble maintenant à la fois important et pertinent. Une recherche, voire des recherches, visant à offrir des pistes de réponse à ces questions permettrait d'identifier les caractéristiques ou les modalités spécifiques liées à la CRP permettant aux participants de développer leur pensée. Ces recherches permettraient éventuellement de dégager les liens qui unissent la CRP avec le bien penser. Ainsi, les institutions seraient plus en mesure de mettre en place des outils pédagogiques et didactiques sur la base de ces liens et, du coup, de mieux répondre à leur désir de former la pensée. Ultiment, ces pistes de réponse, intégrées à la formation des élèves, aideraient ces derniers à mieux identifier ce qui est en jeu dans le déploiement de leur pensée et à leur donner un meilleur contrôle sur celle-ci. En ce sens, le présent travail tentera de répondre, du moins en partie, au questionnement de l'incidence de la CRP pour bien penser afin de poser une pierre supplémentaire à l'édifice de la PPE.

Pour répondre à ces questions, il ne s'agit pas de définir la pensée bien développée et la CRP dans leur essence, ou d'arriver à les présenter dans leurs moindres détails, ce qui serait de toute façon impossible vu leur complexité. Il s'agit davantage d'en faire une image, de faire apparaître les différentes parties, d'éclairer certaines modalités ou certaines articulations qui les constituent afin d'établir une définition opérationnelle. Les représentations plus opérationnelles de la CRP, de la pensée et du « bien penser » pourront être croisées et analysées de façon à dégager certaines pistes de réponse aux questions posées précédemment.

Le point de départ de cette recherche sera sans contredit ce que Lipman (2011) lui-même dit de la pensée et de l'excellence de la pensée. Toutefois, comme nous voulons établir une définition opérationnelle et non essentielle de la pensée, nous utiliserons le terme « bien penser » plutôt que l'excellence de la pensée. La raison en est que la notion d'excellence se rattache davantage à la nature, à l'essence de la pensée qu'à sa manifestation. Elle fait d'une certaine manière référence à une forme idéale de pensée. Or, comme nous désirons nous attarder davantage à ses manifestations et à ses articulations, nous parlerons de « bien penser ». Pour nous, « bien penser » ne tend pas vers une forme précise, mais peut se manifester sous plusieurs formes selon le contexte. La notion de « bien penser » n'est pas en soi présente dans la littérature. Il faut entre autres passer par d'autres notions qui peuvent s'y rattacher comme la pensée réflexive, la pensée pluridimensionnelle (vigilante, créative et critique), ou encore la pensée compétente pour se la représenter.

La présente recherche veut également rendre compte de ce qui est en jeu en CRP. Il ne s'agit pas de la définir dans son essence ou de la comparer à d'autres approches philosophiques pour en voir la spécificité, mais d'identifier et de présenter ses dimensions constitutives afin d'en faire une représentation. Il s'agit aussi de montrer les composantes centrales de la PPE qui se manifestent en CRP, et d'en dégager les fondements et les présupposés théoriques. Sans tout de suite entrer trop dans la recherche, nous pouvons, à partir de plusieurs auteurs concernés par la CRP, identifier le dialogue, la recherche et

l'acte de philosopher comme des composantes qui apparaissent centrales à la CRP, peu importe le contexte.

Notre recherche se base principalement sur une approche phénoménologique. Le but n'est pas de déterminer la nature de la pensée et de la CRP pour en voir les correspondances essentielles. Le but est d'établir les interactions possibles entre les composantes de la CRP et les manifestations de la pensée. Il s'agit de démontrer l'incidence du dialogue, de la recherche et de l'acte de philosopher sur les articulations de la pensée et du bien penser. Une telle approche implique certains défis méthodologiques. Celui qui concerne davantage notre recherche consiste à rendre compte sans tomber dans les exemples, inférer les concepts sans rester pris avec le particulier. En ce sens, notre recherche ne fait pas référence aux pratiques effectives de la pensée ou de la CRP, mais elle tente de s'en tenir aux paradigmes et aux présupposés théoriques identifiables. Ainsi, elle ne s'attarde pas à la pédagogie ou à la didactique lorsqu'il est question de contribution, d'apprentissage ou de développement, mais aux conditions conceptuelles et théoriques permettant l'émergence du bien penser.

Prenant en considération cette méthodologie, notre mémoire aura deux chapitres. Le premier chapitre consistera à faire une description de la pensée et du bien penser dans leurs articulations principales. Le deuxième chapitre fera une brève description de la CRP pour rendre compte de la façon dont se déploient le dialogue, la recherche et la philosophie en CRP. De cette façon, nous pourrions identifier l'incidence possible des composantes de la CRP sur les articulations principales du bien-penser.

Chapitre 1 : Bien penser

«Penser» et «pensée» sont des termes qui sont fréquemment utilisés dans le langage quotidien et ce, dans différentes circonstances. Le verbe «penser» est utilisé pour des actions de la vie de tous les jours. Nous entendons ou nous disons régulièrement des phrases comme: «As-tu pensé à tes mitaines ?» pour s'assurer qu'un enfant ait à l'esprit le froid de l'hiver et l'importance de protéger ses mains; ou encore «j'ai pensé à ce que tu m'as dit...» pour référer au fait que nous avons réfléchi ou pris en considération certains éléments; de même, «nous avons pensé nous marier au mois d'août» fait référence à l'imagination, la planification ou la conception d'un événement ou autre. Il en est de même pour la pensée ou les pensées qui marquent un acte ou une activité de l'esprit. Par exemple, «dis-moi le fond de ta pensée» amène à faire état de nos idées et des liens qu'il peut y avoir entre elles; ou encore «la pensée de Descartes dans...» fait référence à la doctrine, à l'ensemble des idées présentées; enfin, «la pensée du jour» présente une courte réflexion présentée en aphorisme pour représenter une idée, un concept ou autre.

L'utilisation dans le langage commun des termes «penser» et «pensée» et des différents référents et sens qui s'y rattachent se rapproche grandement des définitions générales qu'on peut donner à ces termes. Dans le Petit Robert, «penser» se caractérise par les définitions suivantes: «Appliquer l'activité de son esprit aux éléments fournis par la connaissance; former, combiner des idées et des jugements», «exercer son esprit, son activité consciente», «appliquer son attention», «évoquer à la mémoire ou à l'imagination», «s'intéresser à», «avoir à l'esprit, en tête», «avoir pour opinion, pour conviction», «avoir l'idée de», «croire», «concevoir (une idée, une image)» pour faire référence à des actions; puis à penser (le penser) comme «faculté de penser, esprit, imagination». De même, «pensée» se définit par «tout phénomène psychique conscient», «l'esprit», «activité de l'esprit», «la réflexion, la façon de penser, la capacité intellectuelle [de quelqu'un]», «façon de penser, de juger», «manière de penser», «ensemble d'idées, de doctrines communes», «tout ensemble de représentations, d'images, de la conscience», phénomène psychique à caractère représentatif et objectif». (Robert 2010, p. 1850-1852) La multiplicité des sens attribués à l'action de penser a d'ailleurs été mise

en lumière par le philosophe John Dewey. Dans le premier chapitre de son ouvrage phare *Comment nous pensons* (Dewey, 2004), il s'attarde sur les différentes définitions de la pensée, montrant ainsi combien le mot regroupe plusieurs significations différentes. Par exemple, l'acte de penser peut référer à des observations ou des impressions très simples, dans lesquelles la personne s'engage sans effort ou qui lui apparaissent simplement à l'esprit. Éventuellement, l'acte de penser peut référer à un raisonnement rigoureux et complexe, menant à une réflexion de plus haut niveau.

Plusieurs exemples ou définitions permettent de montrer l'importance de l'utilisation et le champ d'action de la pensée dans nos vies. L'omniprésence de la pensée amène Lipman, Sharp et Oscanyan à écrire qu'il est impossible de ne pas penser: «The truth is, of course, that in the process of making things or doing things we are always thinking: there is no way a living, active human being can obliterate the thinking process» (Lipman, M., Sharp, A., Oscanyan 1980, p.13). Ces auteurs ajoutent qu'en plus de la permanence de l'acte de penser, il s'agit d'un processus naturel comme respirer ou digérer; un processus que tout le monde fait (Lipman, M., Sharp, A., Oscanyan 1980, p.114). Une telle importance de la pensée et une telle variété de manifestations demande qu'on s'y penche pour mieux la cerner et la comprendre.

Plusieurs penseurs ont contribué à la compréhension et à la conceptualisation de la pensée. Matthew Lipman fait partie d'eux. Dans le présent chapitre, les réflexions de cet auteur serviront de point de départ pour conceptualiser la pensée et, de surcroît, le bien penser. Pour ce faire, la pensée sera examinée, tant dans son processus que dans ses dimensions (attentive, vigilante et critique) et ses résultats. Ensuite, il sera possible d'approfondir la conception de la pensée en explorant le bien penser (ou pensée réflexive pour Lipman) dans ses compétences, ses aspects récursif, métacognitif, autocritique et autocorrectif.

1.1 Penser

Pour Lipman, la pensée est un processus qui implique plusieurs composantes (actes mentaux, états mentaux, habiletés de pensée, attitudes, ...) qui s'organisent plus ou moins bien entre elles pour produire un jugement. En plus de ces composantes et du jugement qui en découle, la pensée comprend trois dimensions (attentive, créative et critique), qui orientent cette organisation et forment la pensée. (Lipman, 2011)

1.1.1 Le processus de pensée

Lorsque nous pensons à un processus, nous imaginons généralement une «suite continue de faits, de phénomènes présentant une certaine unité ou une certaine régularité dans leur déroulement» ou encore un «ensemble d'opérations successives, organisées en vue d'un résultat déterminé» (Centre National de recherche textuelle et linguistique-CNRTL, consulté le 10 mars 2017). Par exemple, dans le processus pour réaliser un gâteau, nous pouvons voir le pâtissier qui pèse ou mesure les différents ingrédients afin de les mélanger d'une façon et dans un ordre précis, pour produire telle ou telle réaction, qui fait ensuite cuire son mélange pendant un temps précis et enfin, qui termine par le glaçage et la finition. Le pâtissier a réalisé un ensemble d'actions et d'opérations organisées et ordonnées dans le but de produire un gâteau. Le processus se conçoit assez aisément pour la pâtisserie. Toutefois, nous ne pouvons pas voir aussi facilement le processus de pensée de la personne qui pense. Nous ne voyons pas l'organisation et la coordination de l'ensemble des phénomènes et des opérations puisqu'il s'agit d'un processus abstrait qui se déroule généralement assez rapidement et souvent inconsciemment. Malgré cette difficulté à le percevoir, nous pouvons tout de même tenter de se le représenter par analogie. Tout comme pour la pâtisserie, le processus de pensée est un ensemble de phénomènes actifs et organisés en opérations ordonnées aboutissant généralement à un résultat: un jugement.

Lipman abonde dans ce sens en affirmant que «penser, c'est orchestrer de manière plus ou moins habile tous [les] actes et [les] états [mentaux]» qui «sont des composantes du

processus de pensée» (Lipman 2011, p. 149). Cette définition qu'offre Lipman du processus de pensée rejoint celle préalablement établie. Toutefois, elle caractérise, spécifie, le processus de composition et d'agencement de l'ensemble des actes et des états mentaux (phénomènes et opérations) de la pensée. Il ne s'agit plus d'une organisation et d'une coordination quelconque, il s'agit *d'orchestrer*.

Caractériser le processus de pensée par «l'orchestration» n'est pas sans implication. Dire que le processus de pensée «orchestre», ce n'est pas dire qu'il gère ou administre. Sans vouloir enlever toute créativité à ces derniers termes, orchestrer verse davantage dans une dimension artistique de l'organisation d'éléments que dans la dimension technique. Il n'en résulte pas qu'il n'y ait pas de technique dans le processus. Que penser soit un art implique seulement qu'il y a une large part de liberté, de mobilité, d'adaptabilité, de variabilité et de modulation dans le processus. Ici encore, la pâtisserie peut nous aider. Il y a plus de place dans le processus de réalisation d'une pâtisserie que dans celui pour réparer une voiture. En ce sens, le processus de pensée réfère à une organisation de ses phénomènes très créative, différente, ouverte, versatile, diversifiée, mouvante, malléable.

Quant aux composantes (phénomènes et opérations) du processus de pensée, Lipman en distingue deux catégories: les actes mentaux et les états mentaux. Il les distingue, à la suite de Vendler, en affirmant que «les actes mentaux [...] sont des entités observables, par opposition aux états mentaux qui ne le sont pas» : «les actes mentaux s'expriment par des verbes de réalisation» et «les verbes utilisés pour des états mentaux, au contraire, n'indiquent pas de réalisation» (Lipman 2011, p. 141).

Les actes mentaux sont des réalisations comme choisir, distinguer, évaluer, etc., qui sont constitués de plusieurs opérations. Tout comme l'acte de cuire en pâtisserie demande que le pâtissier préchauffe le four, qu'il place son mélange dans un moule et au four, qu'il chronomètre la durée de cuisson, etc., l'acte de choisir peut demander la réalisation d'opérations tel distinguer les avantages et les inconvénients, les comparer, établir ses besoins, discriminer certaines options, etc. Toutefois, lorsqu'une personne choisit, plus souvent qu'autrement, ces opérations sont elles-mêmes des actes mentaux qui font appel

à d'autres opérations. Par exemple, pour distinguer, il faut percevoir... Dans la complexité de cette composition, des actes mentaux et des opérations produisent certaines démarches. Tout comme pour la cuisson d'un gâteau, les opérations doivent être réalisées dans un certain ordre ou séquence afin d'arriver au résultat escompté. De même, choisir peut être plus ardu si la personne n'est pas en mesure d'identifier les options qui s'offrent à elle ou dans une moindre mesure, n'a pas établi de critères pour discriminer ou favoriser une option. C'est entre autres l'orchestration, la composition, la mise en relation de ces actes mentaux amenant certaines démarches (qui sont à la fois des opérations pour d'autres actes mentaux) qui constituent le processus de pensée.

Le processus de pensée est aussi constitué d'états mentaux. Toutefois, le rôle qu'ils jouent dans la composition du processus est différent. Il s'agit davantage de manières d'être qui appellent à l'orchestration d'actes mentaux. Les états mentaux ne sont pas mobilisables, divisibles ou recomposables au même titre que les actes mentaux. Ils émergent avec une émotion, un sentiment ou une attitude pour ensuite mettre en œuvre des actes mentaux. Ils peuvent perdurer dans le temps ou être modifiés selon le déroulement du processus. Lipman (2011) donne comme exemples d'état mentaux «douter» ou «imaginer». Lorsqu'une personne doute, elle ressent de l'incertitude, de la méfiance ou de l'hésitation face à une idée, une situation ou un geste à poser. Ainsi, cet état affectif incite l'orchestration des actes mentaux pour tenter de faire disparaître ce ressenti. En ce sens, lorsqu'une personne doute, elle convoque certains actes mentaux comme observer, questionner et évaluer qui permettent de se positionner face à ce qui cause le doute. En ce sens, douter (comme les autres états mentaux) n'est pas une opération du processus de pensée, mais ce qui appelle à l'orchestration d'actes mentaux. Tout comme le corps hérissé (opération) les poils en réponse au froid (état), le processus de pensée questionne ou évalue (actes mentaux) pour dissiper le doute (état mental).

Lipman (2011) insiste sur le rôle des émotions dans les états mentaux. Lorsqu'un contenu est associé aux émotions, les états mentaux proposent un cadre et une orientation au processus de pensée. Les émotions proposent des croyances; elles fournissent un cadre référentiel; elles aident à se focaliser sur quelque chose et elles soulignent ce qui est

saillant à la pensée. C'est la présence d'un contenu, de cette proposition, qui différencie l'état mental et ce que Lipman appelle, à la suite d'Elgin, «attitude propositionnelle» (Lipman 2011, p.131). «État mental» et «attitude propositionnelle» peuvent être considérés comme la continuité d'un même phénomène. L'attitude propositionnelle est un état mental qui a un objet, un contenu, un contexte. En ce sens, l'attitude propositionnelle «est un état d'esprit dont découlent une orientation, des dispositions ou des attentes» (Lipman 2011, p.131). En ce sens, les attitudes propositionnelles participent au processus de pensée en orientant l'orchestration des actes mentaux. Par exemple, le désir devient une attitude propositionnelle qui participe au processus de pensée lorsqu'il jette son dévolu sur une voiture sport (contenu propositionnel). En effet, désirer une voiture sport influence le processus de pensée parce qu'il oriente en fonction de croyances: «avoir une voiture sport c'est un signe de réussite». De même, ce désir repose sur un cadre de référence orientant la pensée (ou du moins en propose un). De plus, il attire et centre l'attention sur certains éléments qui pourraient constituer le cadre ou les orientations du processus de pensée. En ce sens, les attitudes peuvent être orientées vers une proposition (point de vue, jugement...) afin d'insérer celle-ci «dans un état émotionnel qui utilise adroitement l'information avancée» (Lipman 2011, p.131).

Enfin, partant de Lipman, on peut conclure que penser comme processus, c'est orchestrer de manière plus ou moins habile des actes mentaux (des réalisations et des opérations ordonnées aboutissant à un résultat) et des états mentaux (attitudes propositionnelles qui orientent l'information par ou grâce aux émotions).

1.1.2 Composantes de la pensée

Affirmer que la pensée est un processus aboutissant à un résultat qui orchestre des actes et des états mentaux semble aider à comprendre ce qu'est penser. Toutefois, la conception qu'on s'en fait reste un peu vague et ne permet pas d'offrir des leviers sur lesquels s'appuyer pour élever la pensée au niveau du bien penser. En ce sens, il importe de spécifier ce que sont les actes et les états mentaux, de caractériser ce processus et

de préciser le résultat auquel ce processus aboutit. Pour ce faire, nous explorerons les habiletés de pensée et les attitudes comme composantes spécifiques de la pensée, les dimensions critique, créatrice et vigilante de la pensée, ainsi que les jugements comme produits de la pensée.

1.1.2.1 Les habiletés de pensée et les attitudes

Nous avons vu que pour Lipman, le processus de pensée est composé d'actes et d'états mentaux. Bien qu'inséparable des autres actes mentaux, chaque «acte mental est fait de plusieurs opérations» (Lipman 2011, p. 141) comme nous l'avons expliqué pour l'acte de choisir. Il en résulte que le processus de pensée «consiste à transformer des actes et des états mentaux en habiletés de pensée» (Lipman 2011, p. 149). Or, cette transformation n'agit pas sur la nature du processus, mais elle simplifie davantage la compréhension des démarches et opérations qui le composent pour en faire de plus petites particules. En ce sens, les habiletés de pensée sont les décompositions des actes mentaux, des démarches et des opérations en éléments plus simples. Bien entendu, cette simplicité reste relative puisqu'elles restent toujours en lien, en interrelation les unes avec les autres.

La présentation du processus de pensée qui orchestre des actes mentaux qui se subdivisent en démarches et opérations et en habiletés de pensée peut comporter certains dangers. Entre autres, Johnson et Seigel (2010) redoutent la technicisation de la pensée, c'est-à-dire de la réduire à la réalisation de certaines techniques ou procédures qui ne représentent pas l'ensemble du champ de la pensée. De plus, ils considèrent qu'une conception de la pensée passant par des habiletés entraîne un enseignement isolé de ces habiletés alors que penser est plus que la somme des habiletés. Par le fait même, ils craignent que l'aspect affectif ne soit ignoré dans la composition de la pensée.

Les critiques faites par Johnson et Seigel sont d'un double intérêt. Elles mettent en lumière les dangers guettant une conception de la pensée passant par les habiletés de pensée et elles montrent la pertinence et l'originalité du modèle de Lipman qui, contrairement à d'autres modèles, passe le test de ces critiques.

Le modèle d'organisation des habiletés de pensée de Lipman comporte deux intérêts majeurs, qui l'éloigne des critiques énoncées par Johnson et Seigel. Le premier (que nous aborderons dans la prochaine section) est que le processus de pensée dans lequel s'insèrent les habiletés est pluridimensionnel. Le deuxième tient des catégories dans lesquelles sont réparties les habiletés de pensée. Le philosophe (Lipman, 2011) identifie quatre variétés d'habiletés: les habiletés de recherche, les habiletés de raisonnement, les habiletés d'organisation d'information et les habiletés de traduction.

Les habiletés de recherche sont celles «visant à examiner un sujet avec comme objectif de découvrir ou d'inventer des moyens de traiter ce qui est problématique» (Lipman 2011, p. 178). Ces habiletés amènent l'individu, «dans une curiosité d'esprit, à explorer, à tâtonner, à prendre en compte diverses possibilités, à construire des hypothèses, à agir par essais et erreur, [...], à expliquer, à prévoir, à identifier les causes et les effets, les moyens et les fins, les buts et les conséquences, [...], à formuler des problèmes, à les estimer, à en prendre la mesure et à développer les innombrables compétences résultant d'une pratique associée à l'esprit de recherche» (Lipman 2011, p. 172-173). La mobilisation des habiletés de recherche dans le processus de pensée permet d'aboutir à des jugements. En ce sens, l'acte de la recherche, c'est «pratiquer un ensemble d'outils (habiletés) dont [la] pensée se sert pour connaître et donner du sens à [l']expérience» (Sasseville et Gagnon 2012, p. 31).

Les habiletés de raisonnement, quant à elles, consistent «à ordonner et à coordonner les éléments découverts grâce à la recherche» (Lipman 2011, p. 178). En somme, «raisonner, c'est fournir des raisons, c'est-à-dire quelque chose qui permettra de relier le plus solidement possible deux autres choses» (Sasseville et Gagnon 2012, p. 28). De même, «raisonner, c'est mettre de l'ordre dans nos idées, faire que certaines choses arrivent avant, d'autres après. Reasonner, c'est argumenter, soutenir une position, la défendre (...) afin de préserver et défendre ce qu'on estime être vrai» (Sasseville et Gagnon 2012, p. 28-29). De plus, les habiletés de raisonnement, comme faire des déductions, donner et évaluer des raisons, identifier les contradictions, dégager des

présupposés, etc., ne servent pas qu'à préserver et à défendre ce qu'on estime être vrai, mais aussi à étendre ce que nous considérons l'être: «partant de ce qu'on connaît dans un champ donné, raisonner permet de découvrir des aspects supplémentaires dans ce champ même» (Lipman 2011, p. 173). Ainsi, la mobilisation des habiletés de raisonnement dans le processus de pensée fait «qu'on accroît et fortifie ses connaissances» (Lipman 2011, p. 173). La mise en relation de deux éléments permet de confirmer certaines connaissances ou d'arriver à de nouvelles conclusions. Par exemple, nous pouvons confirmer ou découvrir que Samuel est honnête parce que nous avons mis en relation sa façon d'agir et notre conception de l'honnêteté.

En ce qui concerne les habiletés d'organisation de l'information, que Lipman associe aussi à la conceptualisation, elles concernent «l'organisation de l'information dans un réseau de relations à analyser et à clarifier par la suite, de manière à pouvoir les utiliser en vue d'une meilleure compréhension et d'un meilleur jugement» (Lipman 2011, p.178). Il s'agit «d'organiser, l'information en ensembles ou en unités chargés de sens» où «chaque relation a un sens à elle seule» et où «chacun de ces groupements ou ces réseaux est un tissu de significations» (Lipman 2011, p.174). Grâce à des habiletés comme faire des distinctions, établir des critères ou classier, l'individu est en mesure de mettre en relations ces différents produits de la recherche (jugements) et du raisonnement (énoncés à valeur de vérité) afin de «donner encore plus de sens à [son] expérience, qui semble parfois totalement complexe, voire absurde» (Sasseville et Gagnon 2012, p.34).

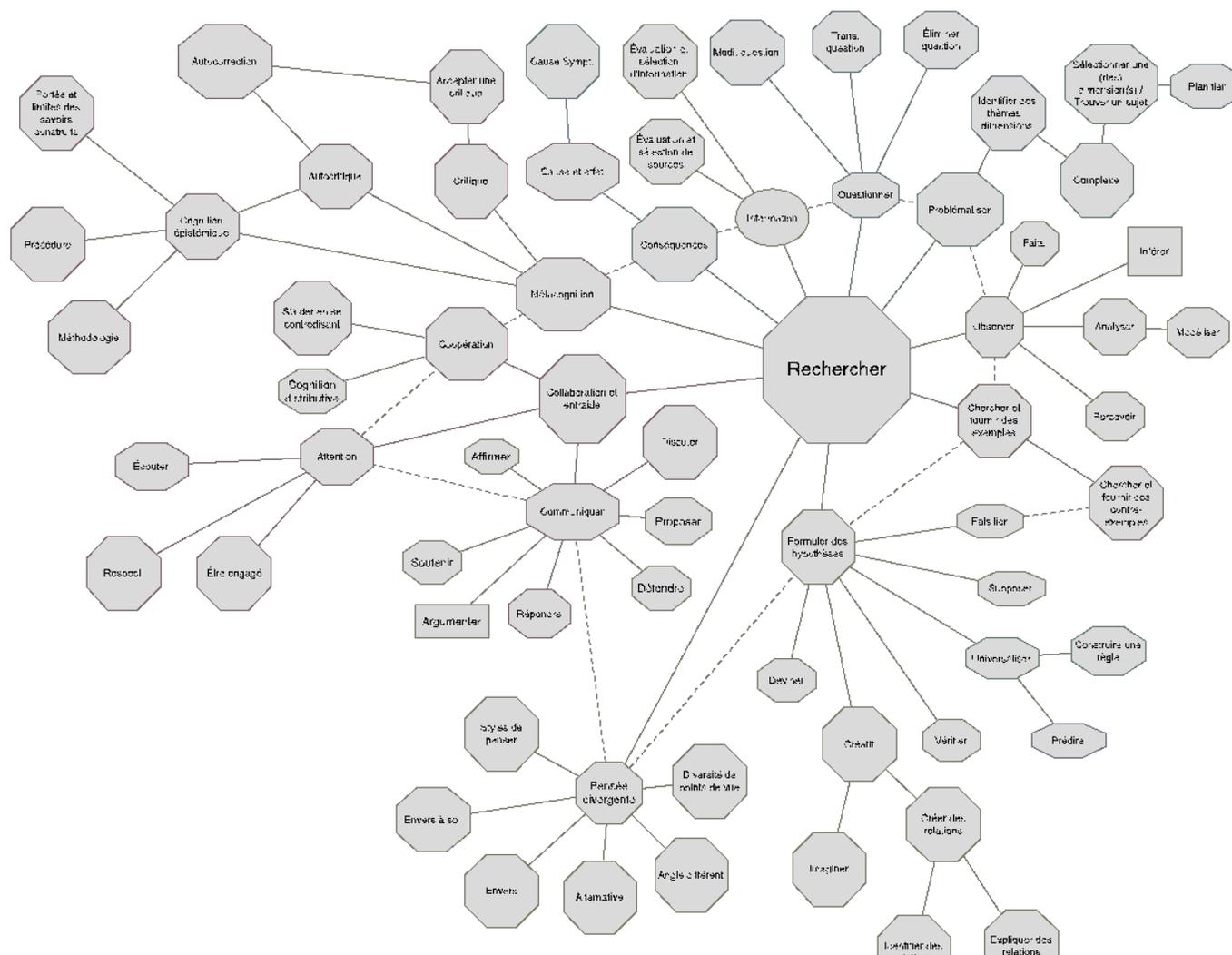
Enfin, les habiletés de la traduction consistent à «faire passer des significations d'une langue, d'un schème symbolique ou d'une modalité de sens à un autre tout en les maintenant intacts» (Lipman 2011, p.178). Il s'agit donc d'interpréter le sens d'une réalité ou d'un contexte pour le transposer dans une autre réalité ou un autre contexte. L'interprétation d'une peinture peut être un exemple de traduction. De façon plus simple encore, un individu qui reformule les propos de quelqu'un d'autre pour le faire comprendre à une tierce personne mobilise des habiletés de traduction afin de transmettre son interprétation du sens du premier interlocuteur vers le second: «La traduction est la forme [de réfléchir] qui sauvegarde le sens au travers du changement.» (Lipman 2011, p.179)

Plusieurs habiletés de pensée peuvent être placées sous chaque catégorie. Bien que leur nombre puisse être incalculable dû à la possibilité de diviser chaque acte et événement mental de façon différente selon leur composition et le contexte, Sasseville et Gagnon (2012) ont tenté d'identifier et de classer certaines habiletés et attitudes jugées principales. Dans leur conception, pour donner suite aux catégories de Lipman, ils ont fait passer le nombre de catégories d'habiletés de quatre à trois. Ils placent les habiletés de traduction de Lipman sous l'acte d'organiser de l'information, entre autres puisque dans les deux cas, il s'agit d'élaboration de sens. Il en résulte donc trois catégories d'habiletés et d'attitudes placées sous l'acte de raisonner (préserver la valeur de vérité), l'acte de rechercher, (connaître et donner du sens) et l'acte d'organiser l'information (assurer davantage de sens). Les schémas suivants montrent le travail qu'ils ont fait à partir de l'observation de communautés de recherche en action. (Sasseville et Gagnon 2012, p. 246-249)¹



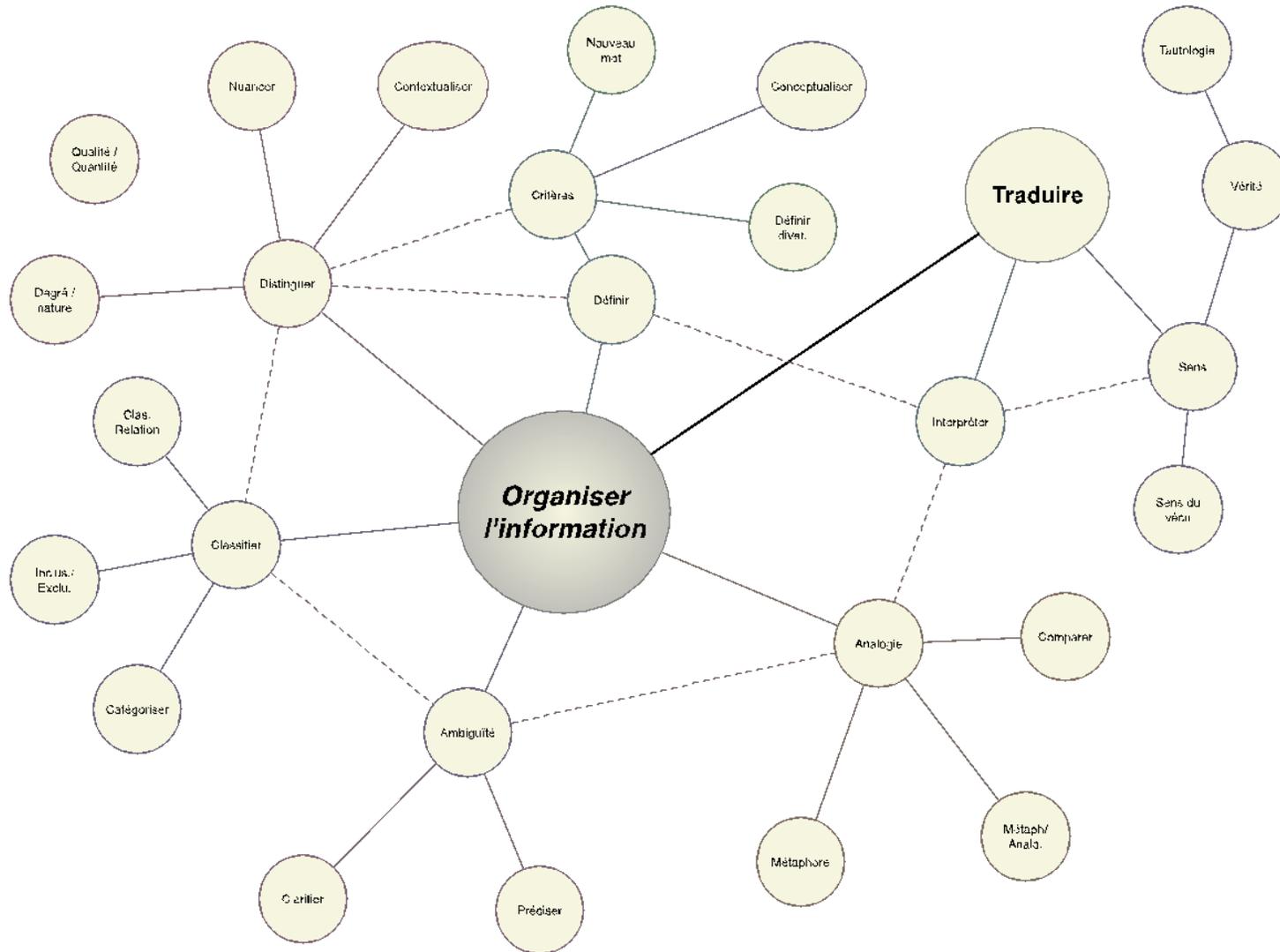
¹ Plus de détails sur les habiletés et les attitudes des tableaux sont donnés dans cet ouvrage.

FIGURE 1 : L'ACTE DE RECHERCHER



Source 1 : Schéma tiré de Sasseville, M. et Gagnon, M. (2012). *Penser ensemble à l'école : des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique en action*. Québec : Presses de l'Université Laval, p. 247.

FIGURE 3 : L'ACTE D'ORGANISER L'INFORMATION



Source 3 : Schéma tiré de Sasseville, M. et Gagnon, M. (2012). *Penser ensemble à l'école : des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique en action*. Québec : Presses de l'Université Laval, p. 249.

L'intérêt de classer les habiletés de pensée sous trois actes ou catégories (habiletés de recherche, de raisonnement, d'organisation de l'information et de traduction) vient du fait que ces catégories ne sont pas organisées hiérarchiquement. Les relations entre ces différentes catégories sont interdépendantes, réciproques et réversibles, ce qui semble correspondre davantage au processus effectif de pensée et répondre à une des critiques de Seigel et Johnson. L'interdépendance, la réciprocité et la réversibilité des catégories viennent du fait que chaque catégorie prend appui sur les autres pour se mettre en action. Pour pouvoir mobiliser les habiletés d'organisation de l'information, il faut que les habiletés de recherche et de raisonnement aient déjà produit ou recueilli certaines informations. Au même titre, la façon dont l'information est organisée par les habiletés de pensée va influencer le fonctionnement et l'utilisation des habiletés de recherche et de raisonnement. De même, ce qui sera considéré comme vrai aura une influence sur la recherche. Par exemple, lorsqu'un adolescent porte un jugement sur l'habillement d'un pair, il fera une observation (habileté de recherche) pour probablement faire une distinction avec d'autres habillements (habileté d'organisation) tout en questionnant (habileté de recherche) les causes d'un tel habillement (habileté de recherche) pour en inférer les raisons (habileté de raisonner) et interpréter les motivations (traduction et organisation) pour finalement juger si l'habillement est convenable ou non (habileté de raisonner). Bien qu'en réalité il y ait probablement plus d'habiletés mobilisées dans le jugement porté par l'adolescent, l'exemple suffit à démontrer que les relations entre les différentes catégories d'habiletés de pensée ne sont pas linéaires ou indépendantes. Au contraire, il s'agit d'un processus de pensée où les relations des différentes catégories sont itératives et interdépendantes.

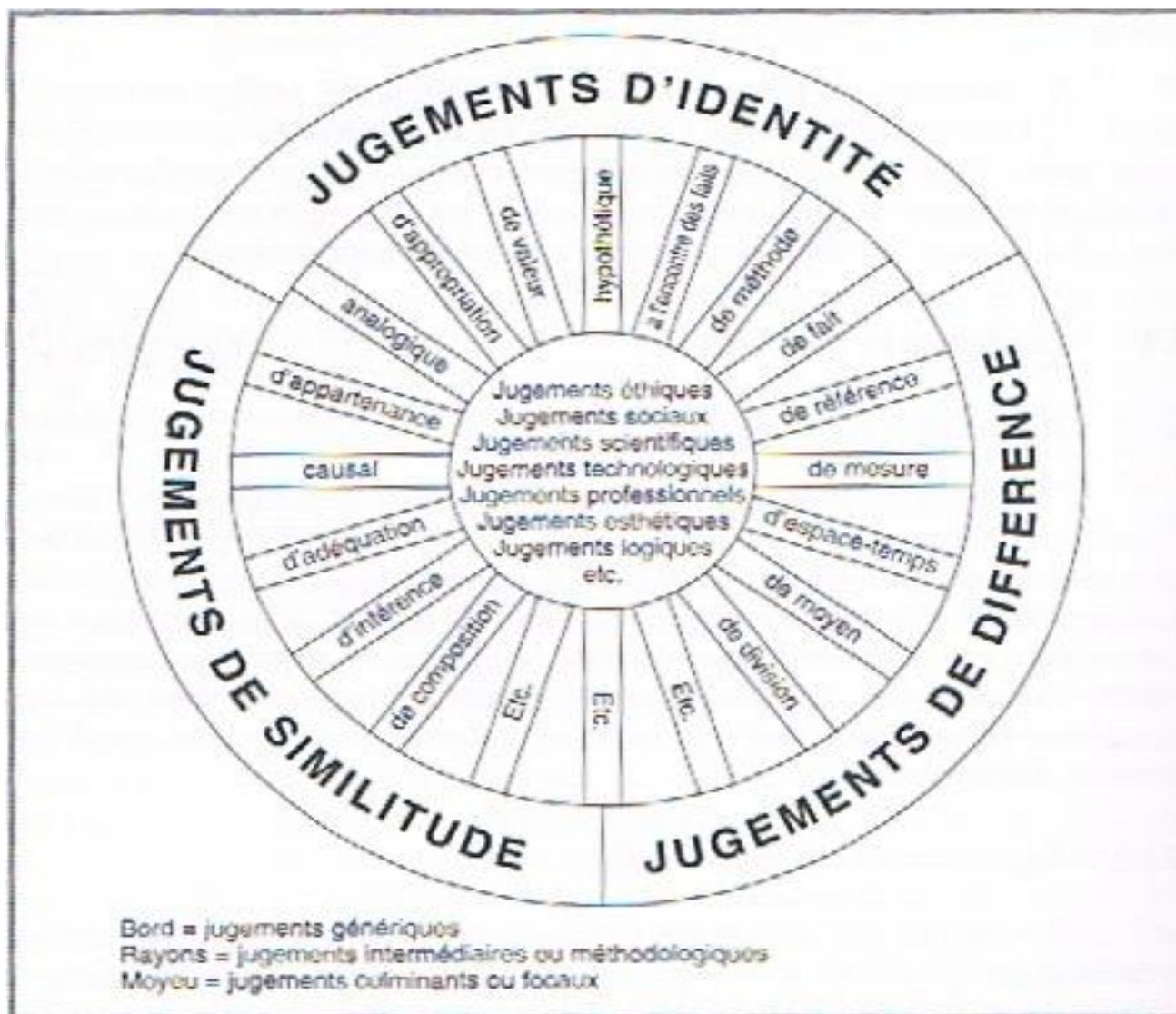
Placer les habiletés et les attitudes sous différentes catégories d'actes de penser comme le font Lipman et ceux qu'il inspire aide à mieux comprendre le processus de pensée comme orchestration. En effet, ces catégories aident à spécifier ce que sont les actes et les états mentaux pour démontrer les relations possibles qui existent entre eux dans la pensée. Ainsi, penser est un processus par lequel des habiletés de recherche, de raisonnement et d'organisation de l'information sont mobilisées et orchestrées afin de produire des jugements.

1.1.3 Le produit de la pensée: les jugements

Le processus de pensée, par la mobilisation des différents actes de penser (rechercher, raisonner, organiser l'information), permet «la construction d'opinions, d'évaluations ou de conclusions, la résolution de problèmes, la prise de décisions et l'apprentissage de nouveaux concepts» (Lipman 2000, p. 129). Que le processus de pensée mène à un rire suite à une blague, à la formule de théorème mathématique ou encore à appliquer une consigne de classe, chacun de ces produits du processus de pensée est, pour Lipman, un jugement.

De la conception générale que Lipman donne du jugement, il en distingue trois catégories: les jugements génériques, intermédiaires et culminants (voir figure 4: La roue du jugement). Les jugements génériques sont ceux qui nous permettent de faire des rapprochements généraux entre différents aspects. Les jugements intermédiaires, quant à eux, permettent d'établir les rapports précis entre des éléments concrets. Enfin, les jugements culminants font appel aux autres types de jugement pour répondre à des situations complexes demandant de tenir compte de plusieurs considérations.

FIGURE 4: LA ROUE DU JUGEMENT



Source 4: Figure tirée de Lipman, M. (2011). *À l'école de la pensée*. Bruxelles: De Boeck, p.270.

Les jugements génériques (jugements d'identité, de différence, de similitude), même s'ils peuvent sembler abstraits ou éloignés du vécu, servent indirectement pour l'élaboration d'autres jugements. Par exemple, les conceptions que nous aurons d'une situation permettront d'aboutir à d'autres jugements. La distinction entre la justice et l'équité (jugement générique de différence) permettra de prendre une décision quant aux décisions sur le partage des ressources entre des enfants (jugement culminant). Les

jugements intermédiaires (jugements hypothétiques, de causalité, d'inférence, analogiques, de valeur ou de faits et bien d'autres) servent à des conclusions pratiques, donc plus concrètes (par exemple, le sucre est la cause de plusieurs caries). Puis, les jugements culminants s'appliquent à des situations spécifiques où les jugements génériques et intermédiaires sont interpellés. Par exemple, le diagnostic d'un médecin (jugement culminant) s'appuie entre autres sur la distinction entre différents soins ou différentes maladies (jugement générique) et sur l'inférence de causes et de conséquences dans un contexte donné (jugement intermédiaire). (Lipman 2011)

Donc, penser, aux yeux de Lipman, est un processus qui mobilise et orchestre des habiletés de recherche, de raisonnement et d'organisation de l'information ainsi que des attitudes dans le but de produire un jugement générique, intermédiaire ou culminant. Bien que cela aide à comprendre plus spécifiquement le résultat de l'orchestration des habiletés et des attitudes, nous en savons peu sur ce qui caractérise ce processus. C'est-à-dire qu'il nous faut décrire la façon dont est constitué ce processus, de quelle(s) manière(s) il orchestre les habiletés et les attitudes.

1.1.4 Les dimensions critique, créative et vigilante de la pensée

Le processus d'orchestration des habiletés et des attitudes peut se faire selon diverses modalités en fonction des besoins de la situation. Certains auteurs comme McPeck et Johnson et Seigel (McPeck, 1990; Johnson et Seigel, 2010) vont même jusqu'à affirmer qu'il n'y a pas un processus de pensée, mais plusieurs et que chaque modalité est en soi un processus qui met en marche de façon différente et toujours nouvelle les composantes de la pensée selon le contexte². Par exemple, pour le choix d'une voiture, les habiletés et attitudes ne seront pas mobilisées et composées de la même manière que pour la résolution d'un problème mathématique ou la résolution d'un conflit. Dans le premier cas, on peut s'attendre à ce que ce processus soit composé de critères, de distinction, de causes et de conséquences etc.; dans le deuxième, d'hypothèse, de recherche et de

² En ce sens, pour la suite de la présente recherche, nous garderons à l'esprit lorsque nous parlerons «du» processus de penser qu'il s'agit «des» processus de penser.

validation d'informations, de confrontation des résultats, etc.; puis dans le troisième, d'empathie, d'implication, de raisons et de leur évaluation etc. De même, chaque individu fait appel à une mobilisation et à une orchestration des habiletés de pensée différente des autres individus selon ses compétences et son vécu. Deux individus peuvent arriver à des jugements totalement différents avec les mêmes informations selon la façon dont ils procéderont pour élaborer leur pensée, leur jugement. En ce sens, le processus peut prendre différentes modalités.

Pour Lipman (2011), les modalités de déploiement du processus de pensée sont déterminées par les trois dimensions de la pensée: la pensée créative, la pensée vigilante et la pensée critique. Chacune de ces dimensions compose le processus de pensée (mobilisation et orchestration des habiletés et attitudes) à sa façon. Dans le cas de sa dimension créative, la pensée orchestre les habiletés et les attitudes afin d'être productive et inventive; pour la dimension vigilante, afin d'être appréciative et attentive de la valeur des composantes de ce processus; puis, pour la dimension critique, afin d'être soutenue par des raisons et justifiée.

1.1.4.1 La dimension créative

Parmi les trois dimensions de la pensée identifiées par Lipman, la dimension créative est celle qui présente un mode d'orchestration et de mobilisation des habiletés de pensée visant à permettre à la pensée d'être productive et inventive: «On la retrouve dans la manière dont on choisit ou crée des relations, des modèles, dans tout ce qui limite quand on dépasse le cadre habituel» (Lipman 2011, p. 237). En ce sens, la façon dont les relations sont établies (informations, habiletés, attitudes ou autres ressources) est régie par ce mode de pensée.

Cette dimension tente d'assurer une nouveauté et une intelligibilité à la pensée dans la manière dont elle crée des relations, des modèles et par sa capacité à dépasser le cadre habituel. La pensée créatrice est productive et inventive dans cette capacité d'établir des relations originales, uniques ou particulières entre les habiletés de pensée, les attitudes

et les différentes ressources (informations, connaissances, croyances...). En ce sens, la pensée créative est «celle qui fait réfléchir à la manière de dire ce qui mérite d'être dit» et «comment faire ce qui vaut d'être fait» (Lipman 2011, p. 237).

Toutefois, la nouveauté et l'intelligibilité assumées par la dimension créative de la pensée ne se trouvent pas seulement dans la manière de dire ou de faire les choses. Elles se trouvent dans l'accent mis sur la capacité de problématiser et de répondre aux problèmes de cette dimension: «Quand des doutes obligent à abandonner certaines croyances, c'est la pensée créative qui reformule le problème, qui émet de nouvelles hypothèses pour le résoudre, qui envisage les conséquences possibles, qui organise les expériences» jusqu'à ce que «le caractère problématique ait provisoirement disparu pour faire place à un nouvel ensemble de croyances acceptables» (Lipman 2011, p. 238). En ce sens, le processus de pensée créative orchestre les habiletés de recherche, de raisonnement et d'organisation de l'information pour arriver à produire un jugement ou à inventer une réponse nouvelle et intelligible face à un problème. Mumford, Medeiros et Partlour (2012) abondent aussi dans le sens de Lipman en proposant un modèle selon lequel le processus de pensée créative passe par la résolution de problème. Ces auteurs proposent un modèle du processus créatif qui intègre certains éléments similaires à Lipman. Entre autres, ils proposent un processus passant par la définition du problème, la collecte, l'organisation de l'information et la combinaison de concepts pour arriver à l'élaboration et à l'évaluation de nouvelles idées à mettre en place pour résoudre le problème³. Le processus qui peut faire des allers-retours entre les différentes étapes nécessite la mobilisation et l'élaboration de certaines connaissances qui sont intégrées dans différentes opérations et stratégies.

La manière ou plutôt les manières dont la dimension créative déploie le processus de pensée sont multiples. Selon Lipman (2011), la pensée amplifiante, la pensée défiante et la maïeutique en sont les principales. La pensée amplifiante «va au-delà de l'acquis et, ce faisant, force la pensée à dépasser cet acquis» (Lipman 2011 p. 238). Pour ce faire,

³ Ces étapes et leur composition se rapprochent des différents actes mentaux chez Lipman et sont présents dans l'organisation des habiletés et attitudes présentées par Sasseville et Gagnon, 2012.

elle fonctionne par induction, par analogie et par métaphore. Il s'agit de partir d'un élément pour y ajouter une compréhension ou un sens supplémentaire afin d'amener cet élément à un autre niveau. Par exemple, lorsqu'un individu généralise (induction), il dégage d'un certain nombre d'éléments particuliers un ou des traits communs qui ajoutent à chaque élément un sens ou une signification supplémentaire. Affirmer que les philosophes sont créatifs puisque plusieurs d'entre eux montrent de l'originalité dans leur réflexion, permet de dépasser ou d'ajouter à la première conception que les philosophes sont critiques. Or, pour arriver à dépasser un acquis par généralisation, la pensée a dû mobiliser et orchestrer de façon particulière différentes habiletés et attitudes.

Il en est de même pour la pensée défiante. Elle mobilise de façon particulière différentes habiletés et attitudes. Plutôt que de dépasser les acquis, il s'agit de défier les règles et les critères. La pensée défiante est une manière dont se déploie la dimension créative de la pensée pour être productive et inventive. Tout comme pour Kent Dryden qui a su défier les règles et les normes pour les gardiens de but en étant le premier à porter un masque protecteur au hockey professionnel, la pensée défiante permet d'établir de nouveaux standards pour le processus de pensée. Comme ce gardien qui a su jouer avec les normes et les règles pour amener son sport à un autre niveau, la pensée défiante s'appuie sur les règles et les critères pour faire avancer la pensée.

Enfin, la maïeutique contribue aussi à la productivité et à l'inventivité. Il s'agit d'extraire, de faire sortir, de tirer le meilleur de la pensée. La maïeutique peut aussi être considérée comme une forme de pensée vigilante puisque le fait de faire ressortir le meilleur nécessite que l'attention ait simultanément formé ou identifié ce qui est important, le meilleur.

En ce sens, la dimension créative de la pensée oriente la mobilisation, l'organisation et l'orchestration des habiletés et des attitudes afin que celles-ci aboutissent à un résultat, un jugement, productif et inventif.

1.1.4.2 La dimension vigilante

La dimension vigilante de la pensée, selon Lipman (2011), mobilise et orchestre les habiletés selon son mode particulier. La particularité majeure de cette dimension est qu'elle place les émotions au centre de cette mobilisation et de cette orchestration. «Les émotions forment et dirigent les pensées, les charpentent, leur confèrent un équilibre, un point de vue ou, mieux, plusieurs» (Lipman 2011, p. 250). Les émotions ne sont plus en opposition à la pensée comme elles furent longtemps conçues: «il faudrait donc rejeter vigoureusement l'approche dualiste qui considère qu'il faut séparer le cognitif et l'affectif pour en faire deux fonctions distinctes et autonomes qui ne joueraient qu'en contrepoint» (Lipman 2011, p. 133). Au contraire, les émotions sont plutôt porteuses de croyances, offrant un cadre référentiel, focalisant sur quelque chose, éclairant ce qui a de l'intérêt, ce qui est saillant, sans nécessairement le déformer. (Lipman 2011) En ce sens, «les émotions concentrent l'attention» et «le champ émotionnel d'un individu contrôle ses jugements et leur justification» (Lipman 2011, p. 132).

En plaçant les émotions au centre de la pensée vigilante, Lipman veut rétablir la juste place qui leur revient dans la pensée. Par le fait même, il est en mesure de caractériser le processus de pensée dans sa dimension vigilante: «la pensée vigilante est donc celle qui procède de démarches cognitives: elle envisage d'autres solutions, trouve ou invente des relations, effectue des connexions parmi d'autres connexions, juge des différences» (Lipman 2011, p. 250-252). Elle focalise sur ce qui est respectable, elle perçoit ce qui a de l'intérêt et elle l'apprécie à sa juste valeur. En ce sens, elle est une pensée attentive et appréciative. Attentive puisqu'elle oriente le regard, la pensée sur ce qui a de l'intérêt, ce qui n'en a pas. Appréciative puisqu'elle évalue et attribue la valeur à ce qui en mérite ou pas.

Toutefois, le rôle que jouent les émotions dans le processus de pensée n'est pas aussi clair que peut être celui des habiletés de pensée. Parfois, le «rôle de l'émotion est si important dans la pensée qui mène au jugement et dans celle qui en émane qu'il serait difficile de distinguer l'une [émotion] de l'autre [jugement]» (Lipman 2011, p. 258). Malgré

cette difficulté, Lipman (2011) propose, de façon non exhaustive, différents modes par lesquels la dimension vigilante de la pensée mobilise et orchestre les habiletés de recherche, de raisonnement et d'organisation de l'information grâce aux émotions pour produire un jugement: la pensée appréciative, la pensée affective, la pensée active, la pensée normative et la pensée empathique.

La pensée appréciative prête attention à ce qui compte, tant pour la chose en soi, pour ceux qui sont concernés par l'objet d'attention que pour les autres individus ou pour la situation. C'est grâce aux relations que ce mode fait entre certains éléments en les comparant, les mettant en contexte, les regardant de différents points de vue, les évaluant que la pensée est en mesure de dégager ce qui est important. Par les relations établies, la pensée discrimine ce qui compte ou non, s'assure d'y porter attention et de soutenir cette attention.

La pensée affective, quant à elle, saisit en un mouvement, comme mouvement initial ou comme intuition, ce qui semble approprié ou non. Elle est ainsi en mesure de trouver et de donner les raisons pour justifier ce jugement. Lorsque quelqu'un émet un jugement intuitif sur la base d'un sentiment et ou d'une émotion, la pensée affective initie ce jugement et porte ce dernier vers les raisons implicites (souvent affectives) qui ont mené à ce jugement. Comme lorsqu'un individu entre dans une pièce et qu'il ne se sent pas à sa place. Il ne sait pas d'emblée ce qui cause ce jugement mais la pensée affective l'y a mené et l'amène à identifier les raisons qui ont produit ce jugement. (Lipman 2011)

Parmi les différents modes de la pensée vigilante, il y a aussi la pensée active qui agit en tenant compte des circonstances dans un souci de préserver ce qui compte. À la manière du peintre qui fait un trait sur sa toile en composant avec ce qui est déjà et ce qui sera ensuite, la pensée active s'assure que les gestes, qui sont aussi la manifestation d'un jugement, tiennent compte de ce qui était avant et de ce qui doit suivre (Lipman 2011).

Dans la pensée normative, qui est aussi un mode de la dimension vigilante, l'attention est portée sur ce qui est pour le mettre en lien avec ce qui pourrait être ou devrait être. En ce sens, la pensée se tourne vers l'idéal pour produire son jugement (Lipman 2011).

Enfin, la pensée empathique est le mode de la pensée vigilante où la personne pensante laisse de côté ses propres sentiments pour partager ceux des autres afin de permettre une vie partagée et une réciprocité (Lipman 2011).

La dimension vigilante de la pensée est donc celle qui place au centre du processus les émotions afin de mobiliser et d'orchestrer les habiletés de pensée dans le but de produire des jugements attentifs et appréciatifs. Elle permet de faire des liens avec ce qui a de l'intérêt, ce qui compte, ce qui est approprié; de conserver ce qui a de l'intérêt, ce qui compte ou ce que devrait être une vie partagée.

1.1.4.3 La dimension critique

Si la pensée comportait seulement les dimensions créative et vigilante, elle manquerait probablement de structure. Bien que les habiletés de recherche et d'organisation de l'information impliquées dans un processus créatif et vigilant permettent d'aboutir à des connaissances qui ont du sens ou qui l'assurent, elles ne permettent cependant pas d'assurer une valeur de vérité au jugement. Par exemple, un juge pourrait imposer une sentence fort originale ou très attentive sans pour autant être crédible. Pour une accusation de voie de fait avec blessures légères, il pourrait, par exemple, condamner l'agresseur à l'exil dans l'espace. Cette sanction serait originale, puisque personne ne l'aurait jamais appliquée, et attentive, puisqu'elle éviterait les récidives. Toutefois, ce jugement manquerait de crédibilité ou de validité. Ce qui assure la crédibilité et la validité d'un jugement, est la dimension critique qui mobilise et qui orchestre les habiletés de pensée et les attitudes pour donner de la force aux jugements. La dimension critique de la pensée oriente le processus de pensée afin de produire des jugements raisonnables et justifiés.

Pour Lipman (2011), un jugement raisonnable et justifié ne signifie pas un jugement rationnel. Il s'agit davantage d'un résultat de la «raisonnabilité»; c'est-à-dire une «manière de penser [qui] serait régie par des règles et des critères» (Lipman 2011, p. 228). Ce sont ces critères qui assurent un jugement raisonnable et ce sont ces règles qui lui confèrent sa justification. L'idée d'un jugement raisonnable avancée par Lipman rejoint la conception qu'Ennis (1991) propose de la pensée critique. Il affirme que la pensée critique est une pensée raisonnable puisqu'elle se fonde sur des raisons pour arriver à des conclusions. C'est-à-dire que le jugement est dit raisonnable puisqu'il s'appuie sur des raisons et qu'il est construit autour de celles-ci.

En plus de produire des jugements qui s'appuient sur des raisons, la dimension critique de la pensée contribue à l'aboutissement de jugements justifiés. C'est-à-dire que la mobilisation et l'orchestration des habiletés sont «régies par des règles [et elles n'aboutissent] pas simplement [à] l'existence d'un certain nombre d'idées qui se suivent, mais d'idées qui se succèdent dans un ordre tel que chacune d'elles amène à la suivante comme sa conséquence naturelle et qu'inversement, chacune s'appuie sur celle qui la précède» (Dewey 2004, p. 11). Dans la mesure où les idées, les jugements, s'appuient les uns sur les autres, ils peuvent être considérés comme justifiés. En ce sens, la dimension critique permet au processus de pensée de créer des liens qui assurent l'existence et la coexistence des jugements, qui leur confèrent une valeur de vérité et un sens.

Toutefois, Lipman (2000) considère que cette conception de la pensée critique, où le processus de pensée aboutit sur des jugements raisonnables et justifiés, projette un éclairage insuffisant et trop vague sur cette dimension et qu'il faut dégager les traits qui permettent de la déterminer davantage. En fait, pour lui, la raisonnabilité ne se résume pas à des jugements raisonnables et justifiés: «cela signifie une manière de réfléchir qui accepte la faillibilité de ses méthodes, qui s'engage dans une pratique d'autocorrection, qui tienne compte des différences de contextes et qui soit équitable» (Lipman 2011, p. 228). En ce sens, ce qui détermine davantage la pensée critique est qu'elle place au

centre de son processus les critères, qu'elle est une pensée perméable au contexte et qu'elle est autocorrectrice (Lipman, 2008).

Pour être raisonnable et justifié, le jugement ne doit pas s'appuyer simplement sur des raisons, mais sur des critères. Ceux-ci «sont des raisons: ils sont une sorte de raisons, mais d'un genre particulièrement fiable» (Lipman 2000, p. 131). Ce sont les raisons les plus fiables qui soient qui deviennent des critères. Comme exemple de critères, nous pouvons penser à des principes, des règles, des procédures, des lois, des conventions, des définitions, des valeurs, des faits, etc. (Lipman 2011). Ces critères sont considérés fiables puisqu'ils reposent eux-mêmes sur d'autres critères. Par exemples, une loi peut servir de critère puisqu'elle est pertinente; une valeur ou un principe peuvent l'être puisqu'ils sont cohérents ou consistants. Ces critères sur lesquels s'appuient les autres critères sont considérés comme des métacritères pour Lipman (Lipman 2011). La fiabilité, la force, la cohérence, la justesse, entre autres, servent de métacritères. De plus, Lipman ajoute que certains critères peuvent être considérés comme des mégacritères qui «relèvent du critère suprême et universel que constitue le sens» (Lipman 2011, p. 208). Parmi ces mégacritères, qui sont souvent implicites au jugement, on retrouve le vrai, l'exact, le juste, le bon, le beau.

Le rôle que jouent ces critères dans le processus de pensée critique consiste à assurer la rationalité: «Les critères font partie des outils les plus valables d'un processus rationnel» (Lipman 2011, p. 210). En effet, «la bonne utilisation de ces raisons reconnues (critères) est un garant d'objectivité pour les divers types de jugements (prescriptif, descriptif et évaluatif)» (Lipman 2011, p. 207). En ce sens, les critères servent de référents fiables et objectifs lorsqu'il s'agit d'ordonner, de classer, de décrire ou d'évaluer.

Le fait de s'appuyer sur des critères demande à la dimension critique de mobiliser et d'orchestrer les habiletés de pensée pour les justifier. Or, pour solidifier le jugement par la justification, il faut apprendre à raisonner avec plus de logique (Lipman 2000). Raisonner avec plus de logique c'est s'assurer que, comme l'affirme Dewey, «les idées se succèdent dans un ordre tel que chacune amène à la suivante, comme sa

conséquence naturelle et qu'inversement, chacune s'appuie sur la précédente». En ce sens, la recherche ou l'élaboration de raisons fiables force la pensée critique à être plus logique et par le fait même, justifiée. Il en est de même pour les métacritères qui sont des critères qui justifient les critères. Ils assurent la valeur de vérité et le sens des critères par les liens établis entre ces critères qui assurent leur existence et leur coexistence. Ici aussi, la pensée critique qui s'appuie sur des critères est une pensée justifiée.

La raisonnable et la justification que les critères confèrent à la dimension critique de la pensée ne sont atteignables que si elles sont accompagnées d'autocorrection. Une pensée ne pourrait se dire raisonnable et justifiée si elle ne se corrige pas elle-même (tant dans son processus que dans son résultat). Une pensée qui comprend des failles logiques ou qui entretient des critères et des métacritères qui ne sont pas fiables ou valables manque de raisonnable.

En ce sens, l'autocorrection permet à la pensée critique de mobiliser et d'orchestrer les habiletés de pensée dans le but de s'examiner puis de se corriger tant dans son processus que dans son résultat. L'autocorrection permet donc d'assurer la valeur de vérité (habiletés de raisonnement) des connaissances et du sens qui s'y rattachent (habiletés de recherche) tout en s'assurant de préserver le sens dans son ensemble (habiletés d'organisation de l'information). Comme l'affirme Lipman à la suite de Pierce (2011), l'autocorrection de la dimension critique de la pensée vise à découvrir ses propres faiblesses (de la pensée dans le processus comme dans ses jugements) et à corriger ses propres erreurs.

En plus des critères et de l'autocorrection, Lipman (2000) indique que la dimension critique de la pensée se doit aussi d'avoir un souci du contexte pour être raisonnable et justifiée. En effet, le contexte est primordial pour réussir à établir des critères et pour s'autocorriger. Il permet d'établir la raisonnable en s'assurant de vérifier la validité et la fiabilité des critères. En effet, les critères peuvent changer selon les contextes dans lesquels ils s'inscrivent. Les critères utilisés pour le choix d'une voiture n'auront pas la même fiabilité, cohérence, précision, consistance ou pertinence pour un jugement éthique

ou médical. Il en est de même pour l'autocritique. Afin de vérifier si un jugement et le processus duquel il émane est raisonnable, justifié et sans erreur, il est nécessaire de l'éprouver à un contexte. Sans l'épreuve du contexte, il est difficile d'établir la validité ou la fiabilité de ces critères et de leur justification. Par exemple, est-ce que mentir est inacceptable ? Mentir peut être considéré comme acceptable ou inacceptable selon tel ou tel contexte, selon tel ou tel critère et non dans l'absolu: «La contextualisation donne de la chair aux idées. Elle les enrobe de contraintes, de dimensions nouvelles et de points d'ancrage différents. Elle apporte également variété et nuance. Sans compter qu'elle représente un outil efficace pour évaluer des hypothèses.» (Sasseville et Gagnon 2012, p. 101)

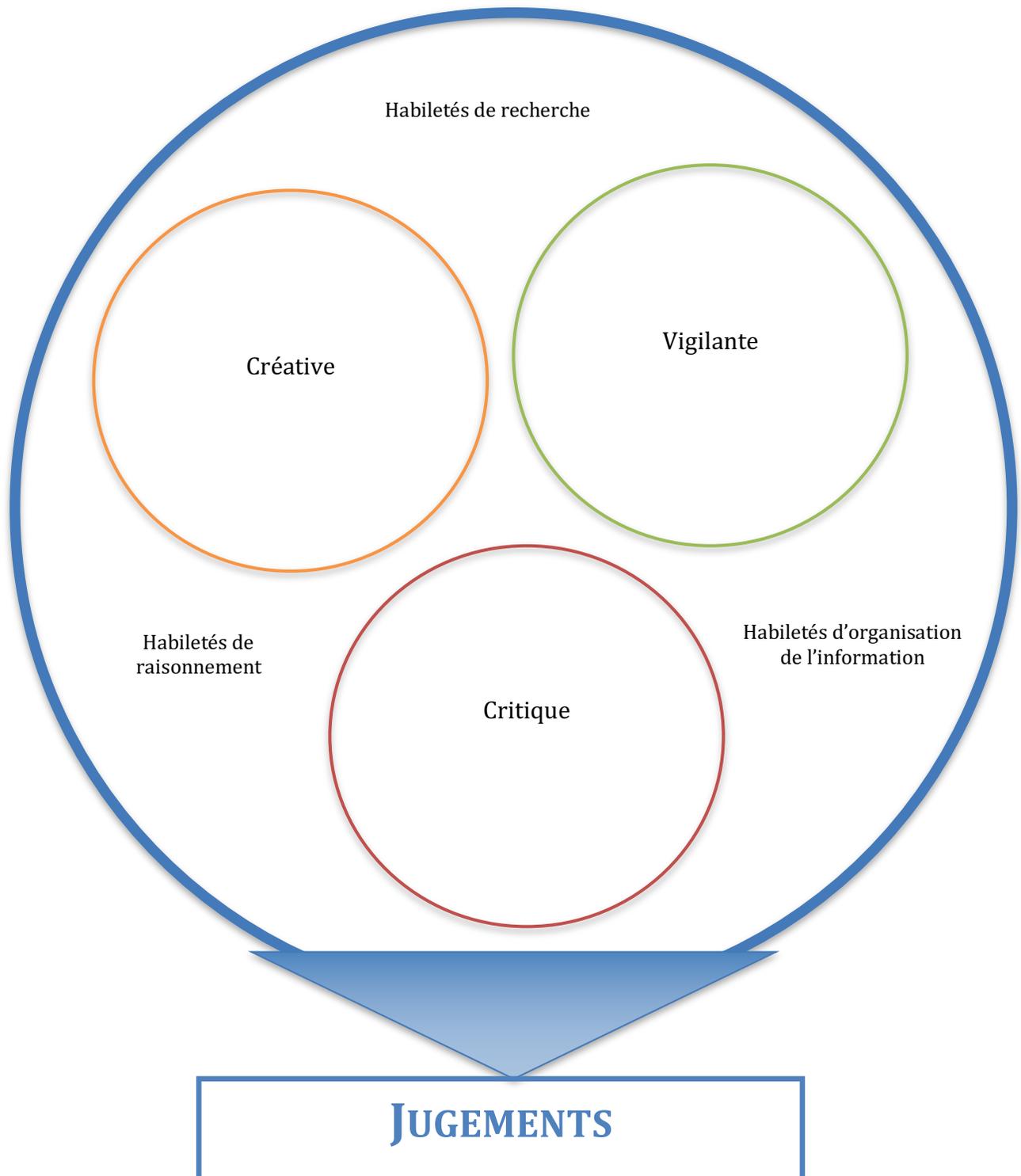
En ce sens, une pensée sensible au contexte tiendra compte de circonstances exceptionnelles ou fortuites; des limites, contingences ou contraintes particulières pouvant s'opposer à un raisonnement normalement acceptable; de vues d'ensemble, de particularités ou de singularités; de la possibilité de preuves atypiques; et de l'impossibilité de traduire un sens d'un contexte à l'autre (Lipman 2011). Le souci de ces éléments est nécessaire pour établir la validité et la fiabilité des critères et pour déterminer la justesse de l'autocorrection. C'est dans cette mesure que le souci du contexte permet à la pensée dans sa dimension critique d'être raisonnable et justifiée.

La dimension critique de la pensée est donc celle qui place les critères, l'autocorrection et le souci du contexte au centre du processus de mobilisation et d'orchestration des habiletés de pensée afin de produire des jugements raisonnables et justifiés. Avec les dimensions créative et vigilante, la dimension critique de la pensée caractérise la façon dont le processus de pensée se déploie. Grâce à la dimension créative, le processus de pensée mobilise et orchestre les habiletés de pensée afin d'élaborer des jugements productifs et inventifs; grâce à la dimension vigilante, des jugements attentifs et appréciatifs; puis, avec la dimension critique, des jugements raisonnables et justifiés.

Enfin, partant de Lipman, penser est un, voire des, processus par lequel des composantes telles des habiletés de recherche, de raisonnement et d'organisation de l'information et

des attitudes sont mobilisées et orchestrées afin de produire des jugements. Les dimensions créative, vigilante et critique déterminent la façon dont les composantes de la pensée sont mobilisées et orchestrées afin d'aboutir au jugement. Le schéma suivant illustre la pensée selon cette conception.

FIGURE 5: SCHÉMA CONCEPTUEL DE LA PENSÉE



La présente conception de la pensée est théorique. En pratique, il est fort possible que les processus ne mobilisent pas toutes les ressources de pensée (procédures, proposition, habiletés, attitudes...), qu'ils n'en mobilisent pas suffisamment ou qu'ils les mobilisent inadéquatement. Il est aussi possible que l'orchestration de ces ressources manque de critique, de vigilance ou de créativité. Notre quotidien nous donne régulièrement des exemples de processus de pensée inadéquats. Que ce soit dans les médias, dans nos relations interpersonnelles ou professionnelles, nous sommes confrontés à des jugements plus ou moins adéquats: un politicien qui justifie une politique à partir de critères plus ou moins valides ou fiables, un journaliste qui utilise une citation hors de son contexte, un parent qui agit avec violence plutôt qu'avec créativité pour éduquer, un patron qui prend des décisions sans vérification auprès des partenaires concernés, etc. En ce sens, penser n'est pas nécessairement, naturellement ou automatiquement synonyme de bien penser. Il faut activer adéquatement les composantes et les dimensions de la pensée pour la rendre compétente. En ce sens, il importe donc de voir ce qui fait que «penser» s'élève à «bien penser».

1.2 Bien penser

Penser, pour reprendre les mots Lipman (2011), est un processus qui mobilise et orchestre de façon plus ou moins habile des composantes de la pensée (acte mentaux, attitudes, habiletés, procédures, propositions...) pour produire un jugement. Or, ces jugements peuvent être plus ou moins bons selon la façon dont l'ensemble des composantes sont mobilisées et orchestrées: «On dira qu'il s'agit de bons jugements s'ils découlent d'actes menés avec compétence, accomplis par des moyens et procédures appropriés.» (Lipman 2011, p. 205) En ce sens, bien penser correspond à une pensée compétente. Cette compétence est acquise, selon Lipman, grâce et par la réflexivité et par la pensée pluridimensionnelle. Observons ces trois aspects de la pensée que sont la pensée compétente, la pensée réflexive et la pensée pluridimensionnelle afin de caractériser le bien penser.

1.2.1 La pensée compétente

Bien penser nécessite que la pensée se déploie de façon compétente. Pour Gagnon, «la définition de la compétence s'organise autour de concepts-clés tels la mobilisation, les ressources, la combinaison et la situation. [Elle] fait appel à des ressources individuelles (connaissances, habiletés, attitudes...) ainsi qu'à des ressources du milieu (personnes, sources d'information, matériel...), et la construction de compétences s'effectue toujours en situation.» (Gagnon 2008, p. 71) Cette définition sommaire donnée par Gagnon est analogue à la définition que donne Lipman de la pensée (mobilisation, orchestration, habiletés, attitudes...). Gagnon ajoute à la notion de compétence qu'elle implique «une mise en œuvre qui suppose que la personne mobilise une série de ressources de différents ordres» (Gagnon 2008, p. 72). Dans le cas de la pensée, ces ressources de différents ordres, en plus de celles mentionnées précédemment, peuvent être constituées des différents actes mentaux et états mentaux (les habiletés de recherche, de raisonnement et d'organisation de l'information, les attitudes, les procédures, les contenus propositionnels...). En ce sens, la mobilisation de ressources de différents ordres n'est pas simple. Les différents actes et états doivent s'entrecouper, se nourrir

mutuellement, être en interrelation afin d'organiser les ressources dans un tout cohérent.

La nécessité de mobiliser des ressources de différents ordres pour une pensée compétente met en lumière sa complexité. Pour bien penser, il ne faut pas mobiliser une seule ressource, mais en organiser plusieurs. Cette complexité est d'autant plus présente que la notion de compétence «réfère à la pertinence de la sélection ainsi qu'à l'efficacité de la coordination des ressources [afin] de traiter avec succès une situation» (Gagnon 2008, p. 72). La complexité est marquée puisque la sélection et la coordination, la mobilisation et l'orchestration doivent être pertinentes et efficaces pour répondre de façon adéquate aux contingences d'une situation particulière. Il ne s'agit pas simplement de mobiliser des ressources de plusieurs ordres, mais de le faire pour répondre adéquatement à une situation donnée.

Une réponse adéquate à une situation en est une qui assure une certaine vérité et qui a du sens face aux exigences de cette situation. En ce sens, les actes mentaux identifiés précédemment jouent un rôle très important pour assurer la pertinence et l'efficacité des réponses. En effet, l'acte de raisonner, par la mobilisation et l'orchestration des habiletés de raisonnement, ordonne, coordonne, tisse des liens entre les éléments... afin de préserver et de défendre ce qu'on estime être vrai. De même, l'acte de rechercher et les habiletés de recherche explorent, expliquent, prévoient... pour connaître et donner du sens à l'expérience. De plus, l'acte d'organiser l'information et les habiletés d'organisation regroupent, classent, discriminent, interprètent... les informations en unités significatives et signifiantes afin de donner encore plus de sens à l'expérience qui semble parfois en manquer. En ce sens, la vérité et le sens ne peuvent pas être assurés par un processus qui mobilise et coordonne les ressources de façon aléatoire ou plus ou moins structurée.

Il est possible de constater une pensée compétente lorsque le traitement d'une situation se conclut grâce à la mise en œuvre de façon consécutive, complémentaire ou simultanée des différentes ressources mobilisées dans le processus de pensée. En ce sens, la compétence de la pensée ne peut être «une simple juxtaposition ni une simple application ou un transfert, mais plutôt une organisation combinatoire des ressources effectuée de

manière *consciente et délibérée en situation*. Cette organisation ne serait pas non plus aléatoire, puisqu'elle doit être adéquate et structurée.» (Gagnon 2008, p.48)

La pensée compétente est donc celle qui mobilise des ressources de différents ordres et qui les organise dans un processus adéquat, structuré, complexe, conscient et délibéré afin d'obtenir, de produire, un jugement qui répond à une situation donnée; c'est-à-dire que la réponse offerte par la pensée répond aux attentes ou aux exigences de vérité et de sens d'une situation. Par le fait même, bien penser est un processus de mobilisation et d'organisation adéquat, structuré, complexe, conscient et délibéré des différentes habiletés et attitudes de recherche, de raisonnement et d'organisation des informations pour produire un jugement vrai et sensé. Pour Lipman, de telles caractéristiques de la pensée correspondent à la pensée réflexive.

1.2.2 Pensée réflexive

La pensée réflexive est, pour Dewey (2004, p.15) «le résultat de l'examen serré, prolongé, précis, d'une croyance donnée ou d'une forme hypothétique de connaissances, examen effectué à la lumière des arguments qui appuient celles-ci et des conclusions auxquelles elles aboutissent». De même pour Lipman,

La pensée réflexive est celle qui est consciente de ce qu'elle affirme et des implications de ces affirmations; elle est également consciente des raisons et de la justification de ses conclusions. La pensée réflexive tient compte de la méthodologie, des procédures qui lui sont propres, ainsi que de sa perspective et de son propre point de vue. Elle est prête à reconnaître les facteurs qui entraînent des partis pris, préjugés et mauvaises compréhensions. (Lipman 2011, p.38)

En ce sens, la pensée réflexive est à la fois une prise de conscience et une évaluation des jugements et des processus y menant. Lipman (2011, p.38) ajoute qu'elle «comporte

une pensée réursive, métacognitive et autocorrective». Pour mieux comprendre la réflexivité de la pensée, parcourons davantage ces aspects réursif, métacognitif et autocorrectif de la pensée avancés par Dewey et par Lipman tout en explorant l'épistémologie personnelle qui semble jouer un rôle important sur la capacité réflexive de la pensée.

1.2.2.1 La pensée métacognitive

Un des aspects qui semble essentiel pour la pensée réflexive est la métacognition. Pour Pallascio, Daniel et Lafortune (2004, p. 8-9), la pensée métacognitive «exige une prise de conscience autant de ses pensées que de ses processus» et 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 et exercer un contrôle sur elles». En d'autres mots, «la métacognition est donc l'habileté à appliquer des actes cognitifs à d'autres actes cognitifs» (Sasseville et Gagnon 2012, p.152). L'objet de la pensée métacognitive est la pensée elle-même tant dans son processus que dans son résultat. Par exemple, la pensée métacognitive est en mesure d'identifier les raisons, les valeurs ou les émotions qui ont mené à son opinion; elle est en mesure de reconnaître les informations qui ont été utilisées ou non pour l'élaboration de son jugement et pourquoi elles l'ont été ou non; elle est capable de distinguer les processus, les procédures et les habiletés impliqués dans l'élaboration de son point de vue.

Toutefois, la pensée métacognitive ne consiste pas uniquement à faire un retour sur la pensée pour voir, identifier, reconnaître ou distinguer ce qui s'y trouve. Les retours faits sur la pensée tant sur ses processus que sur ses résultats, n'ont d'autre but que d'exercer un contrôle sur ces derniers. Si la pensée s'observe elle-même, c'est pour devenir plus compétente. En cela, comme le fait remarquer Gagnon à la suite de Minier, les pratiques métacognitives sont importantes non seulement pour des prises de conscience, mais

également pour le regard évaluatif qu'elles posent sur l'ensemble de la pensée (Gagnon 2008, p.69).

L'aspect évaluatif de la métacognition est très important pour déterminer ce qui fonctionne ou non dans les jugements et dans les processus qui permettent d'y arriver. Pour ce faire, la pensée métacognitive applique différents critères⁴ comme ancrage à son autoévaluation métacognitive. Ces critères sont aussi diversifiés que les situations qui le demandent. Ils peuvent correspondre aux différentes dimensions de la pensée: productivité et inventivité (créative), attention et appréciation (vigilante), justification et raisonnabilité (critique). Ils peuvent reposer, comme l'affirme Lipman, sur des critères comme la pertinence, la viabilité, la précision, la cohérence, la fiabilité, le bien, le juste, le vrai, le beau... (Lipman 2000, p.133-137)⁵

Puisque la pensée métacognitive applique sur elle-même des critères pour s'évaluer, elle peut être considérée comme autocritique. Le fait d'être autocritique permet à la pensée métacognitive de constater ce qui fonctionne, ce qui est adéquat ou non dans le processus de pensée et les jugements qui en résultent. L'autocritique remet la pensée en question et l'évalue au regard des différents critères tirés du contexte particulier. Si une situation demande une résolution originale, la pensée autocritique sera en mesure de questionner le résultat et les processus qui y ont mené afin de vérifier si la réponse correspond effectivement à la demande.

La métacognition, tant dans la prise de conscience que dans l'autocritique de la pensée demande que la pensée soit réursive. Pour Lipman, la pensée réursive (Lipman, 2011) peut être définie comme étant l'activité par laquelle la pensée utilise ses propres ressources sur elle-même. Il s'agit pour la pensée métacognitive d'utiliser les habiletés et les attitudes de recherche, de raisonnement et d'organisation pour observer et évaluer (métacognition) le processus de pensée, les outils mobilisés et les jugements qui en découlent. Par exemple, la pensée réursive établit des critères pour évaluer des raisons,

⁴ Nous aborderons davantage les relations entre la pensée réflexive (métacognition et autocorrection) et la pensée pluridimensionnelle dans la section *le penseur compétent*.

⁵ Nous aborderons plus en détails les différents critères et leur rôle dans le 2^e chapitre.

la pertinence d'un processus ou encore d'un point de vue. En ce sens, la pensée réursive est partie prenante de la métacognition (observation et évaluation). La pensée métacognitive est systématiquement réursive.

La pensée métacognitive est donc une pensée réursive qui prend conscience de ses jugements et de ses processus grâce à un retour permettant leur observation, leur évaluation et leur critique. En ce sens, la pensée métacognitive est un aspect important de la pensée réflexive. Toutefois, les aspects réursif, évaluatif et autocritique de la pensée métacognitive n'assurent pas nécessairement la totalité de la réflexivité de la pensée. Ils n'assurent pas le contrôle de la pensée elle-même. Ce contrôle est assuré par l'aspect autorégulatif de la pensée réflexive.

1.2.2.2 L'autorégulation de la pensée

La pensée métacognitive comme aspect important de la pensée réflexive permet à la pensée de prendre conscience d'elle-même et de ses produits tout en évaluant et en critiquant ce qui fonctionne, ce qui mérite d'être ajouté ou non, d'être enlevé ou non. Une fois ce constat fait grâce à la métacognition, la pensée est en mesure de dépasser la simple prise de conscience pour se contrôler. Ainsi, «la complexification de la pensée métacognitive se manifeste dans le passage du contrôle sur soi à la correction» (Daniel 2008, p.38-39). En ce sens, l'autoévaluation et l'autocritique doivent déboucher sur l'autocorrection pour que la pensée soit réflexive. Il revient à l'autocorrection de remédier aux manques, aux erreurs ou aux difficultés de la pensée et du jugement. Il s'agit de «modifier sa pensée, tant sous l'angle du résultat obtenu que des procédures prises pour atteindre ce résultat» (Sasseville et Gagnon 2012, p.70).

Modifier sa pensée implique que cette dernière mobilise certaines ressources qui n'avaient pas nécessairement été utilisées ou qui auraient pu l'être autrement. Cela implique également que la pensée autocorrective rejette d'autres ressources qui ont pu nuire au processus ou à son résultat. Par le fait même, la pensée doit combiner et

orchestrer différemment les ressources afin d'offrir de nouvelles combinaisons et orchestrations produisant un jugement qui correspond davantage aux contingences de chaque situation. Les ressources peuvent être mobilisées et combinées de manière à être plus critiques, plus créatives ou plus vigilantes. La remobilisation et la réorganisation des différentes ressources permettent de jeter un nouvel éclairage et de modifier la pensée. La pensée autocritique prend ici un rôle d'une double importance: premièrement dans sa capacité à remettre en question les premiers jugements et leurs procédures, deuxièmement, dans l'orientation nécessaire pour l'élaboration du jugement autocorrigé. En ce sens, une dialectique continue doit être établie entre les dimensions métacognitive, autocritique et l'autocorrection de la pensée réflexive.

Souvent, la métacognition et l'autocorrection sont conçues comme des modes de pensée *a posteriori*; c'est-à-dire comme rétroaction au jugement et à son processus. Or, pour que la pensée soit en plein contrôle d'elle-même, elle ne doit pas être réflexive qu'en aval. La métacognition et l'autocorrection doivent être constantes et permanentes (avant d'arrêter son jugement, pendant sa production et après sa production) pour permettre une régulation de la pensée. C'est à ce moment que la pensée réflexive devient autorégulatrice (Gagnon et Yergeau, 2016). Par et grâce à l'autorégulation, la pensée est constamment en alerte pour examiner l'ajout, le retrait et la façon dont sont mobilisées certaines ressources pendant l'élaboration d'un jugement, tout en tenant compte du contexte qui peut changer. De plus, la pensée qui s'autorégule tente de prévoir ce qui peut influencer la production de son jugement pour déterminer s'il s'agit d'influences convenables, nécessaires ou non. Parmi les éléments qui peuvent influencer l'élaboration d'un jugement et la capacité à s'autoréguler, l'épistémologie personnelle est assurément un aspect sur lequel nous devons nous attarder.

1.2.2.3 L'épistémologie personnelle et la pensée réflexive

Plusieurs auteurs (Baffrey-Dumont, 2002; Daniel, Pettier et Auriac-Slusarczyk, 2012; Daniel, 2005; Gagnon, 2011; Kuhn & Dean, 2004) marquent l'importance et l'influence de

la posture épistémique ou de l'épistémologie personnelle sur l'élaboration, la production et l'utilisation des conceptions et des idées, entre autres en éducation. En ce sens, l'épistémologie personnelle teinte le processus de pensée et le jugement.

L'épistémologie personnelle peut se comprendre ainsi: «L'individu se situe par rapport aux divers corpus de savoirs, leur accorde une certaine valeur, un certain statut et se constitue comme sujet connaissant en développant son “ moi épistémique ”» (Gagnon 2011, p. 31). L'identité épistémologique est donc l'ensemble des rapports aux savoirs et des postures prises face à ces savoirs. Ces postures peuvent porter sur les rapports épistémiques: la valeur accordée aux produits du savoir tels que la vérité, la viabilité, la certitude, l'objectivité. Elles peuvent aussi porter sur les rapports épistémologiques: la valeur accordée au processus d'élaboration des savoirs comme pour les méthodes en sciences dites pures ou sociales ou encore la valeur accordée aux différentes théories comme le positivisme, le rationalisme ou le socioconstructivisme. De plus, les postures peuvent porter sur les rapports didactiques, c'est-à-dire la conception qu'une personne a de sa capacité, de sa facilité ou sa difficulté à apprendre, sur les rapports gnoséologiques, c'est-à-dire la conception du développement des connaissances par exemple en constructivisme ou en behaviorisme et finalement, sur les rapports idiosyncratiques, c'est-à-dire les conceptions générales à partir desquelles quelqu'un aborde le savoir. (Gagnon 2011)

Les rapports aux savoirs, qui forment l'identité épistémologique des individus, jouent un rôle important dans la pensée réflexive puisqu'ils vont influencer l'individu dans sa disposition ou non à la métacognition, à l'autocritique et à l'autocorrection. Par exemple, si un individu conçoit que l'univers a été créé par le big-bang et que cette conception est irréfutable (rapport épistémique) puisque issue de la science (rapport épistémologique) et enseignée à l'école (rapport gnoséologique) alors, il ne sera pas enclin à remettre en question ce point de vue ou un point de vue élaboré à partir de cette conception, y compris le sien. De même, un individu concevant cette même théorie du big-bang comme un construit social (rapport gnoséologique) et qu'il considère que d'autres conceptions peuvent émerger dans d'autres contextes et aussi apporter une certaine explication

(rapport épistémologique/épistémique), il sera davantage porté à remettre en question et à évaluer les conceptions de l'origine du monde, y compris la sienne. En ce sens, les postures relatives aux savoirs orientent la capacité à remettre en question, à évaluer et à corriger sa propre pensée tant dans ses processus que ses jugements.

Pour Kuhn et Dean (2004) et Daniel, Pettier et Auriac-Slusarczuk (2012), certaines postures favorisent davantage la réflexivité de la pensée. Pour ces auteurs, il y a une progression possible de ces postures afin d'assurer une pensée de plus en plus réflexive. Plus précisément, pour Daniel et ses acolytes, le passage d'une posture égocentrique, où la pensée réflexive agit comme «retour sous forme d'énoncé sur une tâche, point de vue, sentiment personnel et particulier», à une posture intersubjective, où la pensée réflexive se manifeste sous forme d' «énoncé évaluatif exprimant un changement de perspective (correction/autocorrection) suite à l'intégration d'une critique», contribue grandement à la métacognition, l'autocritique et l'autocorrection. Une posture intersubjective consiste à ne plus simplement prendre conscience de ce qu'est la pensée (processus et produits) subjective (individuelle et personnelle) mais, aussi à prendre conscience de la pensée subjective de l'autre, des autres, pour construire sa propre pensée. La pensée des autres tant dans ses processus que dans ses jugements devient un moyen de valider, de critiquer, de nuancer, de modifier sa propre pensée subjective. Lorsque la posture est intersubjective, la pensée subjective intègre, suite à une évaluation et à une critique de sa propre pensée et de celle des autres, les éléments des différentes pensées contribuant à rendre sa propre pensée compétente. En ce sens, la pensée réflexive ne doit pas seulement être métacognitive et autocritique pour elle-même, mais aussi pour les autres pensées afin de reconnaître ce qui peut lui être contributoire, afin de l'intégrer et d'être en contrôle de ses processus de pensée et de ses jugements. Elle doit être intersubjective.

La pensée réflexive est donc une pensée métacognitive, autorégulatrice et intersubjective qui a conscience d'elle-même et de son identité épistémologique. Elle est une pensée qui évalue et critique les autres pensées, qui s'autoévalue et s'autocritique afin de s'autoréguler et d'avoir un meilleur contrôle sur ses jugements et sur la mobilisation et

l'orchestration des ressources pour les produire. Or, bien que la pensée réflexive soit en mesure d'évaluer ce qui fonctionne ou non dans la pensée dans le but de s'autoréguler, il n'en demeure pas moins que cette autorégulation sera assurée par la pensée pluridimensionnelle.

1.2.3 La pensée pluridimensionnelle

Penser est un ou des processus de mobilisation et d'orchestration d'un ensemble de ressources (propositions, procédures, démarches, habiletés, attitudes...). Cette mobilisation et cette orchestration peuvent s'effectuer selon trois actes. Les ressources peuvent être mobilisées et orchestrées selon l'acte de raisonner, pour donner une valeur de vérité aux jugements; puis, selon l'acte de rechercher, pour connaître et donner du sens à ces derniers; ou encore, selon l'acte d'organiser l'information, pour préserver et leur assurer davantage de sens. Ainsi les jugements apportés peuvent répondre adéquatement aux exigences des différentes situations. Or, pour que les jugements répondent adéquatement à la situation, les différentes habiletés de recherche, de raisonnement et d'organisation ainsi que les autres ressources doivent être mobilisées et orchestrées de façon telle à produire et conserver tant la vérité que le sens. Il appartient aux dimensions critique, attentive et créative de la pensée de déterminer des manières de mobiliser et d'orchestrer les ressources.

Pour bien penser, les différentes ressources doivent être mobilisées simultanément par les dimensions vigilante, créative et critique de la pensée. Les processus de mobilisation et d'orchestration des ressources doivent changer à chaque fois pour fournir une réponse adéquate à une situation. Puisque chaque situation est différente, que chaque situation a ses contingences propres, la pensée doit mettre en place de nouveaux processus de mobilisation et d'orchestration des ressources (McPeck, 1990). En ce sens, la pensée doit jauger chaque situation afin d'offrir une nouvelle réponse ayant de la valeur et du sens. Il ne revient pas aux actes mentaux de prendre la mesure de chaque circonstance ou contexte pour produire une nouvelle réponse véritable et sensée, mais aux différentes dimensions de la pensée.

Pour Lipman (2011), c'est la jonction des dimensions critique, créative et vigilante; c'est la pluridimensionnalité de la pensée qui assure la raisonnable du jugement. La dimension critique mobilise et orchestre les ressources afin de justifier les jugements. Pour ce faire, elle injecte dans les processus de pensée un aspect évaluatif qui se base sur des critères et qui a un souci du contexte pour produire un jugement. La dimension créative, pour sa part, le fait afin d'assurer la productivité et l'inventivité des jugements. Elle est la dimension qui contribue aux processus d'élaboration de jugements en créant des relations, en établissant des liens, en problématisant, en amplifiant, en défiant... Quant à la dimension vigilante, elle fait appel aux ressources et elle les coordonne pour permettre des jugements attentifs et appréciatifs. Elle oriente les processus de pensée sur ce qui a de l'importance ou non, sur ce qui a du mérite ou non. Nous pouvons percevoir assez aisément en quoi ces dimensions contribuent par leur mobilisation et leur orchestration des ressources à produire des jugements qui répondent adéquatement aux différentes situations. Ce sont ces aspects raisonnable, justifié productif, inventif, attentif et appréciatif qui permettent aux jugements d'avoir une valeur de vérité et du sens.

Les trois dimensions de la pensée doivent toutes être présentes pour assurer un jugement adéquat et raisonné. Il faut à la fois que les processus de pensée apprécient, évaluent et produisent pour que le jugement soit adéquat; il faut que la pensée «entraîne une interpénétration et un développement de diverses formes de comportement mental» (Lipman 2011, p.193). Pour permettre une interpénétration et un développement de diverses formes de comportement mental, elle se doit d'être vigilante, créative, critique, elle se doit d'être pluridimensionnelle; c'est-à-dire de faire appel à chacune de ces dimensions. La pensée pluridimensionnelle «vise la balance entre le cognitif et l'affectif, entre le perceptif et le conceptuel, entre le physique et le mental, entre ce qui est régi par des règles et ce qui ne l'est pas.» (Lipman 2011, p.194) En ce sens, la pensée pluridimensionnelle tente d'établir la juste mesure entre les aspects créatif, vigilant, et critique. Il ne s'agit pas de mettre œuvre un processus qui n'est que critique, mais de faire intervenir chacune des dimensions pour produire un jugement qui répond adéquatement à la situation. Il «faut se méfier de donner [...] l'impression [que] la pensée critique

recouvre l'entièreté de la pensée ou que ces trois modalités différentes sont indépendantes plutôt qu'en collaboration permanente» (Lipman 2011, p.195).

Pour que chacune des dimensions soit efficiente, elle doit être en interrelation avec les autres dimensions, en dialogue, voire en symbiose. Bien que la dimension vigilante soit attentive et qu'elle oriente le regard sur ce qui a de l'intérêt et ce qui n'en a pas, elle a besoin de la dimension critique pour être capable d'en jauger et de l'apprécier. Inversement, la dimension critique a besoin de la dimension vigilante pour porter à son regard ce qui a de l'intérêt afin d'être évalué. De même, comment la dimension critique peut-elle avoir un souci du contexte sans y être vigilante ? Il en est de même pour la dimension créative. Comment peut-elle problématiser ou amplifier sans prendre en considération le contexte ou sans identifier ce qui a de l'intérêt ? Et vice versa. Comment être critique et vigilant sans mettre en relation différents éléments ? En ce sens, la pluridimensionnalité de la pensée est ce qui permet d'enrichir la valeur de vérité et le sens. Plus les liens entre les différentes dimensions sont forts, présents et multiples, plus les processus de pensée seront attentifs, appréciatifs, raisonnables, justifiés, productifs et inventifs; plus les jugements auront de valeur et de sens.

Les différentes dimensions ne sont pas les seuls éléments de la pensée qui se conçoivent comme interdépendants. Les relations entre la pensée réflexive et la pensée pluridimensionnelle doivent aussi être conçues comme nécessaires l'une à l'autre, l'une pour l'autre. Les liens entre réflexivité et pluridimensionnalité de la pensée ne se limitent pas à l'importance de l'autocorrection pour la pensée critique. Pour élever la pensée à la compétence, il est nécessaire que la pensée réflexive soit pluridimensionnelle et vice versa. Une pensée réflexive pluridimensionnelle signifie que les processus de pensée qui font un retour sur eux-mêmes, s'autocritiquent et s'autorégulent, vont le faire tant de façon critique et vigilante que créative. En ce sens, ils s'assurent que la prise de conscience et le contrôle de la pensée sur elle-même soient raisonnables et justifiés, attentifs et appréciatifs, productifs et inventifs. Inversement, une pensée pluridimensionnelle réflexive signifie que les dimensions critique, vigilante et créative de la pensée vont être métacognitives, autocritiques et autorégulatrices. En ce sens, les mobilisations et les

orchestrations critiques, vigilantes et créatives des différentes ressources sont faites consciemment et délibérément.

L'interdépendance entre pensée réflexive et pluridimensionnelle permet la pensée compétente. Tout comme le gâteau qui gonfle grâce à la réaction chimique de la rencontre du liquide et de la poudre à pâte ou de la levure, la pensée compétente surgit de la dialectique entre la réflexivité et la pluridimensionnalité. C'est par cette dialectique que le penseur devient de plus en plus compétent et assure plus de valeur et de sens à ses jugements.

1.2.4 Le penseur compétent

Le croisement d'une pensée réflexive (c'est-à-dire la pensée qui s'observe, se critique et se corrige tant pour la production de jugement que pour son identité épistémique) et d'une pensée pluridimensionnelle (c'est-à-dire la pensée qui évalue, crée et prend en considération) permet à l'individu d'assurer plus de contrôle et de maîtrise sur ses points de vue. L'individu contrôle la mobilisation et l'orchestration des différentes ressources de façon réflexive afin d'assurer de façon critique, créative et vigilante plus de vérité et de sens. Ainsi, pour paraphraser Lipman, le penseur compétent pense de plus en plus par et pour lui-même (Lipman, 2011). Il pense par lui-même puisqu'il contrôle sa pensée et se défait de ce qui nuit au processus de pensée (métacognition et autorégulation). De même, il pense pour lui-même puisqu'il produit de la vérité et du sens. En étant productif et inventif (pensée créative), attentif et appréciatif (pensée vigilante), raisonné et justifié (pensée critique), l'individu enrichi sa compréhension du monde. L'individu qui pense par et pour lui-même dans une démarche de production de vérité et de sens doit néanmoins faire plus que simplement avoir du contrôle sur sa pensée et être compétent.

Comme nous l'avons vu pour l'identité épistémologique, les enjeux de contrôle de la pensée dépassent la mobilisation et l'orchestration réflexives et pluridimensionnelles des ressources nécessaires à la production d'un jugement. En effet, penser par et pour soi-même «demande un engagement à surmonter notre égocentrisme et notre sociocentrisme innés» (Paul et Elder, 2008, p. 4). En ce sens, au-delà du contrôle de la

pensée, le penseur compétent doit entreprendre la poursuite de «vertus intellectuelles», pour reprendre les mots de Paul et Elder (Paul et Elder 2015). Les vertus intellectuelles sont semblables aux états mentaux et aux attitudes propositionnelles chez Lipman c'est-à-dire «un état d'esprit dont découlent une orientation, des dispositions ou des attentes» (Lipman 2011, p.131). En effet, les vertus intellectuelles proposent des croyances; elles fournissent un cadre référentiel; elles aident à se focaliser sur quelque chose et elles soulignent ce qui est saillant à la pensée. Toutefois, on pourrait considérer que les vertus intellectuelles sont des états mentaux ou des attitudes propositionnelles qui contribuent à avoir un meilleur contrôle sur le processus de pensée et sur l'élaboration de jugements adéquats. En ce sens, les vertus intellectuelles sont l'excellence des états mentaux et des attitudes propositionnelles pour la pensée.

Richard Paul et Linda Elder (Paul et Elder 2008 et 2015) identifient huit principales vertus intellectuelles nécessaires pour penser par et pour soi-même et qui contribuent à construire l'identité épistémologique du penseur. Les vertus sont l'humilité intellectuelle, le courage intellectuel, l'empathie intellectuelle, l'autonomie intellectuelle, l'intégrité intellectuelle, la persévérance intellectuelle, la confiance dans le raisonnement et l'impartialité. Bien que ces vertus puissent être intégrées d'une manière ou d'une autre dans les différentes dimensions de la pensée, elles semblent aussi jouer un rôle de transition important entre ces dimensions, la posture épistémologique et penser par et pour soi-même. En effet, elles sont à mi-chemin entre la prise de conscience et la perception/conception de l'affectif et du cognitif. Un examen plus approfondi semble intéressant pour démontrer ces liens.

Le penseur compétent est celui qui fait preuve d'humilité intellectuelle. Il a conscience de ses limites (tant en ce qui concerne ses connaissances, ses capacités ou son propre point de vue qu'en ce qui concerne les contextes). Cette humilité permet au penseur de reconnaître qu'il ne sait pas tout, qu'il ne doit pas prétendre savoir ce qu'il ne sait pas et qu'il doit éviter la prétention, la vantardise ou la vanité intellectuelle. Il est en mesure d'accepter et de demander de l'aide au besoin. (Paul et Elder 2008 et 2015)

Le penseur compétent est celui qui fait preuve de courage intellectuel, qui a conscience de la nécessité de faire face et d'examiner des idées ou des croyances considérées dérangeantes, dangereuses ou absurdes. De même, le courage intellectuel permet de remettre en question les idées, croyances ou les connaissances qui sont acceptées passivement, sans critiques ou qui demandent conformité. (Paul et Elder 2008 et 2015)

Le penseur compétent est celui qui fait preuve d'empathie intellectuelle. Il a conscience du besoin de se mettre à la place de l'autre pour surpasser ses tendances égocentriques. Il est en mesure d'arriver à des jugements à partir d'un raisonnement ou d'idées qui ne sont pas les siennes. Il reconnaît la possibilité d'avoir d'autres points de vue que le sien. (Paul et Elder 2008 et 2015)

Le penseur compétent est celui qui est autonome intellectuellement. Il est en contrôle de ses valeurs et de ses émotions par des raisonnements. Il maîtrise ses pensées par l'évaluation et l'analyse rationnelle et éclairée de ses croyances tout en reconnaissant que parfois croire et se conformer peut être raisonnable. (Paul et Elder 2008 et 2015)

Le penseur compétent est celui qui reste intègre intellectuellement. Il reconnaît le besoin de rester fidèle à ses propres croyances ou repères (raisons, critères, ...) tout en y appliquant les mêmes règles de preuves, d'évidences, de pertinence, de clarté ou de cohérence exigées envers les points de vue antagonistes ou divergents. Il est en mesure de se faire les mêmes recommandations qu'il fait aux autres et d'admettre honnêtement ses propres contradictions ou le manque de justesse et de cohérence de ses propos et de ses actions. (Paul et Elder 2008 et 2015)

Le penseur compétent est celui qui a de la persévérance intellectuelle. Il est en mesure de poursuivre la réflexion en dépit des difficultés, des obstacles ou des frustrations et ce, malgré l'opposition à des points de vue qui manquent de rationalité. (Paul et Elder 2008 et 2015)

Le penseur compétent est celui qui a confiance au raisonnement. Il le considère comme

émancipateur tant pour l'humanité que pour l'individu. Il encourage et cultive le développement des facultés rationnelles en dépit des obstacles irrationnels ancrés dans l'esprit humain et dans la société. (Paul et Elder 2008 et 2015)

Le penseur compétent est celui qui est impartial. Il prend conscience du besoin de traiter tous les points de vue de la même façon, équitablement et en adhérant à certaines normes intellectuelles sans référence à ses propres intérêts, ni aux intérêts de son groupe. (Paul et Elder 2008 et 2015)

La notion de penser par et pour soi-même ainsi que l'analyse des différentes vertus intellectuelles permettent de faire émerger deux traits caractéristiques du penseur compétent: libre et responsable. Le penseur compétent est un penseur libre et responsable de sa pensée et, par extension, de ses actions. Il est libre parce qu'il est en mesure, pour reprendre les propos de Charles Taylor (2003), de s'autodéterminer, de s'autoréaliser face aux obstacles extérieurs et intérieurs. Inscrit dans une société qui exerce un contrôle sur sa pensée et sur ses actes, l'individu utilise son libre arbitre pour marquer son autonomie et son indépendance identitaire. Toutefois, Taylor ajoute que l'autodétermination et l'autoréalisation ne signifie pas faire «ce que je veux», mais se libérer des obstacles pour réaliser ce qui est important pour l'être humain. En ce sens, comme l'affirme Hannah Arendt (1972), la liberté n'est pas la coïncidence du «je veux» et «je peux». Pour elle, cette conception est pernicieuse puisqu'elle implique l'oppression face à des choix par la volonté. Arendt ajoute qu'être libre, c'est se défaire d'une part de ses motifs, d'autre part, des déterminismes prévisibles. C'est-à-dire que l'individu est libre lorsqu'il transcende ces motifs et déterminismes par des principes plus grands que lui-même (ce qui est important à l'être humain pour reprendre les mots de Taylor) pour créer un «miracle» de l'inattendu, pour refaire le monde. En ce sens, le penseur libre s'autodétermine en se détachant des obstacles internes et externes et des déterminismes personnels et sociaux.

La libération de la pensée des obstacles et des déterminismes demande toutefois au penseur compétent d'être responsable. Le penseur responsable est celui qui poursuit le

mouvement de transcendance et de dépassement des obstacles personnels et sociaux d'une pensée libre. Il ne s'agit plus seulement de transcender pour soi, mais de le faire pour réaliser ce qui est important pour l'être humain (Taylor 2003) et à partir de principes (Arendt 1972). En ce sens, «la pensée responsable est une relation qui s'établit entre le comportement et les règles morales ou principes éthiques dans une visée d'amélioration de l'expérience personnelle et sociale. Elle apparaît alors que les [individus] s'investissent dans la réflexion de plus en plus complexe d'abord sur des comportements humains, puis sur des règles morales (catégorisation d'actes particuliers) et finalement sur des principes éthiques (réflexion sur les fondements des catégories)» (Daniel 2005, p. 17-18). Ce lien entre responsabilité et complexité amène même Morin (2005) à vouloir établir la pensée complexe comme ce qui aide à relever, parfois même à surmonter, les défis d'une pensée simplifiée, pathologique ou aveugle.

Le penseur compétent est libre et responsable puisqu'il se détermine et se réalise grâce et par la pensée qui transcende et dépasse des obstacles internes et externes à partir de principes s'inscrivant dans la complexité pour améliorer la condition humaine. Cette conception de la liberté marque l'importance des vertus intellectuelles. En effet, pour transcender et dépasser les obstacles à la pensée et pour établir des principes, l'individu se doit d'avoir une certaine humilité et un certain courage intellectuel, une certaine intégrité et une certaine impartialité, une certaine autonomie et une certaine persévérance intellectuelle, tout en étant empathique intellectuellement et confiant en la pensée. Comment un penseur pourrait être libre et compétent s'il n'est pas en mesure de reconnaître ses limites, souvent imposées par son contexte, ou s'il ne remet pas en question ce qui est établi? Comment pourrait-il être libre et compétent s'il n'applique pas les mêmes exigences intellectuelles à sa pensée qu'à celle des autres, s'il ne traite pas leurs idées en laissant de côté ses propres intérêts et en s'imaginant à leur place ? Comment un penseur peut être libre et compétent s'il n'est pas en mesure de maîtriser sa pensée pour résoudre les difficultés, parfois intellectuelles et rationnelles, auxquelles il fait face? On constate que «l'épistémologie personnelle [ouvrant sur les vertus intellectuelles], souvent implicite, représente en ce sens un enjeu éthique puisqu'elle est liée au rapport que nous avons envers nous-mêmes, à la conception de nos propres

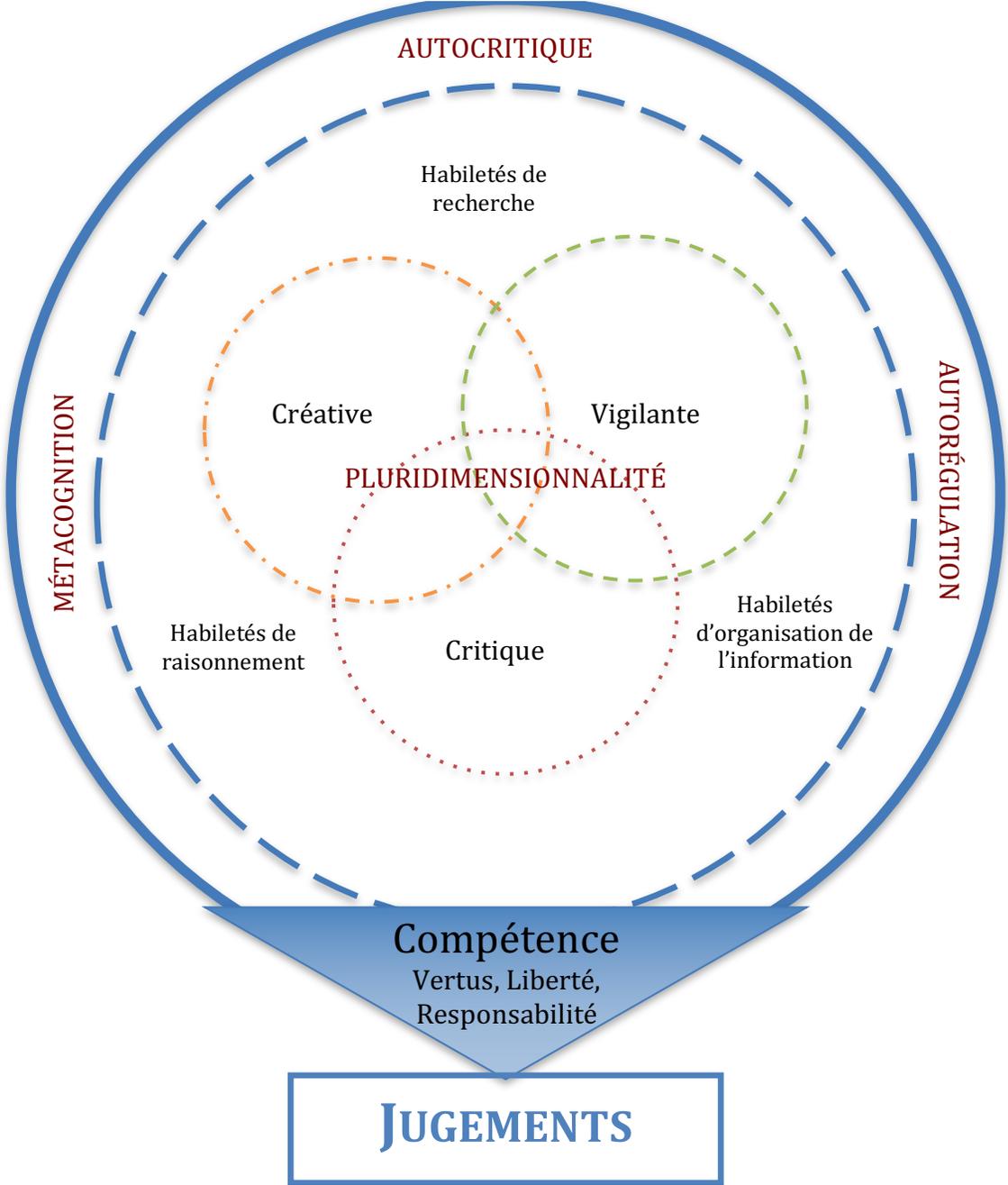
capacités et compétences, voire aux manières dont nous nous approprions notre liberté et agissons comme citoyen» (Gagnon 2011, p.31).

L'examen du penseur compétent nous amène à mieux cerner le bien penser. Bien penser doit inévitablement passer par la mise en place de vertus intellectuelles, sans quoi le penseur risque de ne pas être en mesure de se placer dans une posture épistémologique où il fait preuve de liberté et de responsabilité. En effet, pour bien penser, l'individu doit s'autodéterminer et s'autoréaliser en transcendant les obstacles internes et externes de la pensée à partir de principes entrant dans la complexité et permettant d'améliorer la condition humaine.

Conclusion premier chapitre

En prenant en considération l'ensemble des aspects que nous venons d'observer concernant le bien penser, nous sommes davantage en mesure d'en donner une définition opérationnelle. Bien penser est un, voire, des processus réflexifs (métacognitif, autocritique, autorégulation) par lesquels des composantes telles des habiletés de recherche, de raisonnement et d'organisation de l'information sont mobilisées et orchestrées, en fonction d'une identité épistémologique et de certaines vertus intellectuelles, afin de produire avec compétence, liberté et responsabilité des jugements créatifs (productifs et inventifs), vigilants (attentifs et appréciatifs) et critiques (raisonnables et justifiés). Le schéma suivant illustre cette conception du bien penser.

FIGURE 6 : SCHÉMA CONCEPTUEL DU BIEN PENSER



Chapitre 2 : Bien penser en communauté de recherche philosophique

La communauté de recherche philosophique (CRP) est une méthode philosophique et pédagogique élaborée par Matthew Lipman au début des années 1970. Avec sa collègue Ann Margaret Sharp, ils avaient l'intention de «construire un modèle permettant d'envisager une pratique de la philosophie avec les enfants» (Sasseville 2000, p. 20). Pour eux, la pratique de la philosophie est ce qui permet d'élever la pensée à son plus haut niveau: «just as the perfection the thinking process culminate in philosophy, so too is philosophy, *par excellence*, the finest instrument yet devised for the perfection of thinking process» (Lipman, M., Sharp, A., Oscanyan 1980, préface XI). Or, ce modèle, la CRP, se veut une mise en action de la pensée et non un enseignement des différentes pensées. À l'image de Socrate, ce modèle veut amener les participants à penser par et pour eux-mêmes par le dialogue et par une enquête, une recherche, qui part de leurs intérêts.

La CRP actualise le modèle socratique de la pratique de la philosophie par des séances structurées⁶. Ces séances sont organisées par un animateur proposant une lecture, un questionnement et une discussion permettant d'«amener les participants à plus de réflexion. [Pour ce faire,] chaque séance devrait être introduite par un élément (par exemple, un incident) dont on est persuadé qu'il provoquera une recherche de sens» (Lipman 2011, p. 102). Tout comme pour les dialogues socratiques, les participants d'une CRP sont happés par les contradictions, les incompréhensions ou différentes problématiques qui les déstabilisent et les placent dans le doute quant au sens et à la vérité. Cette instabilité et ce doute incitent les participants à échanger entre eux et à chercher une nouvelle stabilité, un nouveau sens.

À partir de la déstabilisation de départ amenée par la lecture d'un texte philosophique, l'animateur d'une CRP invite les participants à circonscrire le problème par la formulation

⁶ La structure des séances sera présentée un plus loin.

de questions. Ce questionnement est le point de départ à partir duquel l'animateur incite les individus à discuter entre eux. Dans cette discussion, menée par le questionnement (question de départ et sous-questions posées en continu), l'animateur, tout comme le fait Socrate, «fournit un cadre qui permet de négocier des compréhensions, de discuter des raisons et des opinions et d'examiner des interprétations» (Lipman 2011, p. 103). Ainsi, les participants sont en mesure de retrouver, de reconstruire du sens.

Contrairement à ce qui peut être imaginé, la discussion n'est pas un débat où les protagonistes s'opposent et tentent d'avoir raison. Bien entendu, il y a des oppositions et des confrontations d'idées en CRP. Toutefois, ces confrontations ne sont pas faites dans le but de discréditer, d'exclure ou de rejeter l'autre ou son idée. Elles sont davantage des occasions permettant aux participants de considérer les points de vue différents pour vérifier, valider, infirmer, enrichir, nuancer le leur et pour faire progresser la recherche commune de sens. La discussion n'est pas non plus un amoncèlement d'idées sans orientation ou un partage de connaissances disparates. Bien au contraire, les questions visent à ce que les interventions, et par le fait même les individus qui les font, soient de plus en plus raisonnables. En ce sens, l'animateur doit:

prendre la responsabilité dernière d'établir les arrangements qui guideront et donneront une certaine direction à la recherche afin qu'elle se réalise d'une façon raisonnée qui soit de plus en plus productive et autocorrective. Dans cet ordre d'idées, un certain nombre de stratégies pédagogiques – qui relèvent aussi de la méthodologie philosophique – peuvent être utilisées par la personne qui facilite la discussion philosophique dans une communauté de recherche (Sasseville 2000, p. 5-6).

Certaines conditions contribuent à la formation d'une communauté de recherche permettant aux participants de penser par et pour eux-mêmes. Parmi ces conditions, Lipman, Sharp et Oscayan (1980) en identifient quelques-unes comme nécessaires. La première consiste à assurer un respect entre les participants. Chaque participant doit pouvoir exprimer son opinion sans qu'il soit dénigré. Il doit être accepté par le reste du

groupe comme un point de vue à considérer, à examiner et à évaluer. Ce ne sont pas les individus qui doivent être jugés, mais leurs idées, leurs causes, conséquences, présupposés, implications et leur cohérence... En ce sens, chaque point de vue doit être considéré par le groupe pour être examiné et évalué.

L'examen et l'évaluation des propos de chacun doit se faire de façon raisonnable pour ne pas mener à des critiques injustifiées envers les idées des autres ou même envers l'intégrité de la personne. Ce critère de raisonabilité est la deuxième condition nécessaire que ces auteurs identifient. Il est nécessaire, pour qu'il y ait une CRP, que les interventions soient raisonnables et que les individus acceptent une critique raisonnable de leurs idées. Sans cette capacité de donner et de recevoir une critique raisonnable par les participants, la discussion reste stérile et les idées ne progressent pas, puisqu'on demeure dans la confrontation.

La troisième condition identifiée par ces auteurs est la nécessité d'éviter tout endoctrinement (tant de la part des participants que de l'animateur). L'imposition d'idées de façon consciente ou non, directe ou indirecte, par manipulation, mauvaise foi ou par d'autres techniques démagogiques ou rhétoriques, ne permet pas de penser par et pour soi-même. En ce sens, il importe de ne pas orienter la discussion, mais de la laisser aller là où va la recherche de sens et de vérité. Ainsi, la mise en place d'une CRP est facilitée par des participants qui s'engagent dans une recherche philosophique où les points de vue sont acceptés et évalués dans le respect et de façon raisonnable tout en les remettant en question avec rigueur et cohérence.

Concrètement, la CRP conçue selon Lipman (2011) comprend cinq étapes: la lecture du texte, l'élaboration de l'ordre du jour, la solidification de la communauté, l'utilisation d'exercices et de plans de discussion ainsi que l'encouragement à de nouvelles réponses. Pour Lipman, la lecture d'histoires, de romans, intégrant de la philosophie est toute indiquée comme élément d'introduction à la communauté de recherche. Toutefois, la lecture de telles histoires ne doit pas être superficielle. Elle nécessite une observation, une appréciation, une compréhension, une imagination de ce qui est dans l'histoire. Le

texte présente des réflexions et des relations humaines pouvant être analysées afin d'y saisir les suggestions et d'en tirer des conclusions. De plus, il offre un modèle de raisonnabilité au groupe tout en jouant le rôle de médiateur culturel en ce qui concerne les valeurs et les réalisations des générations antérieures. De plus, la lecture faite à voix haute et à tour de rôle comprend déjà des enjeux éthiques d'écoute et de partage de responsabilité nécessaires au dialogue. En ce sens, la lecture approfondie permet aux participants de prendre conscience de problèmes sous-jacents créant, d'une certaine façon, une instabilité, un doute quant aux sens. Ainsi, la lecture permet de provoquer une recherche de sens.

Suite à la lecture, les participants sont invités à partager, dans l'élaboration de l'ordre du jour, leurs premières réactions et impressions, leur compréhension/incompréhension et leurs doutes sur le texte et ce qui y est proposé. Il est ainsi possible d'identifier les intérêts des participants et ce qui est problématique pour eux. L'animateur les invite ensuite «à formuler cette perplexité sous forme d'une question» (Lipman 2011, p. 102). Ainsi, les questions formulées par les participants circonscrivent leur déséquilibre de départ. Le groupe est ensuite invité à choisir la ou les questions les plus importantes à traiter pour rétablir le sens. C'est «le questionnement qui est le moteur de la recherche» (Lipman 2011, p. 102) et la question choisie qui oriente le mouvement de déstabilisation et de doute vers une recherche de sens et de vérité.

Une fois le choix de la question fait, la communauté peut se solidifier par la recherche dialogique.⁷ Dans cette troisième étape, il s'agit d'échanger, de parler, de discuter, de dialoguer sur la question sélectionnée afin de retrouver, reconstruire du sens. Toutefois, ce dialogue n'est pas aléatoire. Il est encadré par l'animateur qui questionne et relie les idées entre elles. De même, l'animateur encourage l'utilisation et le développement des habiletés et des outils cognitifs, sociaux et communicationnels qui permettent de collaborer pour raisonner et avoir davantage de raisonnabilité, qui facilitent l'intériorisation de comportements favorisant la recherche, tout en étant sensibles aux nuances de contextes nécessaires à l'élaboration de sens.

⁷ Nous aborderons davantage la recherche dialogique dans la section 2.1 *Le dialogue en CRP*.

La quatrième étape de la CRP, pour sa part, met de l'avant l'utilisation de plans de discussion et d'exercices. Les plans de discussion et les exercices permettent de préciser ou de raffiner la recherche tant du point de vue des idées que de la façon de les construire. Il est ainsi possible d'approfondir grâce à certaines expertises disciplinaires ou méthodologiques, d'ouvrir à d'autres possibilités ou encore de s'attarder à certaines idées régulatrices (vérité, liberté, justice...). Ainsi, la recherche de sens et de vérité peut être plus rigoureuse et entrer davantage dans la complexité.

Enfin, l'encouragement à de nouvelles réponses (5^e étape) invite les participants à approfondir leur recherche et leur construction de sens en les transposant dans des formes de discours plus créatives ou critiques que la discussion. Ainsi, les participants peuvent être invités à rédiger un poème, une histoire, une peinture, une lettre ouverte dans un journal ou encore à contribuer à la tenue d'un blogue afin de convertir de nouveau ce sens ou de l'ancrer dans l'action.

Bien que le modèle de la CRP élaboré par Lipman propose cinq étapes pour permettre aux jeunes de pratiquer la philosophie et de penser par et pour eux-mêmes, il ne s'agit pas du seul modèle possible pour ce faire. Plusieurs pédagogues, philosophes ou professionnels s'en sont inspirés afin de proposer d'autres méthodes (entre autres: ateliers philo, dialogue à visée démocratique et philosophique, cafés philo...) ayant différentes étapes plus ou moins rigides ou structurées. Ainsi, ils étaient davantage en mesure de répondre à leur contexte spécifique de pratique (enseignement primaire ou secondaire, activité culturelle, séance thérapeutique,...), à certaines visées plus spécifiques (formation académique, éducation civique ou démocratique, affirmation de soi,...) ou encore à des contraintes particulières (nécessité d'évaluer, nombre de participants, lieu physique,...). Michel Tozzi présente bien les ressemblances et les différences de certaines méthodes pour la pratique de la philosophie ainsi que les enjeux s'y rattachant (Tozzi, 2008).

Malgré la multiplicité des méthodes pour pratiquer la CRP, certaines caractéristiques

intrinsèques à cette dernière demeurent centrales pour permettre de développer le bien penser. Bien que la forme, la structure ou le déroulement des séances aient un impact sur la pensée par et pour soi-même, les principes qui sont derrière ces différentes méthodes semblent avoir davantage d'incidence sur le développement de la pensée. Peu importe l'approche ou l'adaptation faite à la CRP et même au-delà d'elles, ce sont ces caractéristiques qui semblent permettre aux participants de devenir des penseurs compétents. Trois caractéristiques semblent tout à fait essentielles à ce développement: le dialogue, la recherche et la philosophie. Un examen plus approfondi de ces trois caractéristiques s'avère important pour montrer si elles peuvent théoriquement avoir un impact sur le développement du bien penser.

Nous proposons donc d'examiner pourquoi le dialogue, la recherche et la philosophie peut contribuer au bien penser. Pour ce faire, nous présenterons l'incidence de ces dispositions sur les grandes articulations de la pensée. Plus spécifiquement, nous évaluerons les raisons pour lesquelles le dialogue, la recherche et la philosophie jouent un rôle sur les différentes composantes du bien penser: 1-- le processus de pensée et les habiletés de pensée (recherche, organisation, raisonnement), 2-- la métacognition, l'autocorrection et la posture épistémique puis et 3-- la pensée pluridimensionnelle, libre et responsable.

2.1 Le dialogue en CRP

Le dialogue peut généralement se définir comme une «communication le plus souvent verbale entre deux personnes ou un groupe de personnes» (CNRTL 2012). Or, communiquer c'est partager, mettre en commun, échanger des sentiments, des réflexions, de l'information, des manières de penser (Lipman 2011, p. 93). Les échanges en communication peuvent prendre plusieurs formes. Daniel, Pettier et Auriac-Slusarczyk (2012, consulté le 17 septembre 2016) en identifient différents types. La première est l'échange anecdotique, c'est-à-dire que les personnes parlent de façon non-structurée à propos de situations personnelles. Les propos sont une pluralité d'intérêts divers et subjectifs, sans but commun et reposant sur des expériences perceptuelles et personnelles. Ce type primaire d'échange est suivi par les échanges que ces auteurs qualifient de monologiques. Les échanges monologiques placent les interlocuteurs dans un processus ayant pour but la recherche de la bonne réponse, même si pour ce type d'échange il y a un but commun de trouver «la bonne réponse», les propos restent indépendants les uns des autres et teintés de perceptions subjectives.

Les échanges anecdotiques et monologiques ne sont pas les types d'échanges communicationnels recherchés en CRP. Les échanges qui y sont attendus ou visés sont de type dialogique. (Sasseville et Gagnon 2012, p. 87). Pour Daniel, Pettier et Auriac-Slusarczyk (2012, consulté le 17 septembre 2016), dans les échanges dialogiques⁸, les individus «co-construisent leurs interventions à partir de celles des pairs et ils s'investissent dans une réflexion en étant motivés par un problème commun à répondre ensemble». En ce sens, «la communication, du moins dans un espace où les interlocuteurs sont appelés à échanger in situ, s'apparente davantage à un processus de coélaboration de sens» (Sasseville et Gagnon 2012, p. 88).

Le processus de coélaboration de sens et de vérité est dès le départ mis de l'avant en CRP. En effet, lorsque les participants sélectionnent une question à l'étape de

⁸ Ces auteurs proposent plusieurs types d'échange dialogiques (non-critique, semi-critique, critique), mais pour l'instant, ces distinctions n'apparaissent pas utiles pour la compréhension du dialogue en CRP.

l'élaboration de l'ordre du jour, il s'agit d'emblée d'un moyen pour mettre au centre du dialogue une problématique, une question commune à résoudre. La question ou le problème offre une orientation pour la coélaboration de sens et de vérité des participants. En ce sens, le dialogue en CRP consiste en des échanges communicationnels, de coélaboration de sens, orientés vers la résolution d'une problématique commune aux individus en communication.

Le processus de coélaboration de sens est d'autant plus favorisé en CRP étant donné qu'un animateur s'assure d'encadrer le dialogue. En effet, le rôle de l'animateur est de faciliter la coélaboration de sens et de vérité en questionnant, en reformulant, en favorisant les liens entre les interventions afin d'établir un terrain commun entre les individus. En orientant le moins possible le contenu du sens en élaboration, l'animateur tente d'encadrer le dialogue afin de ne pas s'éloigner de la dimension dialogique des échanges. Il importe de garder en tête que l'animateur doit suivre le dialogue, les idées là où elles vont sans les orienter, afin d'éviter de les contrôler.⁹ L'encadrement fait par l'animateur ne consiste pas à réguler les idées des participants ou à les enfermer dans certains cadres conceptuels, mais bien à s'assurer que les échanges sont orientés dans une perspective de coopération et de raisonabilité des participants (Lipman, 2011).

Le dialogue en CRP prend donc la forme d'échanges communicationnels qui sont encadrés par un animateur questionnant, reformulant et favorisant la coélaboration de sens et de vérité entre les individus. La pratique du dialogue en CRP, comme il vient d'être décrit, semble contenir en elle les dispositions permettant de développer le bien penser.

2.1.1 Le dialogue pour bien penser

Plusieurs dimensions du dialogue en CRP semblent contribuer au développement du bien

⁹ Le rôle de l'animateur n'est pas de conduire les participants vers une idée attendue, mais de leur permettre d'entrevoir les grands critères (beau, vrai, juste...). Pour ce faire, l'animateur pose différents types de questions que nous aborderons avec la recherche en CRP plus précisément dans la section 2.2.1.3 *La cause efficiente: le questionnement*.

penser. Analysons l'impact de cette pratique sur le processus de pensée et les habiletés qui y sont mobilisées, sur la métacognition (prise de conscience et autocritique), l'autorégulation et la posture épistémologique ainsi que sur la pensée pluridimensionnelle, libre et responsable.

2.1.1.1 Dialogue, processus de pensée et habiletés de pensée

La pratique du dialogue philosophique en CRP a de particulier et d'intéressant pour le développement de la pensée qu'elle part des préoccupations des participants pour les encourager à penser. En effet, le processus dans lequel les participants s'engagent en CRP est directement issu de leurs intérêts. Lors de l'étape de collecte de questions et du choix, les participants sont invités à formuler des questions qui les interpellent personnellement quant à l'activité de départ (lecture, chanson, film, actualité...). De même, le choix de la ou des questions qui font l'objet de la recherche se fait parmi ces questions et généralement par les participants. Ainsi, les participants sont doublement motivés à s'engager dans un processus de réflexion. Sans motivation, il est plus difficile de s'engager dans une démarche de prise de position.

De même, le doute, inhérent à la démarche dialogique de la CRP, soulevé par le questionnement et la problématisation, contribue à mettre en action de penser les différents participants. En effet, comme nous l'avons mentionné, l'état de doute engendre une instabilité chez les participants. Pour recréer du sens, ceux-ci doivent donc s'engager dans un processus de réflexion pour proposer de nouvelles positions ou pour prendre position.

Le dialogue en CRP contribue ainsi au processus de pensée. Le fait de partir de l'intérêt des participants et du doute engendré par le questionnement place les participants dans une position où ils doivent mobiliser différentes ressources (habiletés, connaissances, procédures...) pour nourrir leur intérêt et trouver de la stabilité grâce à la formulation de leur jugement.

Toutefois, bien que la CRP mette au défi de penser, le simple fait de susciter l'intérêt et de déstabiliser n'assure pas nécessairement que le processus de mobilisation et d'orchestration des différentes ressources soit adéquat ou qu'il vise l'excellence du jugement. En CRP, mettre au défi de penser prend toute sa signification lorsque les participants sont soutenus et encadrés dans la nécessité de connaître et de donner du sens (habiletés de recherche) afin d'assurer davantage de sens (habiletés d'organisation) tout en préservant la valeur de vérité des jugements (habiletés de raisonner).

Le soutien et l'encadrement des habiletés de pensée se manifestent de différentes façons. Le premier support à une mobilisation et à une orchestration adéquate de ces habiletés est l'animation:

l'animation d'une CRP suppose une multitude d'interventions qui toucheront à la fois le contenu et la structure du dialogue. Du côté de la structure, les animateurs interviendront en facilitant la pratique d'une série d'habiletés et d'attitudes. Du côté du contenu, ils poseront des questions qui permettront aux enfants de voir le problème sous tous les angles que la pratique philosophique permet d'envisager (Sasseville 2000, p. 99).

En ce sens, les interventions et les questions de l'animateur demandent aux participants d'utiliser un plus grand nombre d'habiletés tout en augmentant les exigences de sens et de vérité. Par exemple, l'animateur peut demander les raisons ou l'évaluation de ces raisons pour s'assurer de la vérité/validité au jugement: «Pourquoi dis-tu cela ? Est-ce une bonne raison ? Une raison suffisante, juste... ?». Ou encore, il peut solliciter un exemple ou un lien pour donner du sens à un point de vue: «Peux-tu donner un exemple de ce que tu dis pour faire comprendre... ? Quel lien fais-tu avec... ? ou avec ce que dit Catherine ?». Ou bien, il peut faire appel à des habiletés comme définir ou distinguer pour assurer davantage de sens à la prise de position: «Comment définirais-tu... ? Y a-t-il une différence pour toi entre X et Y ?». De fait, «toutes ces pistes de recherche invitent les enfants à aller au-delà de l'étonnement original et à pousser l'investigation dans des régions de leur expérience qu'ils n'auraient peut-être pas l'occasion d'examiner

autrement. Ce faisant, elles conduisent les enfants vers des considérations qui leur donnent l'occasion d'enrichir leur expérience d'un sens nouveau plus riche d'un examen éclairé» (Sasseville 2000, p. 97).

Donc, le dialogue en CRP, grâce au doute, à la problématisation et aux échanges guidés par l'animateur, met les participants au défi de bien penser en imposant des exigences de sens et de vérité. En engageant différents processus de pensée, en mobilisant et en orchestrant différentes habiletés et attitudes de recherche, d'organisation et de raisonnement et en étant encadrés par le questionnement de l'animateur, les participants au dialogue sont en mesure de combler le déficit de sens engendré par le doute et la problématisation.

2.1.1.2 Dialogue, métacognition, autocorrection et identité épistémologique

Le dialogue en CRP contribue grandement au bien penser en engageant dans des processus de pensée mobilisant et orchestrant de façon constante, simultanée et soutenue différentes habiletés de recherche, d'organisation et de raisonnement. Toutefois, il ne faut pas se limiter à cette mobilisation et à cette orchestration pour bien penser. Comme nous l'avons montré précédemment, il faut aussi être en mesure de prendre conscience de ses processus de pensée, de s'autocritiquer et de s'autoréguler pour penser de mieux en mieux. Ici encore, le dialogue en communauté de recherche peut contribuer à développer ces «articulations» du bien penser. Le dialogue peut même contribuer à placer les participants dans une posture épistémologique favorable à la métacognition et à l'autorégulation. Le choc des idées, la critique raisonnable, la délibération et la collaboration qui sont inhérentes au dialogue en CRP semblent contribuer au bien penser.

Comme nous l'avons fait remarquer précédemment, la CRP place les participants dans un état de doute et d'incertitude quant au sens et à la vérité. Les participants sont invités

à s'engager dans une recherche de sens et de vérité en échangeant, en dialoguant entre eux. Ainsi, par la rencontre des propos, ils suggèrent des réponses possibles pour pallier le manque de sens et de vérité. Or, les différentes réponses, les différents points de vue s'entrecoupent, s'opposent, se complètent, s'entrechoquent. Ils sont parfois ambigus, équivoques ou incompatibles quant au sens et à la vérité. Les idées s'affrontent, se bousculent, se défient pour rétablir le sens et la vérité. Les réponses de certains sont insuffisantes ou inconcevables pour d'autres et vice versa. Il en résulte un choc des idées.

Le choc des idées force les participants à prendre conscience des différents points de vue, dont le leur, afin d'offrir, de construire une réponse satisfaisante à la problématique du sens et de la vérité. Cette tentative de rétablir le sens provoque une nécessité d'observer, de comparer, d'évaluer ces réponses afin de s'assurer qu'elles donnent du sens et de la vérité. La prise de conscience amorcée par le choc des idées demande donc une évaluation des différents points de vue, tant dans leurs résultats que dans les processus y menant. Cette évaluation est nécessaire pour clarifier les ambiguïtés, les équivocités et ainsi mieux comprendre les différents points de vue. Dans le dialogue, «nous nous engageons dans un travail d'analyse et de clarification avec l'espoir que l'idée, le concept deviendra plus clair et que nous pourrons dès lors donner encore plus de sens à notre expérience» (Sasseville et Gagnon 2012, p. 34). Le dialogue en CRP incite donc les participants à prendre conscience de leur point de vue pour le clarifier et le rendre plus «acceptable» par les autres, à en faire une critique raisonnable. En ce sens, il permet l'incursion dans la métacognition et l'autocorrection.

Le dialogue en CRP ne consiste donc pas simplement à prendre conscience des points de vue qui s'entrechoquent; il s'agit aussi d'évaluer ces points de vue, d'en faire une critique raisonnable. Il ne s'agit plus seulement de partager son point de vue, mais de remettre en question ceux des autres et le sien pour en montrer les forces et les faiblesses. Pour ce faire, les participants doivent identifier les raisons, les causes, les présupposés, les conséquences, les implications etc. des points de vue. Ils doivent évaluer ces points de vue (tant dans leurs résultats que leur composition) quant au sens demandé. Ainsi, certains questionnent, d'autres donnent des contre-exemples ou encore

ils décèlent les erreurs dans les jugements des différents participants. Les idées sont remises en question, demandent observation et évaluation.

Lors d'un dialogue en CRP, les idées de chaque participant et leurs processus d'élaboration sont assujettis à une critique raisonnable pour montrer leurs limites, leurs écueils, leurs forces, leurs faiblesses «Les participants à une discussion, dès lors qu'ils s'engagent dans une pratique argumentative de ce type, doivent se tenir prêts à satisfaire aux attentes de coopération qui se font jour dans la recherche du type de raisons qui sont également acceptables pour les autres; ils doivent, en outre, ne se laisser affecter et motiver dans leurs prises de position que par ces seules raisons.» (Habermas 2001, p. 24) En d'autres mots, les participants doivent délibérer.

Dans le cadre de la CRP, il ne faut pas prendre la délibération comme la recherche d'un consensus, mais davantage comme un processus d'argumentation et d'examen des points de vue afin qu'ils soient plus raisonnables. Par la présence des autres, le choc des idées et la délibération inhérents au dialogue en CRP, les participants doivent effectuer des actes métacognitifs pour prendre conscience de leur propre point de vue afin de l'évaluer et de déterminer ce qui fonctionne ou non, ce qui est adéquat, cohérent, fiable... ou non, afin de le rendre plus raisonnable. En effet, pour que le point de vue soit accepté et qu'il résiste aux critiques raisonnables qui lui sont adressées, les participants doivent corriger leurs erreurs grâce à la délibération. Plus les erreurs seront corrigées, plus le point de vue risque d'être accepté. La critique raisonnable invite à «modifier sa pensée, tant sous l'angle des résultats obtenus que des procédures prises pour atteindre ce résultat» (Sasseville et Gagnon 2012, p. 70). Il incite à s'autocorriger. Ainsi, la critique raisonnable inhérente à la délibération en CRP met les participants dans un processus métacognitif et d'autorégulation nécessaire au bien penser.

Le processus d'autocorrection n'est possible que si l'individu reconnaît la possibilité de ne pas avoir raison, de se tromper, d'être faillible. Reconnaître sa faillibilité, «c'est croire que nos connaissances sont sujettes à des modifications, puisqu'il est toujours possible de trouver des cas où celles que nous jugeons vraies nous apparaissent fausses»

(Gagnon 2005, p. 15). L'exigence de validation et de raisonnabilité du dialogue en CRP contribue à la reconnaissance des erreurs et des limites et dans l'adoption d'une posture épistémologique où l'individu se sait faillible.

Le processus d'autocorrection est aussi favorisé par la collaboration intrinsèque au dialogue en CRP. Le choc des idées et les critiques raisonnables, pris dans une dynamique où les participants se savent faillibles, contribuent à changer davantage la posture épistémologique des participants quant à leurs points de vue et à la façon de les construire. Ainsi, la délibération permet aux participants d'effectuer un décentrement où «l'intersubjectivité est considérée comme supérieure à l'intra-subjectivité» (Daniel 2007, consulté le 17 septembre 2016); où la coélaboration de sens et de vérité est plus précieuse que l'expression des perceptions personnelles. En ce sens, cette posture épistémologique, dans laquelle le participant se considère faillible, perfectible et où l'intersubjectivité prime, rend la métacognition, l'autocritique et l'autorégulation beaucoup plus désirées et accessibles. Dès lors, les individus engagés dans le dialogue se considérant faillibles et perfectibles sont d'ores et déjà dans une posture épistémologique où «dialoguer c'est s'investir dans une relation où chacun ne cherche pas à avoir raison sur les autres, mais où tous travaillent ensemble à dépasser sa propre perspective» (Sasseville et Gagnon 2012, p. 86). En ce sens, le dialogue contribue grandement à la construction d'une identité épistémologique où l'individu se considère comme faillible et où la collaboration et l'intersubjectivité sont des outils puissants pour bien penser.

Le dialogue en CRP contribue donc de façon significative au bien penser par la nécessité d'effectuer des actes métacognitifs et autocorrectifs et par la posture épistémologique à laquelle il invite. Le choc des idées, la critique raisonnable, la délibération et la collaboration placent les participants d'une CRP dans la nécessité de prendre conscience de leur point de vue, de celui des autres et de ce qui les compose et les construit afin de les évaluer et de les corriger tout en considérant la possibilité et l'importance de faire mieux et de le faire avec et grâce aux autres.

2.1.1.3 Dialogue, pensée pluridimensionnelle, libre et responsable

Le penseur compétent est celui qui est libre et responsable parce qu'il peut transcender et dépasser les obstacles intérieurs et extérieurs grâce à certains principes plus grands qui tendent à considérer l'ensemble de la condition humaine. Pour y arriver, le penseur doit faire preuve de vertus intellectuelles. De même, il doit mobiliser la pensée de façon vigilante, créative et critique. Ce qui permet au dialogue en CRP d'assurer le rôle de soutenir une pensée libre et responsable, de favoriser le développement des vertus intellectuelles et de mettre en place une pensée pluridimensionnelle semble être la collaboration.

Les discussions où il y a échange d'idées sont plus souvent qu'autrement conçues comme des affrontements ou des débats. Dans ces formes d'échanges, les participants s'opposent les uns aux autres afin d'obtenir une idée gagnante et une perdante, de convaincre et de s'imposer. Ils sont les seuls à avoir la vérité et aucune autre position n'a de valeur. Toutefois, dans un dialogue où chacun se sait faillible et où l'intersubjectivité prime, la dynamique est toute autre. Chaque participant peut «voir que l'autre est autant capable de vérité que soi» (Lipman 2011, p. 86). Les individus «qui avaient pensé jusqu'alors qu'ils devaient tout apprendre par eux-mêmes découvrent qu'ils peuvent aussi utiliser l'expérience d'apprentissage des autres et en tirer profit» (Lipman 2011, p. 98). De façon réciproque et en alternance, les participants se servent des autres et de leurs idées pour enrichir leur propre point de vue, leur propre expérience: «Le mouvement de collaboration se crée, entre autres, par la prise de conscience et l'acceptation de l'idée que nous sommes dans un rapport soutenant-soutenu.» (Sasseville 2000, p.93) En ce sens, «ce sont les attitudes et les intentions qui sont déterminantes» (Sasseville et Gagnon 2012, p.98). En collaboration, il s'agit de s'entraider et non de se nuire ou de dominer. Le dialogue en CRP est donc orienté vers l'entraide.

Il existe plusieurs façons de collaborer et de s'entraider. En CRP, la collaboration peut se faire en appuyant l'idée d'un participant entre autres lorsqu'on corrobore son point de vue en donnant un exemple. Elle peut aussi se faire en questionnant afin de clarifier, préciser

ou peaufiner... certains éléments ou aspects de la pensée: «Quand tu dis X, qu'est-ce que tu veux dire ? Pourquoi dis-tu... ?». Ou encore, elle peut être le fait d'une contradiction montrant les incohérences, les limites, les erreurs ou la nécessité de nuancer: «Ce que tu dis ne peut pas s'appliquer dans tel ou tel contexte.», «Tu ne peux pas dire que tu es contre la violence et dire que les batailles au hockey sont acceptables...». Les façons de collaborer et de s'entraider sont aussi nombreuses que les outils de la pensée et leur agencement, c'est-à-dire presque infinies. De même, la collaboration peut avoir comme objet tant les idées, les processus de pensée y menant que les postures dans lesquelles ces idées et ces processus s'inscrivent. En ce sens, la collaboration inhérente au dialogue en CRP semble contribuer au bien penser, particulièrement pour le développement de vertus intellectuelles, l'émancipation de la pensée, la responsabilité de la pensée et l'élaboration de principes raisonnés, justifiés, attentifs, appréciatifs, productifs et inventifs (pensée pluridimensionnelle).

Le dialogue collaboratif pratiqué en CRP joue un rôle important quant au développement des vertus intellectuelles. C'est «en collaborant que nous sommes en mesure de partager nos forces et d'améliorer la qualité de notre construction. C'est également en s'entraidant que nous parvenons à mettre à jour des idées qui, autrement, seraient demeurées enfouies.» (Sasseville et Gagnon 2012, p.86) Les forces en question peuvent être les différentes ressources nécessaires au processus de pensée comme les vertus intellectuelles. Comme pour les alpinistes qui montent l'Everest, la collaboration en CRP permet de soutenir et d'être soutenu. Lorsqu'un grimpeur est découragé, démotivé, dépassé, incertain de ses capacités... les autres sont en mesure de le soutenir et de l'aider. L'un d'eux prendra une partie de l'équipement, l'autre fera de la visualisation ou du renforcement positif, ou un troisième exigera un moment d'arrêt pour faire le point et reprendre des forces. Le but de cette entraide n'est pas ultimement de le faire exclusivement pour l'autre, mais de se «servir» des forces de chacun pour apprendre et réussir à atteindre le sommet. Pareillement pour la collaboration en CRP, le dialogue permet de partager les vertus et de les éduquer. Face à un problème insoluble pour un participant, c'est un autre qui offrira une alternative pour persévérer dans la réflexion. Face à la difficulté de se remettre en question pour voir ses limites, ce sont les autres qui

nous amèneront à avoir une certaine humilité. Grâce à la reformulation d'un participant, certains pourront s'affirmer adéquatement, etc. En plus de se soutenir, les participants agissent comme modèle de vertus intellectuelles. Ils montrent ce qui est possible, voire souhaitable. En ce sens, la collaboration dans le dialogue contribue à mettre en place des vertus intellectuelles nécessaires au bien penser.

Le rôle que joue la collaboration et l'entraide pour les vertus intellectuelles aide aussi à comprendre l'impact du dialogue et de la collaboration sur le penseur libre. Le penseur libre est celui qui pense par et pour lui-même, s'autodétermine et s'auto-réalise face aux obstacles internes et externes. Bien que les autres peuvent a priori sembler nuire à cette liberté, il n'en est rien grâce à la collaboration dans le dialogue en CRP. La collaboration est un moyen, une ressource supplémentaire pour identifier ces obstacles et les dépasser. Pour reprendre l'analogie des alpinistes, les compères offrent de l'aide pour identifier les crevasses et déplacer les obstacles qui pourraient nuire à leur progression. La collaboration des autres peut ainsi devenir essentielle pour assurer leur sécurité et atteindre leur but. De même, il serait arrogant et contraire aux vertus intellectuelles de penser tout pouvoir résoudre seul. La collaboration permet à chacun d'atteindre ses buts, de se déterminer en surmontant ensemble les obstacles. Les participants au dialogue peuvent construire leur propre sens et y accorder une valeur et une vérité à partir et grâce aux interactions avec les autres et aux exigences de la délibération. Comme le dit Habermas, dans une discussion raisonnée¹⁰, la liberté d'endosser la position de son choix doit «s'exercer conformément à la recherche d'un accord raisonné, sélectionnant ainsi les solutions qui, seules, sont rationnellement acceptables pour toutes les personnes impliquées et concernées» (Habermas 2001, p. 25). Penser librement ne consiste pas à simplement choisir le point de vue qui nous convient le mieux, mais à choisir celui qui correspond à des exigences de rationalité et d'universalité qui dépassent l'individu. Ainsi, le dialogue collaboratif invite les participants d'une CRP à s'autodéterminer et à s'auto-

¹⁰ Il convient ici et pour le reste du texte de faire une précision. Lorsque Habermas parle de la discussion raisonnée, de validité ou d'intersubjectivité, il ne parle pas particulièrement de CRP. La discussion raisonnée peut référer à un caucus politique, à une discussion entre conjoints et bien d'autres. Habermas ne parle jamais de CRP. Toutefois, nous nous permettons d'associer la CRP aux caractéristiques qu'Habermas dégage de la discussion raisonnée puisque nous avons montré que la CRP est une discussion raisonnée.

réaliser par et grâce à la participation des autres. Le dialogue amène à penser par et pour soi-même avec et grâce aux autres.

La collaboration a de fortes chances de conduire, dans le cadre du dialogue en CRP, à la pensée responsable. L'affirmation et la détermination pour soi avec et pour les autres ne sont possibles qu'à partir de principes. Comme l'indiquent Sasseville et Gagnon (2012), la construction des interprétations du monde sont le fruit des processus de « négociation » où la dimension sociale de ces constructions sera jugée viable ou non. En ce sens, la collaboration invite à établir des principes acceptables pour tous, à transcender les contextes pour porter le sens et la vérité ailleurs. Répondre par la collaboration au déséquilibre de sens et de vérité suscité par le dialogue lui-même, c'est proposer du sens et de la vérité, pas seulement pour moi, mais aussi pour les autres, c'est assumer la nécessité de déterminer et d'affirmer le monde meilleur pour soi et pour les autres. En ce sens, Sasseville et Gagnon (2012) placent au cœur de la collaboration un présupposé éthique qui prend racine dans une dimension politique (pas seulement comme forme de gouvernement, mais aussi comme manière de vivre ensemble), soit la visée démocratique comme moteur du dialogue. « Au cœur de cette visée se retrouvent non seulement des principes tel que l'équité et l'égalité, mais également des outils [dialogue] permettant une pratique de la démocratie. » (Sasseville et Gagnon 2012, p. 86)

Il est aisé de comprendre pourquoi la pratique du dialogue philosophique contribue au bien penser et que les écrits convergent pour affirmer que cette pratique est une « mise en œuvre de la paix » (Herriger, 2004), « une éducation à la citoyenneté » (Leleux 2008b), « un instrument d'éveil à une attitude démocratique » (Abel 2008), « un espace à la citoyenneté » (Grosjean-Doutrelepont, 2008). L'UNESCO aussi semble reconnaître l'incidence de la pratique du dialogue philosophique sur la vie démocratique puisqu'elle a mis en place une Chaire de l'UNESCO nommée « La pratique de la philosophie avec les enfants: une base pour le dialogue interculturel et la transformation de la société » (UNESCO 2016). De même, plusieurs projets s'appuient sur la pratique du dialogue philosophique comme moteur de changement social. Certains de ces projets l'entrevoient comme source de savoir être et de vivre ensemble (SEVE 2016), comme éducation à la

démocratie et prévention de la radicalisation (UNESCO 2017) ou encore comme prévention de la violence chez les jeunes (La Traversée, 2016).

Pour arriver à établir des principes qui dépassent et transcendent les obstacles internes et externes à la pensée pour améliorer le vivre ensemble, la pensée pluridimensionnelle joue aussi un rôle essentiel. En effet, ces principes peuvent transcender et dépasser la condition de la pensée et de l'humain en général s'ils sont raisonnés et justifiés (pensée critique), s'ils sont attentifs et appréciatifs (pensée vigilante) et s'ils sont productifs et inventifs (pensée créative). La collaboration contribue à établir des principes les plus raisonnés et les plus justifiés possibles afin d'assurer leur viabilité. Si les principes manquent de force d'argumentation, ils seront plus difficiles à accepter. En ce sens, la collaboration demande à l'esprit critique de mobiliser davantage les processus de pensée pour assurer plus de raisonabilité et de justification. Il en est de même pour la pensée créative. La collaboration, entre autres par la diversité des points de vue et le choc des idées, confèrera davantage de productivité et d'inventivité aux principes. La collaboration, en ce qui concerne la pensée vigilante, exigera que les principes s'appliquent de façon attentive et appréciative pour tous et chacun. En ce sens, le dialogue collaboratif favorise le développement de la pensée pluridimensionnelle et, par le fait même, du bien penser.

Pour conclure, le dialogue en CRP semble un élément significatif pour développer le bien penser. En effet, il a des incidences considérables sur les articulations du bien penser soit le processus de pensée et les habiletés de pensée, la pensée réflexive (métacognition et autorégulation) et la posture épistémologique ainsi, que sur la pensée pluridimensionnelle, libre et responsable. Que ce soit par la mise au défi de penser, par le choc des idées, par l'intersubjectivité, par la critique raisonnable, par la délibération ou par la collaboration, la pensée n'a de cesse de s'éprouver et de s'améliorer par le dialogue. Le tableau qui suit résume l'incidence du dialogue en CRP pour le bien penser.

TABLEAU 1 : LE DIALOGUE EN CRP POUR BIEN PENSER

		Bien penser et ses articulations		
		Processus de pensée et outils de la pensée	Pensée réflexive (métacognition, autocorrection, autorégulation) et identité épistémologique	Vertus intellectuelles, pensée pluridimensionnelle, (attentive, créative et critique), libre et responsable
Composantes de la CRP ayant une incidence sur le bien penser	Dialogue	<ul style="list-style-type: none"> • Doute et problématisation (exigence de sens et de vérité) <ul style="list-style-type: none"> ○ Mettre au défi de penser • Coélaboration de sens et de vérité <ul style="list-style-type: none"> ○ Mobilisation/orchestration des habiletés de recherche, de raisonnement et d'organisation • Échanges guidés et soutenues <ul style="list-style-type: none"> ○ Mobilisation/orchestration diversifiée de l'ensemble des outils de la pensée 	<ul style="list-style-type: none"> • Choc des idées et critique raisonnable <ul style="list-style-type: none"> ○ Prise de conscience et remise en question des différents jugements (résultats et processus) ○ Évaluation des différents jugements • Délibération et exigence de validation et de raisonabilité <ul style="list-style-type: none"> ○ Reconnaissance des limites, forces, faiblesses/faillibilisme ○ Négociation/correction des jugements pour acceptabilité • Collaboration <ul style="list-style-type: none"> ○ Reconnaissance des limites, forces, faiblesses/faillibilisme des jugements ○ Négociation/correction des jugements pour acceptabilité ○ Passage de l'intrasubjectivité à l'intersubjectivité 	<ul style="list-style-type: none"> • Collaboration et entraide <ul style="list-style-type: none"> ○ Identification des obstacles à la pensée ○ Apport d'outils et de ressources supplémentaires pour surmonter les obstacles à la pensée ○ Apprentissage des vertus intellectuelles par la modélisation ○ Décentrement pour s'autodéterminer grâce à l'exigence de rationalité et d'universalité ○ Établissement de principes productifs et inventifs (p. créative), attentifs et appréciatifs (p. vigilante) et raisonnés et justifiés (p. critique) qui donnent du sens et de la vérité acceptable pour tous

2.2 La recherche en CRP

La recherche peut généralement se définir comme l'action «pour trouver, pour dévoiler quelque chose de caché, d'ignoré [ou] l'ensemble des actions, des efforts entrepris pour acquérir, obtenir quelque chose ou s'en emparer» (CRTNL 2012). En ce sens, la recherche vise à trouver, à obtenir des résultats par la mise en œuvre d'une série d'actions pouvant prendre différentes formes (tant d'un point de vue du processus que des actions qui le composent) et en faisant appel à différents outils. Par exemple, la recherche en physique vise à expliquer les phénomènes (interactions de la matière) dans le temps et l'espace. Des explications (formant des connaissances, des lois, des théories ou des modèles) sont le résultat d'un processus dans lequel différentes actions sont réalisées¹¹ de façon plus ou moins organisée en séquences dans des expériences (protocoles techniques, manipulations...) afin de tester et de justifier l'explication visée. Pour faire ces expériences, la physique a besoin d'outils ou de moyens comme des instruments de mesure pour le temps et l'espace (ex: balance, radars...) ou d'interaction avec d'autres sciences (ex: mathématiques). Il en est de même pour la recherche en science humaine comme la sociologie. Cette dernière vise à expliquer les interactions entre phénomènes sociaux et individuels. Les explications sont aussi le résultat de processus expérimentaux faisant appel à d'autres outils et moyens. Entre autres, on y retrouve des questionnaires, des sondages, des entretiens, des statistiques etc. permettant des analyses quantitatives et qualitatives. Les exemples de la recherche en physique et en sociologie permettent de bien comprendre la recherche tant en fonction de sa visée et de son processus que de ses moyens. Toutefois, pour bien saisir les particularités de la recherche en CRP, un examen plus approfondi de celle-ci s'impose. En ce sens, la théorie des quatre causes (finale, formelle, efficiente, matérielle) peut être éclairante pour déterminer ce qui est caractéristique à cette recherche.

¹¹ Nous pouvons entre autres penser au processus décrit par Cariou (2004). Il présente l'investigation passant par la reconnaissance de ce qui est problématique dans la situation initiale afin de formuler un problème auquel une, voire plusieurs hypothèses, seront proposées. Ces hypothèses sont intégrées dans un raisonnement hypothético-déductif à tester, à analyser et à interpréter afin de réfuter ou de corroborer la validité des hypothèses.

2.2.1 La recherche en CRP comprise par ses causes

2.2.1.1 La cause finale de la recherche en CRP : rétablir le sens et la vérité

La cause finale de la recherche est ce en vue de quoi elle est menée, sa visée, son but. Dans le cadre de la CRP, la recherche a pour but de rétablir l'équilibre du sens et de la vérité ébranlés. Le dialogue – par les interrelations, le choc des idées, l'intersubjectivité, la critique raisonnable et la collaboration – est cause de ce déséquilibre comme il est aussi une force qui met au défi de penser «pour trouver, pour dévoiler, pour acquérir, pour obtenir» l'équilibre perdu. En ce sens, la recherche de sens et de vérité renouvelés est la visée de la recherche en CRP. Elle est la cause finale, le «ce en vue de quoi» la recherche s'opère.

Il convient de préciser davantage à quoi réfèrent le sens et la vérité dans la recherche en question pour bien comprendre la portée de cette visée. En CRP, «le terme de la recherche n'est pas de convaincre, mais de comprendre» (Sasseville et Gagnon 2012, p. 118). Dans la recherche de sens, il ne s'agit pas d'expliquer un phénomène, comme pour la recherche en science, mais d'établir la signification, la valeur ou l'importance des pensées et de l'expérience des individus. Cette visée d'établir la signification, la valeur ou l'importance des pensées et de l'expérience n'est possible que dans la mesure où des liens sont créés. La qualité des liens est garante du sens et de la vérité. Plus les liens sont nombreux, pertinents, attentifs, cohérents, originaux, plus la nouvelle proposition sera significative: plus elle aura de valeur et d'importance. Les liens peuvent être multiples. Ils peuvent servir à rattacher des idées à une expérience ou à un contexte, à unifier ou à opposer des idées entre elles, à déterminer les interactions entre parties/tout, entre moyens/fins, entre causes/effets... Ainsi comprise, la visée de rétablir le sens et la vérité par la multiplication des liens est différente de la visée de la recherche scientifique. Cette dernière, bien qu'elle utilise les mêmes outils que la recherche en CRP, tend à

expliquer les phénomènes, généralement en essayant de les réduire ou de le simplifier à des lois, à des modèles ou à des théories. La recherche scientifique tend à isoler des variables, contenir des données, limiter le champ d'action. La recherche en CRP est tout à fait opposée. Elle intègre de nouvelles variables, appelle plus de données, éclate les possibilités.¹² Elle évite la simplification pour entrer dans la complexité du réel, pour faire écho à Edgar Morin (2005).

En ce qui concerne la visée de rétablir la vérité, ici aussi certaines précisions s'imposent. Jürgen Habermas (2001) propose une vision éclairante de la vérité dans le cadre d'une recherche dialogique. Pour cet auteur, la vérité n'est pas un universel immuable à atteindre. Elle n'est pas plus une correspondance entre connaissance et réalité. Dans ces deux cas, une proposition vraie le serait indépendamment du contexte et pour toujours. Pour ces raisons, Habermas affirme qu'il ne s'agit en fait que d'une prétention de vérité: aucune proposition ne se suffit à elle-même, sans justification dans un contexte et un langage particulier. Il s'agit d' «expliquer pourquoi, à la lueur des raisons auxquelles nous avons accès, nous pouvons néanmoins formuler une prétention inconditionnelle à la validité qui porte au-delà de nos justifications les meilleures» (Habermas 2003, p. 71). En ce sens, la prétention à la vérité mène à l'acceptabilité rationnelle et non à la vérité. La différence étant que l'acceptabilité rationnelle est changeante et multiple puisqu'elle demande délibération dans un contexte, alors que la vérité est inchangeable et prescriptive en toute situation. Le dialogue joue, encore ici, un rôle important puisqu'il est nécessaire d'exposer et d'expliquer les raisons pour lesquelles les propos devraient être acceptés comme vrais, valides pour soi et pour les autres. Ainsi, la visée de rétablir la vérité constitue davantage une nécessité de justifier rationnellement pour assurer une plus grande validité aux idées. Dans la mesure où la justification rationnelle est acceptée par les autres participants au dialogue, le propos gagne cette prétention de vérité, gagne en validité. Ce n'est que dans l'intersubjectivité que cette prétention est possible.

¹² Nous aborderons davantage la spécificité de la recherche philosophique dans la section 2.3 *La philosophie en CRP*.

La visée de la recherche en CRP de rétablir le sens et la vérité peut donc se traduire par la nécessité d'établir davantage de liens et de justifications rationnelles pour enrichir la pensée et l'expérience des individus afin de refléter de façon davantage valide leur complexité.

2.2.1.2 La cause formelle : le processus de recherche

La cause formelle de la recherche est la forme que prend la recherche, la façon dont elle est organisée. La recherche en CRP, tout comme pour plusieurs recherches en sciences, s'inscrit dans un processus expérimental. Ce processus débute avec l'expérience et il s'organise autour d'expérimentations pour valider la production de sens et de vérité. Bien entendu, l'expérience à la source de la recherche en CRP et ses expérimentations pour valider ne sont pas de même nature que celles en sciences.

Pour Lipman, la recherche en CRP «commence souvent lorsque des choses jusqu'alors tenues pour acquises font naître des problèmes» (Lipman 1991, p. 109). Lorsque l'expérience est déstabilisée dans son sens et sa vérité (par de nouvelles expériences et informations, contradictions, insuffisances...), c'est le point de départ d'une recherche de solution(s) plus satisfaisante(s). S'ensuit une série d'étapes pour trouver une solution. Les étapes constituent la démarche de recherche et elles s'inscrivent dans un processus ayant une certaine structure qui n'est pas aléatoire. Lipman, s'inspirant de Dewey dans *How we think*, expose ce processus et ces étapes dans *La découverte de Harry* (1994) et dans *La recherche philosophique, guide d'accompagnement de «La découverte de Harry»* (1995). Il y propose un processus en 8 étapes:

1) La perception d'une difficulté ou d'une déception:

Cette perception résulte d'un sentiment que quelque chose fait défaut dans l'expérience et la représentation qu'on en a. Il serait même possible d'inclure l'étonnement, la curiosité ou l'émerveillement à cette étape qui sont aussi des sentiments qui montrent les limites de l'interprétation (ou compréhension) de l'expérience.

2) Le doute:

Le doute s'installe lorsque les sentiments perdurent ou sont assez aigus pour qu'on en vienne à se demander ce qui provoque le défaut, les limites de l'interprétation de l'expérience.

3) La formulation du problème¹³

La formulation du problème permet de circonscrire ce qui fait défaut (causes, conséquences, présupposés, contradictions, enjeux...). Il s'agit de comprendre le «nœud» à dénouer.

4) La formulation d'une hypothèse

La formulation d'une hypothèse invite un mouvement de réponse en élaborant une théorie permettant d'expliquer ou de résoudre ce qui fait défaut.

5) La vérification de l'hypothèse

La vérification permet de tester et d'évaluer l'hypothèse à partir de différents cas observables, entre autres par des exemples.

6) La contradiction (recherche de contre-exemple)

La contradiction constitue l'étape par laquelle on remet en question la théorie et sa vérification par la suggestion de réponses alternatives, entre autres par des contre-exemples.

7) La révision de l'hypothèse

La révision de l'hypothèse permet d'intégrer à la théorie de départ les contradictions soulevées ou de formuler une nouvelle théorie.

8) L'application de l'hypothèse révisée

Cette application est l'expérimentation de la théorie pour répondre à ce qui fait défaut et résoudre le problème de façon concrète.

Ces étapes montrent des moments importants du processus de recherche en CRP. Toutefois, une telle présentation de ces étapes comme une démarche standardisée correspond moins au processus de recherche vécu en CRP.

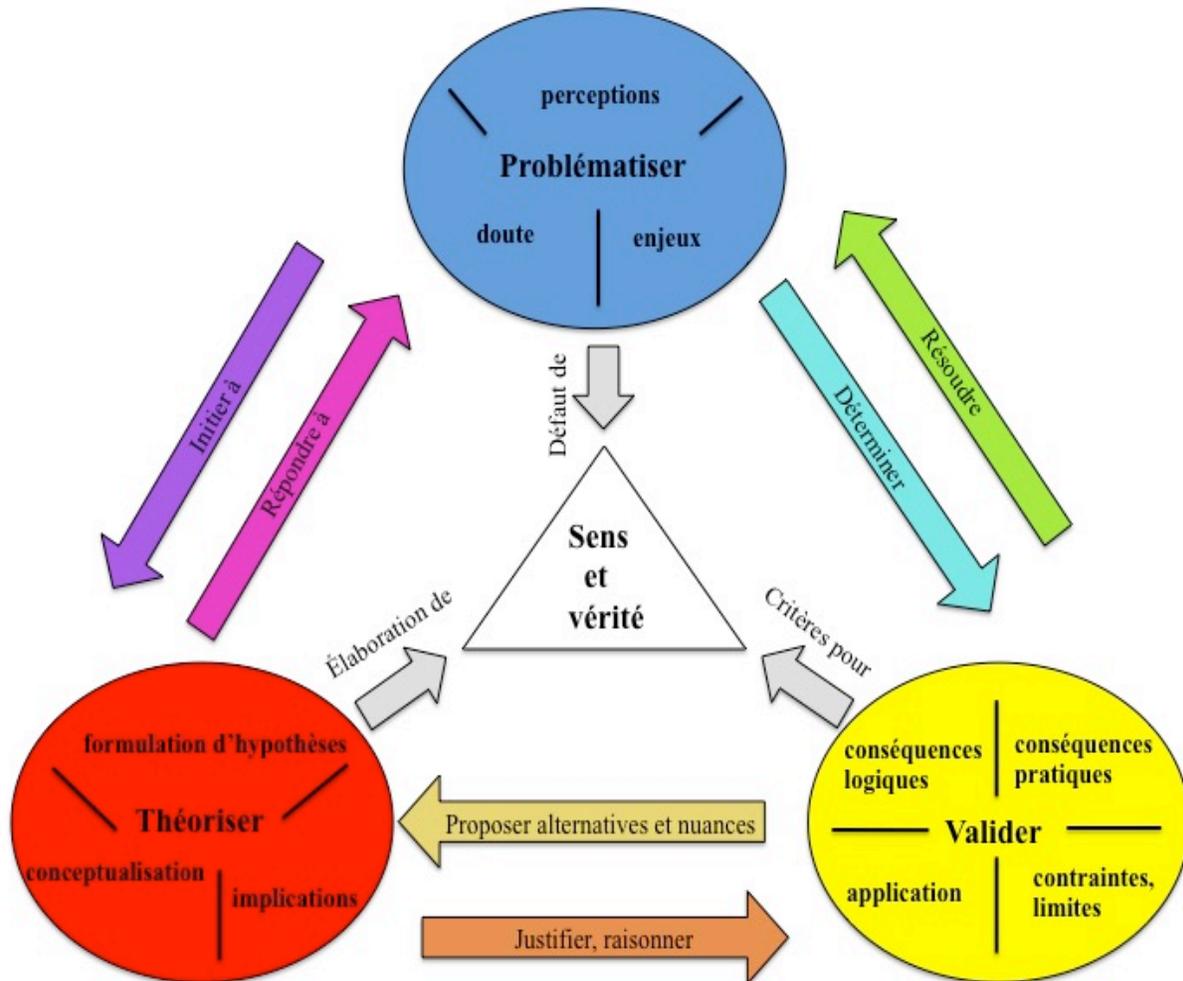
¹³ Cariou et Gagnon (Cariou, 2004; Gagnon, 2014) font remarquer que la formulation d'un problème n'est pas toujours évidente puisque chaque individu entre dans la recherche avec son propre bagage, ses propres lunettes, qui lui permettent ou non de percevoir une difficulté et de désirer la résoudre. En ce sens, il semble essentiel de favoriser le développement de la recherche qui permet toujours de plus en plus de questionner ce qui semble acquis afin d'entrer dans la complexité.

Sasseville et Gagnon (2012) font remarquer qu'une standardisation du processus de recherche présente celui-ci comme étant linéaire. Or, le processus de recherche comprend des aller-retours entre les différentes étapes précédentes et subséquentes, parfois en ignorant des étapes intermédiaires, parfois en les modifiant partiellement ou radicalement selon les outils utilisés. En ce sens, ces auteurs considèrent que le processus de recherche est itératif. Par exemple, la formulation d'une théorie peut faire ressortir un présupposé non identifié lors de la formulation du problème qui force à revenir sur la définition du problème. Ou encore, la révision d'une hypothèse livrée peut nécessiter un retour à une nouvelle vérification, puis à une nouvelle contradiction pour reformuler une nouvelle hypothèse et recommencer encore et encore cette boucle sans jamais appliquer une de ces hypothèses. De même, l'application d'une hypothèse révisée peut montrer qu'autre chose fait défaut dans l'expérience. Le processus n'est pas itératif seulement parce qu'il peut y avoir des aller-retours entre les étapes, mais aussi parce qu'une étape peut être répétée de différentes façons avant même d'aboutir sur d'autres étapes. Par exemple, plusieurs problèmes peuvent être soulevés sans pour autant aboutir à des hypothèses; plusieurs hypothèses peuvent être proposées sans qu'elles soient toutes vérifiées et ainsi de suite. Le caractère itératif du processus de recherche fait ressortir le côté faillibiliste aussi présent dans la recherche. C'est parce que certaines erreurs ou limites s'inscrivent dans le processus et qu'il faut les rectifier qu'il faut passer d'une étape à l'autre.

Pour Gagnon (2005), le processus de recherche n'est pas composé d'étapes, mais d'une certaine quantité d'actes à effectuer pour enrichir la viabilité de ce que nous tentons de démontrer. L'organisation de ces actes constitue davantage de phases ou de moments de la recherche que des étapes. En ce sens, il est possible de concevoir le processus de recherche davantage comme de «l'improvisation structurée» (pour reprendre les mots de Gagnon) qui dépend de la dynamique des interactions du dialogue. Certaines dynamiques accorderont plus d'importance à tels ou tels actes ou outils. Dans un autre contexte, le processus de recherche mettra plus d'emphasis sur d'autres actes, d'où l'importance de suivre le dialogue là où il va.

Concevoir le processus de recherche en CRP comme des phases, des moments ou des actes et lui consentir un caractère itératif semble plus compatible avec ce qui est vécu en CRP et permet tout de même d'y intégrer les étapes de Lipman. Ces étapes pourraient être regroupées sous trois phases: la problématisation (étapes 1-2-3), la théorisation (étapes 4 et 7) et la validation (étapes 5-6 et 8). La problématisation regroupe les étapes de la perception du problème, du doute et de la formulation du problème qui marquent chacune à leur manière ce qui fait défaut dans l'expérience. La théorisation regroupe plusieurs actes même si seulement l'étape de l'hypothèse y est placée. En effet, la théorisation ne fait pas seulement appel à l'énonciation d'une hypothèse, mais à la conceptualisation de certaines notions, leur mise en relation dans un système plus ou moins cohérent, la détermination des implications... Quant aux étapes de vérification de l'hypothèse, de la contradiction, de la révision de l'hypothèse et de l'application, elles sont toutes des moyens différents pour valider la théorie. Que les tests ou les évaluations soient logiques ou pratiques, ces étapes tentent d'assurer la validité des propos. Cette tentative d'organiser le processus de recherche en phases n'a pas pour but de remplacer le processus de recherche présenté par Lipman ou de vouloir le simplifier. Bien au contraire, il s'agit davantage de proposer une organisation du processus de recherche qui corresponde plus au caractère itératif de la recherche, à sa dynamique dialogique et à sa complexité. Le schéma suivant peut peut-être aider à mieux voir cette intention tout en montrant le rapport entre le processus de recherche et la visée de celle-ci.

FIGURE 8 : PROCESSUS DE RECHERCHE



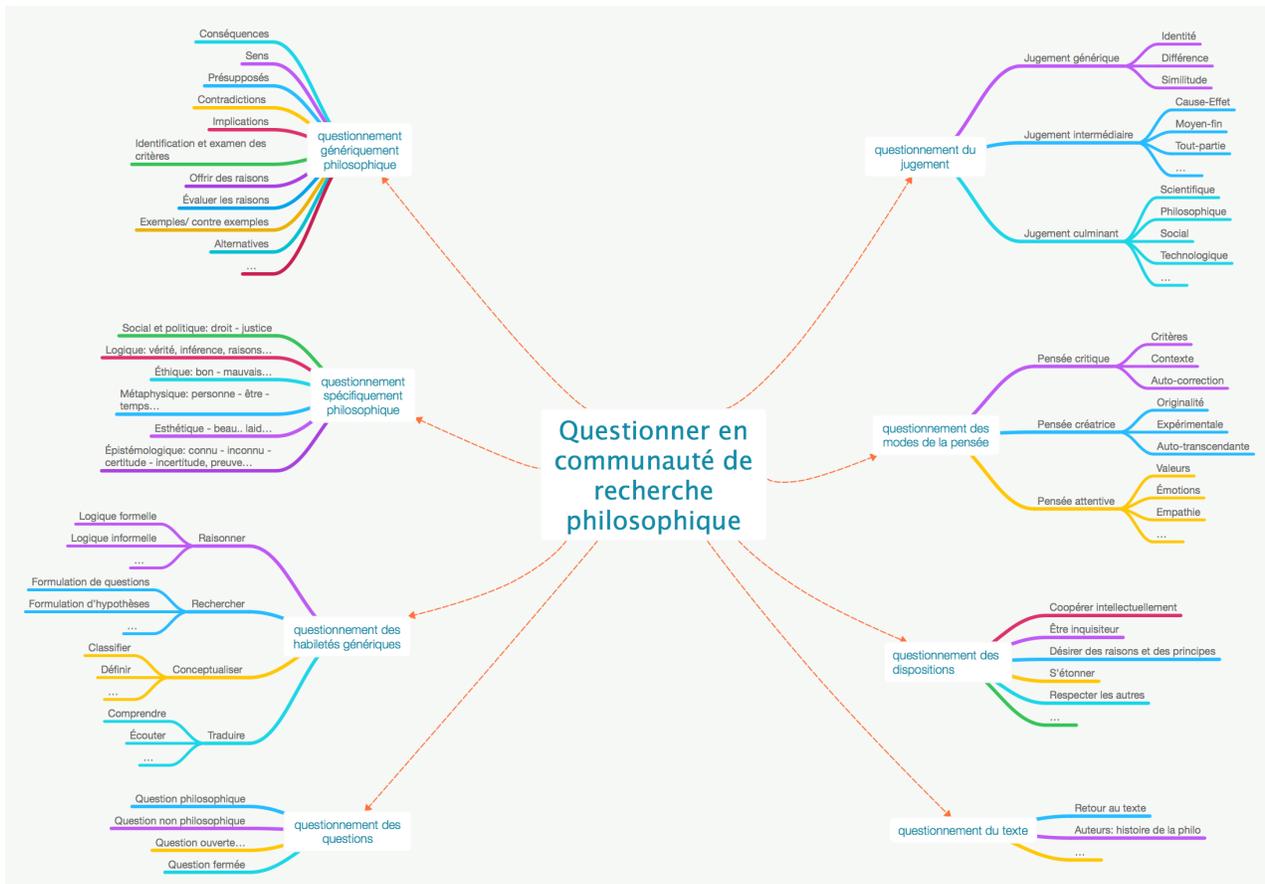
Nous pouvons conclure que le processus, comme cause formelle de la recherche en CRP, est organisé selon différentes phases (problématiser, théoriser, valider) qui s'entrecoupent, se mêlent, vont d'une à l'autre. Tout ce processus et les actes qui le composent tentent de multiplier les liens et les justifications pour permettre davantage de sens et de vérité. Toutefois, cette forme de la recherche dépend grandement de la cause efficiente qui la fait.

2.2.1.3 La cause efficiente : le questionnement

La cause efficiente de la recherche est ce par quoi (ou qui) la recherche est faite, érigée. Bien entendu, dans le cadre de la CRP, ce sont les participants qui sont la cause efficiente. Toutefois, leur questionnement et leurs questions sont déterminantes dans la mise en place du processus de recherche. Il s'agit d'outils utilisés par les participants d'une CRP, particulièrement par l'animateur, pour «trouver, pour dévoiler quelque chose de cachée» pour référer à la définition de la recherche mentionnée précédemment (CNRTL 2012). Les questions construisent l'édifice de la recherche. Tout comme la truelle du maçon, elles permettent d'étendre le mortier permettant de tenir les briques ensemble et de donner une forme spécifique à la recherche.¹⁴ Or, le questionnement peut être de différents types. Sasseville (2017) propose un schéma servant d'amorce pour la réflexion sur les différents types de questionnements. L'analyse détaillée de ce schéma permettra probablement de comprendre davantage ce qui est en jeu quant au questionnement en CRP.

¹⁴ Le questionnement est la cause efficiente instrumentale utilisée par les individus impliqués dans la recherche (causes efficientes principales). Toutefois, les questions semblent avoir un double statut de cause. Elles semblent aussi être ce qui constitue la recherche (cause matérielle). Malgré cette confusion possible, elles seront considérées comme la cause efficiente puisqu'elles sont l'agent qui permet la recherche. Sans question, il n'est pas possible d'avoir un processus de recherche ni même d'atteindre sa visée. Les habiletés de pensée sont, quant à elles, ce qui est considéré comme cause matérielle (cet aspect sera abordé plus loin).

FIGURE 9 : QUESTIONNER EN CRP



Source 5 : Schéma tiré de Sasseville, M. (2017). La pratique du questionnement en communauté de recherche philosophique. Repéré à <https://philoenfant.org/2017/11/30/le-questionnement-en-philosophie-pour-enfants/>

Parmi les différents types de questionnements, il y a le questionnement concernant le texte (ou l'élément déclencheur choisi). Les questions qui y sont posées permettent d'établir une base commune de ce qui y est perçu ou compris, de faire ressortir des éléments problématiques, d'aborder certains aspects contextuels particuliers (ex: auteur, concepts philosophiques...) Exemple de questions: «Qu'avez-vous compris de... ? Pourquoi ? Qu'est-ce que l'auteur dit sur... ?».

Un autre type de questionnement concerne les habiletés génériques (qui correspondent aux actes de pensée identifiés à partir de Lipman). Les questions qui y sont posées entraînent une recherche générale donnant plusieurs possibilités de réponse. Par exemple, «Comment pourrions-nous nous représenter l'amour (conceptualiser) ? Qu'est-

ce qui est important de comprendre de... (traduction) ?». Les questions génériques sont larges et ouvertes. Elles peuvent apporter différentes réponses comme des exemples, des définitions, des causes: «L'amour c'est comme un papillon dans mon cœur (métaphore)», «L'amour c'est quand je suis prêt à sacrifier ma vie pour quelque chose (implication)»...

En plus de questionner les actes mentaux, la CRP contribue à questionner les états mentaux et les attitudes propositionnelles. En effet, le questionnement sur les dispositions permet de favoriser la coopération intellectuelle, l'étonnement, le doute, le respect et bien plus par des questions comme: «Fais-tu un lien entre ce que tu dis et ce que dit Alexandre ?», «Quelqu'un pourrait aider Béatrice à définir, à donner une raison,...?», «Y a-t-il quelque chose qui vous surprend, qui vous étonne ou que vous trouvez bizarre dans... ?»...

Il est aussi possible de poser des questions plus spécifiques pour mobiliser les habiletés de pensée. Ce sont les questions génériquement philosophiques. Ces questions restreignent l'éventail des réponses pour en obtenir un plus précise: «Y a-t-il un raison à X ? Pouvons-nous définir A ?» «Quelqu'un peut donner un exemple de... ?» Toutefois, même si ces questions mobilisent des habiletés génériques, il n'est pas certain que nous puissions les caractériser comme philosophiques. En effet, la psychologie, les mathématiques, voire une discussion anodine entre amis et bien d'autres recherches vont aussi utiliser des hypothèses, des raisons, des alternatives sans que ces habiletés soient pour autant philosophiques. Cette nuance semble d'autant plus importante du fait que certains auteurs comme McPeck (1990) vont même jusqu'à remettre en question le caractère générique des habiletés de pensée. Il semble donc plus prudent de faire des questions spécifiques mobilisant les habiletés de pensée un type de questionnement distinct du questionnement génériquement philosophique.

Le questionnement spécifiquement philosophique est celui dont les questions font émerger les métacritères et les mégacritères nécessaires à la recherche en CRP.¹⁵ Pour Lipman (2011), les métacritères sont des critères sur lesquels les autres critères peuvent s'appuyer pour être considérés comme des raisons particulièrement fiables. Parmi ces critères se trouvent entre autres la cohérence, la pertinence, la précision, la fiabilité, la viabilité. Les questions spécifiquement philosophiques sont souvent évaluatives et demandent d'élever la recherche en rigueur. Le questionnement génériquement philosophique demande habituellement plusieurs questions pour évaluer les critères selon des métacritères. Par exemple, pour vérifier la viabilité, une série de questions de différents types serait nécessaire: «Pourquoi dis-tu... ? En quoi ça fonctionne ? Est-ce que ça peut fonctionner pour d'autres personnes ? Est-ce que ça peut fonctionner si tout le monde... ? Est-ce que c'est possible pour d'autres contextes ? Pourquoi ?...» Quant aux mégacritères, toujours selon Lipman (2011), ils sont les idées régulatrices sur lesquelles la pensée s'appuie pour constituer le sens et ce sont elles qui définissent les domaines de la philosophie. Les questions spécifiquement philosophiques demandent ce qui est bien ou mal, vrai ou faux, cohérent ou non, un ou multiple, beau ou laid...

Le questionnement des modes de la pensée, quant à lui, entraîne des questions cherchant à exploiter les dimensions critique (raisonnabilité et justification), créative (productivité et inventivité) et vigilante (attentifs et appréciatifs) de la pensée. Des questions comme celles-ci contribuent à le faire: «Est-ce que ... est vrai dans tous les contextes?», «Y aurait-il d'autres solutions à... ?», «Avons-nous tous pris en considération pour... ?»...

En fin, le questionnement du jugement est celui qui s'attarde aux produits de la pensée et à la façon dont ces derniers émergent. Il va favoriser la construction et l'élaboration des jugements. En ce sens, toutes les questions qui permettent de construire des opinions, d'évaluer ou de conclure font partie de ce type de questions: «Es-tu d'accord avec... ? Pourquoi ?» «Peut-on dire que... ? Pourquoi ?» «Peut-on conclure quelque chose à partir

¹⁵ Les dimensions spécifiquement philosophiques comme le caractère générique de la philosophie, les métacritères et les mégacritères seront abordées plus en détails dans la section 2.3.

de... ?»... De même, le questionnement du jugement favorisera la production de jugements créatifs, attentifs et critiques. «Pourrait-on imaginer d'autres réponses à... ?» «Est-ce qu'on peut faire un lien avec... ?» «Pourquoi tu n'es pas en accord avec ?» De plus, le questionnement du jugement porte sur les processus permettant sa production: «Comment sommes-nous arrivés à penser que... ?».

Il ne faut pas voir les types de questionnements comme une démarche ordonnée à suivre. Comme l'affirme Gagnon (2014), il n'y a pas de recette pour questionner et le questionnement ne se résume pas à l'application d'une technique. Le questionnement est un art. Il en résulte que le questionnement n'est pas linéaire, mais dynamique, itératif. Les questions qui sont posées passent du questionnement générique à spécifique, philosophique, à factuel, créatif à réflexif... Les questions mettent tour à tour l'accent sur des métacritères pour bifurquer sur les mégacritères ou sur les critères de la pensée attentive ou créative.

La recherche se construit au fil des questions et son processus prend la forme qui émane du dynamisme des questions. Ce n'est pas une question qui permet le processus de recherche, mais plusieurs questions posées en continu et soutenues par la visée de rétablir le sens et la vérité. «Poser des questions, c'est amener les gens à penser le monde autrement.» (Lipman 2011, p. 93). Chaque question ouvre sur des possibles qui doivent être à leur tour questionnés, soit parce qu'ils sont problématiques, qu'ils sont incertains, qu'ils sont à conceptualiser ou qu'ils doivent être validés. Pour chaque réponse suivent des dizaines et des dizaines de questions. En ce sens, pour la recherche en CRP, il s'agit, comme l'affirme Fournel (2016), de choisir l'interrogation plutôt que l'assertion, d'abandonner la conviction pour faire de plus en plus de place au doute. En ce sens, les questions en CRP ne sont pas rhétoriques, c'est-à-dire que la personne qui pose une question connaît la réponse ou qu'elle attend une réponse particulière. Au contraire, elles sont des questions ouvertes qui demandent des réponses originales, engagées et authentiques.

Le questionnement est l'instrument, la cause efficiente instrumentale, ce par quoi la recherche est faite. Il donne la forme au processus de recherche et tend vers le sens et la vérité. En ce sens, la recherche en CRP est un processus itératif et dynamique de problématisation, de théorisation et de validation du sens et de la vérité pour l'expérience, guidé par le questionnement. Toutefois, tout comme la truelle qui donne forme à l'édifice, les questions doivent s'associer à du mortier et des pierres pour donner forme à la recherche. C'est pourquoi la recherche doit aussi avoir une cause matérielle: les habiletés de pensée.

2.2.1.4 La cause matérielle : énoncés et les habiletés de pensée

La cause matérielle de la recherche en CRP est ce de quoi est faite la recherche, ce qui est constitutif. Bien que les questions soient des évaluations critiques et qu'elles aient un certain contenu propositionnel, ce sont les idées proposées par les participants qui constituent la recherche. Ces derniers contenus propositionnels peuvent se présenter sous différentes formes. Les idées se présentent sous forme d'hypothèses, de raisons, de définitions, d'inférences, d'exemples et de contre-exemples... Sans forme, sans habileté, les idées sont confuses, voire impossibles à exprimer. Ce sont les habiletés de pensée qui donnent la forme à ces idées pour que ces dernières soient énoncées. Tout comme la brique, cause matérielle de la maison, a besoin de l'argile (cause matérielle de la brique) avec une forme déterminée, les énoncés (cause matérielle de la recherche) sont composés d'idées (cause matérielle des énoncés) formées par les habiletés de pensée.¹⁶ Comme les briques apposées une à une pour construire l'édifice, les énoncés

¹⁶ L'argile est la cause matérielle de la maison: la maison est faite d'argile. Toutefois, elle la constitue en tant que brique, c'est-à-dire en tant que cause matérielle ayant une forme. Sans cette forme, l'argile n'est pas cause matérielle. En ce sens, la brique agit comme si elle était une cause matérielle secondaire puisque nous pouvons aussi dire que la maison est construite en brique. Il en est de même pour les idées et les énoncés. Les idées sont la cause matérielle primaire de la recherche. Toutefois, elles le sont en tant qu'énoncés (cause matérielle secondaire) formés par les habiletés de pensée. Nous pouvons aussi dire que les énoncés constituent la recherche. En ce sens, bien que les habiletés puissent être perçues comme les causes formelles des énoncés, elles sont d'une certaine façon une cause matérielle secondaire parce que partie intégrale de la cause matérielle dans la succession des causes.

sous forme d'hypothèses, de raisons, de définitions, d'inférences, d'exemples et de contre-exemples, etc. sont déployés pour échafauder la recherche. (Lipman 2011)

Dans la recherche en CRP, les énoncés permettront de connaître et de donner du sens à l'expérience et d'en assurer davantage. Ou encore, ils permettront de préserver et de défendre ce qu'on estime vrai. En ce sens, ils fournissent le matériel pour rétablir le sens et la vérité, moteur de la recherche. Pour ce faire, les habiletés de recherche, de raisonnement et d'organisation de l'organisation seront mobilisées dans la recherche. Entre autres, des habiletés et des attitudes comme remettre en question, identifier des causes et des conséquences, relever les ambiguïtés ou dégager des présupposés sont essentielles à l'élaboration d'énoncés servant à problématiser. Au même titre, formuler des hypothèses, dégager des implications, faire des raisonnements déductif-inductif-hypothétique ou définir sont nécessaires pour des énoncés visant à théoriser. Il en est de même pour donner des exemples et des contre-exemples, contextualiser, donner et évaluer des raisons, établir des critères ou examiner l'envers d'une position qui s'avèrent des habiletés fondamentales pour énoncer des idées pour valider. Cela ne signifie pas que ces habiletés sont associées seulement à des moments spécifiques de la recherche, mais qu'elles semblent parfois contribuer de façon particulière à un moment précis. Les différentes habiletés peuvent néanmoins demeurer importantes pour chaque moment: l'exemple peut aider à circonscrire un problème; identifier des causes et des conséquences et il peut s'avérer important pour la validation; donner des raisons contribue à l'élaboration de la théorie et ainsi de suite.

Les habiletés de pensées, par la forme qu'elles donnent aux énoncés, permettent d'offrir des réponses aux questions. Sans hypothèse, définition, exemple, contre-exemple, évaluation etc., la recherche ne peut pas se construire. En ce sens, les énoncés (idées et habiletés) offrent une matière, un matériel à la recherche. Ils sont les briques que le questionnement dévoile et dont il s'empare pour ériger la recherche, pour trouver à nouveau du sens et de la vérité. Placer les énoncés comme les causes matérielles de la recherche en CRP permet de caractériser davantage cette recherche.

Il est maintenant possible de considérer la recherche en CRP comme un processus de problématisation, de théorisation et de validation, guidé par le questionnement et constitué d'énoncés (idées sous forme d'habiletés), permettant de donner du sens et de la vérité à l'expérience. Cette présentation de la recherche en CRP permet déjà d'entrevoir l'impact qu'elle peut avoir sur le bien penser. En effet, tant la nécessité d'établir des liens et de justifier ceux-ci pour la recherche de sens et de vérité, que l'itérativité et le faillibilisme du processus de recherche, ou que les types de question (sur le texte, sur les habiletés génériques et spécifiques, les questions philosophiques ou de jugement...) et que la formulation d'énoncés semblent avoir une incidence sur le processus de pensée, la pensée réflexive et la pensée compétente.

2.2.2 La recherche pour bien penser

La recherche en CRP est particulièrement intéressante pour bien penser. Elle vient appuyer le dialogue qui encourage l'expression d'opinions différentes. Comme l'affirme Lipman (2011), elle est un tremplin à l'amélioration de la pensée puisqu'elle permet d'accéder aux outils et aux méthodes de recherche, aux principes du raisonnement, à l'analyse de concept, à l'expérience critique nécessaire pour bien penser. En ce sens, la recherche en CRP est une recherche dialogique. Par recherche dialogique, il faut comprendre une recherche qui intègre les caractéristiques du dialogue présentées précédemment (*section 2.1*). En ce sens, la recherche dialogique est orientée vers une coélaboration de sens, permettant de multiplier les liens, entrant dans la complexité et vers une production de vérité, possible par une justification rationnelle intersubjective. Par recherche dialogique, il faut aussi passer par un processus où la problématisation, la théorisation et la validation laissent place au faillibilisme et sont empreints d'une dynamique itérative. De plus, cette recherche est celle qui est guidée par un questionnement soutenu et diversifié afin de solliciter et de mobiliser plusieurs habiletés de pensée et d'attitudes pour produire du sens et de la vérité.

La recherche dialogique semble contribuer au bien penser des individus qui y participent. En effet, elle peut jouer un rôle majeur pour le processus de pensée et la mobilisation des habiletés de recherche, de raisonner et d'organiser l'information. De même, elle s'avère toute indiquée pour solliciter et peaufiner la pensée réflexive (métacognition, autocritique, autorégulation) et travailler sur la posture épistémologique et les vertus intellectuelles. Enfin, elle peut être, en partie, garante de la pensée pluridimensionnelle, libre et responsable.

2.2.2.1 Recherche, processus de pensée et habiletés de pensée

Le processus de recherche contribue à améliorer le processus de pensée et l'utilisation des habiletés. Tout comme le maçon qui doit manipuler les outils et les matériaux, expérimenter les procédures et les principes pour devenir habile, la recherche permet de stimuler la mobilisation et l'orchestration des habiletés de pensée. Elle permet de mobiliser les habiletés en fonction de la problématisation, de la théorisation et de la validation. Cette sollicitation est d'autant plus intéressante qu'elle se fait avec beaucoup de liberté et de créativité. En effet, le caractère itératif de la recherche ainsi que le faillibilisme qu'elle comporte contribue à mobiliser et orchestrer les habiletés de façons diversifiées. Une habileté peut être sollicitée dans un contexte de problématisation pour ensuite être mobilisée dans la théorisation ou dans la justification. En ce sens, les habiletés sont mobilisées et orchestrées non seulement dans une fonction spécialisée, mais aussi de façon plus générique et polyvalente. Ainsi, le processus de pensée ne limite pas les habiletés à une seule fonction, mais il peut varier leur mobilisation et leur orchestration.

De plus, le processus de recherche oriente les questions pour la mobilisation et l'orchestration d'habiletés de recherche, de raisonnement et d'organisation de l'information nécessaires à la production de sens (la multiplication des liens et la complexité) et pour établir de la vérité, de la validité (la justification rationnelle et

intersubjective). De plus, le caractère expérimental du processus de recherche demande un ancrage constant à l'expérience afin de donner plus de sens (Lipman 2011; Sasseville et Gagnon 2012). C'est parce que la recherche est ancrée dans et par l'expérience qu'elle lui donne du sens. Pour ancrer davantage la recherche de sens et de vérité dans l'expérience, le processus de recherche peut aussi faire appel aux questions spécifiquement philosophiques qui dévoilent le caractère éthique, politique, métaphysique, esthétique, épistémologique ou encore logique de l'expérience. En ce sens, la visée de la recherche et le questionnement générique et philosophique entraînent la nécessité de mobiliser et d'orchestrer davantage d'habiletés pour co-élaborer le sens et la vérité (voir *Schéma 8: Questionner en CRP*).

Il n'y a pas que la visée, le processus et le questionnement générique et philosophique qu'entraîne la recherche qui contribuent à bien penser. Les questions spécifiques sur les habiletés de pensée y jouent aussi un rôle très important. Le questionnement sur les habiletés conduit «les participants d'un groupe à s'engager dans la pratique de certaines d'habiletés qui prennent part au processus de recherche» (Gagnon 2005, p.16). Ce questionnement permet de dévoiler ce qui ne serait pas apparu d'emblée dans la mobilisation et l'orchestration des habiletés de pensée. Les questions spécifiques sur les habiletés permettent de solliciter directement certaines habiletés spécifiques pour peaufiner les liens et assurer plus de validité: «Peut-on donner un exemple (un contre-exemple) de... ?»; «Fais-tu une distinction entre X et Y ?»; «Est-ce une bonne raison pour... ? Pourquoi ?». Ainsi, ce type de question force l'utilisation d'habiletés nécessaires pour bien penser.

Certains outils d'animation permettent de systématiser le questionnement afin de favoriser la mobilisation et l'orchestration du processus de pensée. En effet, les plans de discussion et les exercices sont des sources inépuisables pour travailler de façon méthodique le processus de mobilisation et d'organisation des habiletés.¹⁷ Ils sont des

¹⁷ Bien que nous ayons annoncé en introduction que la méthodologie de cet ouvrage veut se détacher des particularités pédagogiques et didactiques, il semble important de dire quelques mots sur les plans de discussion et les exercices. La raison en est que leur fonctionnement permet de systématiser la recherche et de la rendre méthodique. C'est entre autres pour ces raisons que Lipman propose différents guides

outils pédagogiques et didactiques propres à la CRP pour travailler philosophiquement. Les premiers consistent en une série de questions à proposer/répondre de façon à entrer dans la complexité des concepts tout en les spécifiant. Les exercices peuvent prendre différentes formes, allant de tableaux à remplir, de phrases à compléter ou encore d'associations à faire afin de travailler spécifiquement certaines habiletés (définition, critères, analogies...). Ainsi, la pensée peut faire des liens qui n'auraient pas été faits autrement et travailler des habiletés qui ne seraient pas sollicitées systématiquement. Toutefois, Gagnon (2014) souligne que pour créer des automatismes pour l'utilisation des habiletés, ces dernières doivent être accompagnées de métaconnaissances procédurales et situées afin de gagner en efficacité et en signification. En d'autres mots, pour que l'utilisation de ces habiletés devienne naturelle, les habiletés ne doivent pas seulement être travaillées comme un exercice décontextualisé. Rien n'assure que ces habiletés pratiquées dans un exercice seront transférées ou mobilisées en situation réelle de penser. Bien que l'exercice permette de comprendre davantage les habiletés, il ne permet pas de voir comment (métaconnaissances procédures) et quand (métaconnaissances situées) elles doivent être mobilisées. Pour une mobilisation effective des habiletés, elles doivent faire l'objet d'une connaissance minimale (qui peut être donnée par l'animateur ou dégagée en communauté) et elles doivent aussi être utilisées en situations authentiques et complexes (Gagnon et Sasseville, 2009).

Bien entendu, il ne suffit pas à la recherche en CRP de multiplier (par sa visée, son processus et le questionnement) le nombre d'habiletés de pensée pour bien penser. Il importe que cette recherche le fasse de façon réflexive.

pédagogiques avec plusieurs plans de discussion et exercices pour systématiser les différentes recherches en CRP.

2.2.2.2 Recherche, métacognition, autocorrection, identité épistémologique

La recherche en CRP permet de mobiliser et d'orchestrer plusieurs habiletés de pensée tout en permettant le développement de la pensée réflexive et en favorisant un changement dans la posture épistémologique des participants. Bien que la visée de cette recherche puisse contribuer à la pensée réflexive, le questionnement et le processus de recherche semblent ce qui est le plus significatif pour la métacognition, l'autocritique, l'autorégulation et l'identité épistémologique du bien penser.

Le questionnement semble contribuer grandement à la métacognition, l'autocritique et l'autorégulation, plus particulièrement par le biais des questions spécifiquement et génériquement philosophiques, de même que par les questions sur le jugement. Les questions spécifiquement et génériquement philosophiques amènent la nécessité d'appuyer son point de vue sur des critères qui à leur tour, demandent de s'appuyer sur des métacritères ou des mégacritères pour donner du sens. Ce processus paraît déterminant pour la pensée réflexive. Pour Sasseville et Gagnon (2012), les questions fondamentales (philosophiques) mènent vers une investigation de critères généraux- le vrai, le bien, le beau, le sens, la personne, la certitude, la cohérence- permettant de voir l'unité, c'est-à-dire les interrelations des différents domaines de l'expérience humaine. Or, cette recherche de méta et mégacritères est d'emblée métacognitive et autocritique puisqu'elle demande de prendre conscience des liens entre les différents aspects de l'expérience pour voir en quoi ils permettent d'élaborer du sens ou de la validité à partir de certains critères. En ce sens, les questions philosophiques demandent aux participants d'explicitier consciemment et rigoureusement l'unité de l'expérience.¹⁸

Les questions sur le jugement semblent aussi contribuer grandement à la métacognition, l'autocritique et l'autorégulation. Certaines de ces questions débouchent directement sur

¹⁸ Nous approfondirons davantage le questionnement philosophique (générique et spécifique) dans la section 2.3.

la prise de conscience et le contrôle des habiletés de pensée. Par exemple, poser des questions comme «Qu'est-ce que cette analogie dit de particulier sur... ? Est-ce une bonne analogie pour illustrer... ? Pourrions-nous en formuler une qui illustre davantage... ?» renvoie à la prise de conscience, à l'autocritique et à la régulation des actes de penser. D'autres questions débouchent sur la prise de conscience et le contrôle du processus de pensée (mobilisation et orchestration des habiletés): «D'où sommes-nous partis pour arriver à...?»; «Par où sommes-nous passés pour...?»; «Quels outils de la pensée avons-nous (pourrions-nous, devrions-nous,...) utilisés afin de...?»; «Y aurait-il autre chose qu'il serait important de prendre en considération pour...? Pourquoi?»; «Comment avons-nous (pourrions-nous, devrions-nous,...) procédé pour...? Est-ce une bonne façon? Aurait-il fallu (pourrions-nous, devrions-nous,...) faire autrement?»; «Nous semblons tourner en rond... pourquoi? Que pouvons-nous (devons-nous,...) faire?». En ce sens, les questions sur le jugement permettent de planifier et de contrôler la démarche de recherche et le processus de pensée. Comme le fait remarquer Fournel (2016), les questions de planification et de contrôle de la démarche sont métacognitives. Des questions comme «Comment devrait-on s'y prendre pour répondre à... ? Pourquoi ? Est-ce une bonne façon ?» «Y a-t-il différentes étapes ou tâches à réaliser pour...? Lesquelles ?» ou «De quel(s) outil(s)/habileté(s) avons-nous besoin pour résoudre ? Pourquoi ? Est-ce les bons outils ? En quoi ?» permettent de prendre conscience des actes spécifiques qui composent le processus de pensée. Les questions de planification et de contrôle permettent aussi de prendre conscience du processus de recherche en soi. Voir le cheminement qui mène aux différents points de vue permet de mieux les comprendre et de leur donner du sens et de la validité. De plus, prendre conscience du processus de recherche donne accès aux raisons et aux justifications des points de vue afin d'évaluer leur validité, les rejeter, les endosser ou les corriger. Pour Gagnon (2005), prendre conscience du processus de recherche permet de donner du sens aux savoirs et garantit la force de ceux-ci. En ce sens, le questionnement sur le processus de recherche éclaire le processus de pensée afin de rendre les jugements plus sensés et justifiés, pour penser de façon réflexive.

En plus d'avoir une incidence sur la pensée réflexive, la recherche en CRP en a aussi une sur l'identité épistémologique des participants. Le caractère itératif et l'exigence de validation inhérents au processus de recherche en CRP pousse à modifier les connaissances et à progresser dans la construction des savoirs (Gagnon 2005). En ce sens, le processus de recherche place les participants face «au questionnement et à la délibération [où ils doivent] abandonner les convictions pour faire de plus en plus de place au doute» (Gagnon 2005, p. 11) afin que «la rencontre d'une multiplicité de perspectives détermine la validité» (Lipman 2011, p. 61). En ce sens, la recherche en CRP permet aux participants de prendre une posture épistémologique faillibiliste et intersubjective. Pour la posture épistémologique des participants à la recherche en CRP,

le faillibilisme peut sembler viable, que nos connaissances ne sont que rarement absolues et indubitables et que nous serions bien prétentieux de croire que le progrès de la science d'aujourd'hui nous mette à l'abri de pareilles erreurs. Il nous renseigne également sur le fait que la recherche de contre-exemple et l'exploration des possibles sont extrêmement précieuses, car elles peuvent nous pousser à modifier nos connaissances et, ainsi, progresser dans la construction de savoir. (Gagnon 2005, p. 15-16)

De même, la recherche dialogique, qu'elle soit pratiquée en CRP ou dans d'autres contextes, contribue à ce que les individus adoptent une posture épistémologique intersubjective:

la recherche réciproque de l'adoption de la perspective d'autrui, est intégrée aux présupposés pragmatiques de la discussion [afin] que les parties en conflit parviennent à se décentrer de leur propre ego – ou perspective ethnocentrique – de telle sorte qu'elles sont en mesure de s'inclure réciproquement dans la construction commune d'un monde élargi (Habermas 2003, p. 79).

Ainsi, la recherche en CRP invite à une posture épistémologique permettant de reconnaître la possibilité de faire des erreurs et la nécessité de la coélaboration pour construire des points de vue valides.

La recherche en CRP a une incidence sur la pensée réflexive et l'identité épistémologique. Que ce soit par les différents types de questionnement ou le processus de recherche, les participants sont mis face à leur faillibilité afin qu'ils puissent prendre conscience de leurs pensées et leurs processus. Par le fait même, ils ont l'opportunité de s'autocritiquer et de s'autoréguler tout en considérant l'importance des autres pour le faire.

2.2.2.3 Recherche, pensée pluridimensionnelle, libre et responsable

La recherche en CRP contribue à mettre en mouvement la pensée pluridimensionnelle et la pensée libre et responsable d'un penseur compétent. Que ce soit par sa visée, son processus ou le questionnement, cette recherche semble avoir une incidence sur la possibilité de mobiliser la pensée créative, vigilante et critique, sur la capacité de la pensée à se dégager (entre autres avec la participation des vertus intellectuelles) de ses obstacles internes et externes afin d'établir des principes favorisant le vivre ensemble.

La visée de la recherche – rétablir le sens et la vérité – mobilise grandement la pensée pluridimensionnelle. Pour rétablir le sens et la vérité, la pensée doit proposer des réponses productives et originales. En ce sens, la pensée doit mobiliser le processus de pensée de façon créative. Sans cette créativité, il n'y aura pas de réponses nouvelles ou différentes nécessaires pour élaborer d'autre sens et davantage de validité. De même, pour rétablir le sens et la vérité, les solutions proposées doivent être attentives et en mesure d'apprécier ce qui fonctionne ou non quant au sens, à la vérité et à la possibilité de les rétablir. Ainsi, la pensée doit mobiliser les outils de la pensée de façon vigilante sans quoi il est impossible de proposer une réponse viable. Enfin, pour rétablir le sens et la vérité, chaque piste doit être raisonnée, justifiée et évaluée pour être acceptable. Pour ce faire, la pensée doit mobiliser de façon critique le processus de pensée. Ainsi, la

nécessité de rétablir le sens et la vérité pour la recherche a un impact sur la mobilisation de la pensée pluridimensionnelle.

La visée de la recherche n'est pas la seule composante de la recherche qui sollicite la pensée dans sa pluridimensionnalité. Pour Gagnon (Gagnon 2005), les questions devraient essentiellement développer la pensée pluridimensionnelle. Pour cet auteur, plusieurs questions peuvent être posées pour favoriser la production de jugement créatif, critique et vigilant. Par exemple, demander aux élèves de formuler des hypothèses ou de chercher des alternatives stimule la créativité des réponses; demander des raisons et les évaluer, l'esprit critique; dégager des implications ou des enjeux, la pensée vigilante. Toutefois, il semble insuffisant, comme il fut mentionné précédemment, d'être créatif, vigilant et critique pour être un penseur compétent. Il faut également développer certaines vertus intellectuelles.

Le processus de recherche sollicite grandement les vertus intellectuelles. En effet, l'itérativité de même que la posture faillibiliste qui lui est liée placent les participants dans un contexte qui contribue au décentrement égocentrique nécessaire pour être un penseur compétent. La posture faillibiliste et l'itérativité de la recherche en CRP demandent aux participants, pour reprendre les propos de Paul et Elder (2015), de faire preuve d'une certaine humilité intellectuelle nécessaire pour revenir sur ses jugements et en reconnaître les erreurs et leurs imperfections. Elles demandent aussi du courage intellectuel pour évaluer et remettre en question des idées ou croyances potentiellement erronées, ainsi que de l'empathie intellectuelle pour considérer certains points de vue potentiellement plus forts ou plus acceptables. De même, la posture faillibiliste et l'itérativité contribuent au contrôle raisonnable des émotions et des valeurs nécessaires à l'autonomie intellectuelle tout en assurant l'intégrité intellectuelle en admettant ses propres contradictions. De plus, elles nourrissent la persévérance intellectuelle en dépit des difficultés et elles placent une confiance en le raisonnement pour les surmonter de façon impartiale. La posture faillibiliste et l'itérativité dans lesquelles le processus de recherche en CRP place les participants, favorisent l'émergence de vertus intellectuelles essentielles pour devenir un penseur compétent.

Simultanément à l'émergence de vertus intellectuelles, le faillibilisme et l'itérativité offrent la possibilité aux participants d'une recherche dialogique de remettre en question les obstacles pouvant enfermer leur pensée. En effet, puisque rien n'est absolu et qu'il est toujours possible d'y revenir pour parfaire la recherche, les participants peuvent transcender ces obstacles pour penser plus librement. Ils peuvent dépasser leur déterminisme pour s'autodéterminer, s'autoréaliser. En ce sens, le processus de recherche par le faillibilisme et l'itérativité permet de développer une pensée libre.

La faillibilisme et l'itérativité ne sont pas les seuls aspects de la recherche en CRP permettant la pensée libre. Le questionnement semble avoir encore ici un impact majeur. En effet, les questions permettent de prendre conscience des obstacles à la pensée. Par exemple, questionner les présupposés au fondement d'un jugement, questionner la validité d'une information extérieure, questionner la valeur d'une raison, questionner les enjeux relatifs à une situation ou questionner les implications des différents points de vue permet d'identifier les obstacles, les limites, les problèmes de certains jugements pour ainsi déterminer soi-même ce qui est possible ou bon, acceptable ou non, pour construire son point de vue. À partir de ce moment, comme l'indique Habermas (2003), il est possible d'endosser la position de son choix, sa liberté épistémique. Toutefois, comme le soutient encore Habermas, «cette autorité épistémique [doit] s'exercer conformément à la recherche raisonnée, sélectionnant ainsi les solutions qui sont rationnellement acceptables pour toutes les personnes impliquées et concernées» (Habermas 2003, p. 25). Cette autorité épistémique fait déjà le pont avec le penseur responsable.

Être un penseur compétent ne consiste pas seulement à s'autodéterminer, mais il s'agit également de le faire grâce à une «recherche raisonnée», sélectionnant des solutions rationnellement acceptables et responsables. Il s'agit d'aboutir à des principes, grâce à la recherche dialogique; principes, comme le soutient Daniel (2005), nécessaires pour transformer la condition humaine. Le processus de recherche et le questionnement contribuent à l'élaboration de principes, nécessaires au penseur responsable. En effet, la nécessité de validation ainsi que les questions permettent de passer au crible les

justifications afin de les élever au niveau de principes. Par exemple, les questions philosophiques, plus particulièrement les questions éthiques, contribuent grandement à formuler ces principes: «Est-ce juste, bien, bon, acceptable de... ?». Ainsi, la recherche en CRP ouvre sur l'importance de la pensée responsable pour être un penseur compétent, tout comme elle le fait pour les vertus intellectuelles, la pensée pluridimensionnelle et libre.

La recherche en CRP semble significative pour le bien penser. Tant la visée de la recherche (rétablir le sens et la vérité), le processus de recherche (dans ses étapes de problématisation, de théorisation et de validation ou dans sa posture faillibiliste et son itérativité), le questionnement que les habiletés de pensée ont une incidence considérable sur le bien penser. En effet, ces aspects de la recherche contribuent au processus de pensée (la mobilisation et l'orchestration des habiletés de recherche, de raisonnement et d'organisation de l'information) dans son aspect réflexif et pluridimensionnel. De même, ces aspects de la recherche contribuent à construire l'identité épistémologique et les vertus intellectuelles tout en contribuant à la pensée libre et responsable. Le tableau qui suit ajoute l'incidence de la recherche à celle du dialogue en CRP sur le bien penser.

TABEAU 2 : LE DIALOGUE ET LA RECHERCHE EN CRP POUR LE BIEN PENSER

		Bien penser et ses articulations		
		Processus de pensée et outils de la pensée	Pensée réflexive (métacognition, autocorrection, autorégulation) et identité épistémologique	Vertus intellectuelles, pensée pluridimensionnelle, (attentive, créative et critique), libre et responsable
Composantes de la CRP ayant une incidence sur le bien penser	Dialogue	<ul style="list-style-type: none"> • Doute et problématisation (exigence de sens et de vérité) <ul style="list-style-type: none"> ○ Mise au défi de penser • Coopération de sens et de vérité <ul style="list-style-type: none"> ○ Mobilisation/orchestration des habiletés de recherche, de raisonnement et d'organisation • Échanges guidés et soutenues <ul style="list-style-type: none"> ○ Mobilisation/orchestration diversifiée de l'ensemble des outils de la pensée 	<ul style="list-style-type: none"> • Choc des idées et critique raisonnable <ul style="list-style-type: none"> ○ Prise de conscience et remise en question des jugements (résultats et processus) ○ Évaluation des différents jugements (résultats et processus) • Délibération et exigence de validation et de raisonnabilité <ul style="list-style-type: none"> ○ Reconnaissance des limites, forces, faiblesses/faillibilisme ○ Négociation/correction des jugements pour acceptabilité • Collaboration <ul style="list-style-type: none"> ○ Reconnaissance des limites, forces, faiblesses/faillibilisme jugements ○ Négociation/correction jugements pour acceptabilité ○ Passage de l'intrasubjectivité à l'intersubjectivité 	<ul style="list-style-type: none"> • Collaboration et entraide <ul style="list-style-type: none"> ○ Identification des obstacles à la pensée ○ Apport d'outils et de ressources supplémentaires pour surmonter les obstacles à la pensée ○ Apprentissage des vertus intellectuelles par la modélisation ○ Décentrement pour s'autodéterminer grâce à l'exigence de rationalité et d'universalité ○ Établissement de principes productifs et inventifs (p. créative), attentifs et appréciatifs (p. vigilante) et raisonnés et justifiés (p. critique) qui donnent du sens et de la vérité acceptable pour tous
	Recherche	<ul style="list-style-type: none"> • Ancrage dans l'expérience et l'expérimentation <ul style="list-style-type: none"> ○ Accès aux outils permettant de donner du sens et de la vérité • Multiplication des liens pour rétablir le sens et la vérité (visée de la recherche) <ul style="list-style-type: none"> ○ Mobilisation/orchestration diversifiée de l'ensemble des outils de la pensée • Processus de problématisation, de théorisation et de validation <ul style="list-style-type: none"> ○ Mobilisation/orchestration des habiletés de recherche, de raisonnement et d'organisation • Caractère itératif et faillibilisme du processus <ul style="list-style-type: none"> ○ Polyvalence dans la mobilisation/orchestration des habiletés • Questionnement systématique et méthodique (plans et exercices) <ul style="list-style-type: none"> ○ Mobilisation/orchestration d'habiletés spécifiques et génériques 	<ul style="list-style-type: none"> • Différents types de questionnement <ul style="list-style-type: none"> ○ Prise de conscience et évaluation des jugements (résultats et processus) ○ Nécessité de s'appuyer sur des méta et des mégacritères pour élaborer, justifier, évaluer et corriger les jugements ○ Planification et contrôle de la démarche de recherche et du processus de pensée • Caractère itératif du processus de recherche et exigence de validation et de validité <ul style="list-style-type: none"> ○ Reconnaissance et évaluation des limites, forces, faiblesses des jugements ○ Correction des jugements pour acceptabilité ○ Abandon des convictions pour faire place au doute/faillibilisme ○ Multiplicité des perspectives qui détermine la validité/intersubjectivité 	<ul style="list-style-type: none"> • Visée de la recherche (rétablir le sens et la vérité) et questionnement s'y rattachant <ul style="list-style-type: none"> ○ Nécessité de réponses originales et productives (p. créative) ○ Nécessité de réponses attentives et appréciatives (p. vigilante) ○ Nécessités de réponses raisonnées, justifiées et évaluées (p. critique) • Processus itératif et faillibilisme <ul style="list-style-type: none"> ○ Décentrement et autodétermination ○ Apprentissage des vertus intellectuelles • Questionnement philosophique <ul style="list-style-type: none"> ○ Recherche de principes raisonnés, acceptables, autodéterminés et responsables

2.3 La philosophie en CRP

La philosophie peut prendre plusieurs formes selon le contexte et les personnes qui s'y intéressent. Dans le contexte de la communauté de recherche philosophique (CRP), la philosophie prend une forme particulière. Elle consiste à «stimuler la réflexion» (Daniel 2008, p. 44). Comme l'affirme Tozzi, il s'agit moins d'apprendre des savoirs que de formuler des problèmes, moins d'affirmer que de poser des questions, moins d'apprendre la philosophie que d'apprendre à philosopher (Tozzi 2017). En CRP, la philosophie ne consiste pas à apprendre les théories philosophiques écrites par des philosophes de différentes époques ou courants de pensée. Il s'agit de philosopher comme l'ont fait ces penseurs. Or, «philosopher, c'est l'action de celui qui réfléchit dialectiquement, poussé par un sentiment d'étonnement, à partir d'opinions à propos desquelles il cherche la compréhension» (Michaud 2010, p. 63-64).

La personne qui réfléchit tente de s'extirper de l'étonnement, de l'étrangeté, de la perplexité, marquant un manque, un débalancement dans le sens ou la vérité dans l'expérience vécue ou intellectuelle. Plusieurs opinions peuvent proposer du sens ou de la vérité pour offrir un nouvel équilibre. Toutefois, la personne qui philosophe n'endossera pas d'emblée ces opinions. Elle prendra conscience de celles-ci pour les examiner de façon critique «cherch[ant] à définir les termes qui sont en cause, en proposant des arguments qui vont dans l'un et l'autre sens [permettant de] distinguer le vrai du faux» (Michaud 2010, p. 63). L'acte de philosopher conduit à rechercher davantage de vérité (ou de validité dans le contexte de l'intersubjectivité du dialogue) par un examen rigoureux des opinions. Or, lorsque l'on pratique la philosophie en CRP, faire un examen rigoureux consiste «à pratiquer une recherche méthodique grâce à la communauté [...] et de le faire de manière qui reste provisoire et laisse place à l'expérience» (Lipman 2011, p.57). Cette recherche méthodique dont Lipman parle n'est autre chose que la recherche en CRP présentée précédemment, c'est-à-dire un processus qui questionne sans cesse et qui explore différents aspects. Dans ce processus, les participants se savent faillibles et ils considèrent qu'il est toujours possible d'apporter des réponses qui conviennent encore

mieux aux différents contextes. Parallèlement, l'acte de philosopher consiste à réfléchir sur l'expérience pour lui donner davantage de sens et de vérité par l'examen rigoureux, par le questionnement continu et diversifié, des différentes opinions.

Philosopher, comme réflexion sur l'expérience visant à lui donner davantage de sens et de vérité par l'examen rigoureux des différentes opinions, semble pouvoir s'appliquer à plusieurs domaines de connaissances. Si nous prenons entre autres la psychologie, force est de constater que cette définition s'y applique aussi. Par exemple, pour comprendre le comportement d'un individu, le psychologue questionnera l'expérience, passera au crible différentes hypothèses à partir de tests, de mesures et autres pour aboutir à une réponse (connaissances) la plus valide possible, permettant de mieux comprendre le comportement de l'individu. Or, qu'est-ce qui fait la spécificité de l'acte de philosopher ? Ce qui différencie la philosophie de la psychologie et d'autres disciplines, c'est son caractère générique.

Pour Lipman, la recherche philosophique s'intéresse aux problèmes généraux et non à des problèmes spécifiques «tels qu'ils se manifestent dans des disciplines particulières comme l'histoire, la psychologie ou la physique» (Lipman 2008, p. 12). Ce caractère générique «consiste à aller vers le plus général afin de se dégager de la particularité d'une question ou d'une affirmation» (Gagnon 2005, p. 36). En ce sens, par exemple, il ne s'agit plus de savoir pourquoi Jean n'est pas gentil avec sa sœur, mais de réfléchir sur ce qu'est être gentil, sur les causes et conséquences de l'être ou non, pour soi et les autres, si c'est nécessaire ou important de l'être... «C'est grâce à cette habileté à dégager les dimensions génériques pour chacune des questions qu'il devient possible de traiter de manière philosophique n'importe quelle interrogation.» (Gagnon 2005, p. 36). Cela ne signifie pas pour autant que les particularités n'ont pas d'intérêt. Bien au contraire, «cette recherche portant sur la dimension générique, loin de nous faire oublier la spécificité de chacune des questions, nous permet de l'aborder par la suite avec beaucoup plus de nuance et de finesse parce que nous prenons en compte les concepts qui sont en jeu» (Gagnon 2005, p. 36).

Pour Lipman, la philosophie est, par excellence, la discipline la plus apte à poser les questions génériques permettant de nous initier à d'autres disciplines et de nous préparer à y réfléchir; partant du général pour examiner ensuite les exemples plus précis relevant de disciplines particulières (Lipman 2008). Lipman va même jusqu'à affirmer que l'aspect générique de la philosophie vient du fait qu'il n'y a rien qui existe déjà sous une forme ou une autre qui n'est pas déjà présent dans la philosophie (Lipman 2011). Nous n'avons qu'à penser aux concepts utilisés dans chacune des disciplines pour se rendre compte que ce sont tous des concepts qui peuvent être traités en philosophie. Le concept de personne en psychologie, le concept de 0 en mathématique et bien d'autres peuvent être abordés d'une manière philosophique¹⁹. En ce sens, la philosophie peut réfléchir sur tout et elle est la seule discipline qui puisse le faire. Ce qui est abordé en philosophie n'est pas nécessairement possible en psychologie et en mathématique (ex: Dieu). De même, ce qui est abordé en psychologie ne peut pas vraiment l'être en mathématique et vice versa.

En plus du caractère générique de la philosophie permettant d'aborder les concepts dans leur généralité pour ensuite en examiner les particularités, Lipman ajoute que la recherche philosophique accorde une importance aux caractéristiques génériques de la justesse du raisonnement et aux habiletés qui la composent qui ne sont pas seulement spécifiques à une discipline (Lipman 1991). La philosophie est générique non seulement parce qu'elle traite de tous les concepts, mais aussi parce qu'elle est garante des outils génériques de pensée mobilisés dans tous les champs de connaissance. En effet, les définitions, les raisons, les classifications, les inférences et autres ne sont pas le propre d'une discipline. Chaque discipline mobilise ces habiletés, mais c'est la philosophie qui s'attarde à la qualité du raisonnement et de l'utilisation des habiletés de pensée. De même, c'est la philosophie qui possède les outils pour résoudre ou prévenir les problèmes liés au raisonnement ou à l'utilisation des outils de la pensée. En ce sens, le caractère générique de la philosophie concerne à la fois les concepts et le raisonnement, les contenus et les formes des connaissances. Ainsi, l'acte de philosopher consiste à réfléchir de façon

¹⁹ Plusieurs contenus et contextes d'expérimentation de la CRP sont présentés dans Sasseville & Gagnon, 2011.

générique (concepts et raisonnement) sur l'expérience pour lui assurer davantage de sens et de vérité par l'examen rigoureux des différentes opinions. Il reste toutefois à déterminer comment le caractère générique de l'acte de philosopher permet d'assurer davantage de sens et de vérité et en quoi consiste l'examen rigoureux des différents points de vue.

L'acte de philosopher, grâce à son caractère générique, peut assurer davantage de sens et de vérité à l'expérience. Ceux qui philosophent ont «accès à un socle commun d'interrogations qui leur permet de voir l'unité, c'est-à-dire les interrelations des différents domaines de l'expérience humaine.» (Sasseville et Gagnon 2012, p. 52). Il ne s'agit pas de diviser l'expérience pour la comprendre comme les sciences le font mais, d'en avoir une meilleure vue d'ensemble en rassemblant les différentes dimensions: «La pratique de la philosophie [...] permet d'entrevoir d'autres aspects, tout aussi génériques, qui agrandissent le champ de vision des relations existantes» (Sasseville et Gagnon 2012, p. 50). Plutôt que de ne voir qu'un aspect spécifique de l'expérience, la philosophie, grâce à ses sous-disciplines, permet d'élargir le regard pour y voir des aspects plus génériques: «les principales branches ou sous-divisions de la philosophie (logique, esthétique, éthique, métaphysique, épistémologie) représentent des approches qui croisent à angles droits les domaines d'apprentissage et les fondent en un tout inter-relié [...]» (Sasseville et Gagnon 2012, p. 51). En ce sens, la philosophie bonifie l'expérience et sa compréhension en reliant différents aspects entre eux par des critères génériques, assurant ainsi davantage de sens et de vérité.

Les sous-disciplines de la philosophie ouvrent sur les liens possibles entre les différentes dimensions de l'expérience pour en voir l'unité. Elles conduisent à «l'investigation des critères généraux -le vrai, le bien, le beau, le sens, l'incertitude, la cohérence...» (Sasseville et Gagnon 2012, p. 52). Les critères généraux «sont là des idées régulatrices d'une telle envergure qu'on pourrait les considérer comme des mégacritères qui, à leur tour, relèvent du critère suprême et universel que constitue le sens» (Lipman, 2011, p. 208). Les critères généraux (les mégacritères) sont des idées régulatrices du fait qu'ils orientent et structurent les réflexions pour assurer du sens et de la vérité pour

l'expérience. En ce sens, les mégacritères sont génériques parce qu'ils permettent d'établir des liens entre les concepts, les idées, qui ne seraient pas possibles dans une discipline particulière. De même, ces liens permettent de mieux comprendre, de donner du sens: «sans la philosophie, il y a de grandes chances pour que les comportements exprimés par des concepts restent vides de sens» (Lipman 2011, p. 266).

Les sous-disciplines de la philosophie, généralement identifiées comme étant la métaphysique, l'éthique, l'esthétique, l'épistémologie et la logique,²⁰ apportent un éclairage précis à l'expérience pour y donner du sens et de la vérité. Chacun des mégacritères qui les déterminent assure des liens différents et diversifiés. La métaphysique s'intéresse à «l'être en tant qu'être, et les attributs qui lui appartiennent essentiellement. Elle ne se confond avec aucune science particulière car aucune de ces autres sciences dites particulières ne considèrent en général l'Être en tant qu'être, mais découpent une certaine partie de l'Être c'est seulement de cette partie qu'elles étudient l'attribut» (Dictionnaire des concepts philosophiques 2013, p. 580). Entre autres, partant d'Aristote, la métaphysique abordera l'expérience par des critères permettant d'examiner l'Être et le non être; l'Un, le multiple et les contraires; la nature d'une chose, ses causes et ses principes; le nécessaire, l'accidentel et la limite de la substance; l'acte et la puissance; et bien plus (Aristote 2000). Concrètement, dans le cadre d'une CRP, l'acte de philosopher selon les mégacritères de la métaphysique pourrait aboutir sur des questions comme: «Parmi toutes les caractéristiques que vous donnez d'une personne, laquelle selon vous est essentielle pour... ?» «Pourquoi est-elle essentielle ?» «Suis-je la même personne qu'à ma naissance ? Pourquoi ? En quoi ?» «Suis-je le même ou non ?» «Qu'est-ce que le même ?» «Qu'est-ce que... ?» «Comment le concevoir ?» «Peut-on le concevoir autrement... ?» «Est-ce nécessaire ou accidentel que les noirs des États-Unis soient généralement plus pauvres que les blancs ? Pourquoi ?»

²⁰ On pourrait aussi ajouter d'autres branches aux sous-disciplines comme la philosophie politique et sociale, la philosophie du langage, la philosophie du droit et bien d'autres. Les sous-disciplines préalablement identifiées seront suffisantes pour notre démonstration des mégacritères.

L'éthique, quant à elle, pour s'appuyer sur Paul Ricoeur dans *Soi-même comme un autre*, est «la visée de la vie bonne, avec et pour les autres, dans des institutions justes» (Ricoeur, 1990, p. 202). L'enquête éthique veut créer des liens pour donner du sens à l'expérience tant pour la valeur et l'aboutissement d'une vie et des actions, que pour les façons d'être en relation avec les autres ou pour l'élaboration de règles et de normes qui régissent l'organisation sociale. En ce sens, l'éthique s'appuie sur des mégacritères du bon/mauvais, juste/injuste, bien/mal pour établir des liens concernant les rapports à soi et les interactions entre les individus. Elle contribue au sens d'une vie partagée en collectivité. Les mégacritères éthiques occupent une grande place en CRP puisqu'ils concernent l'ensemble des individus dans toutes les sphères de leur vie. Concrètement, dans le cadre d'une CRP, l'acte de philosopher selon les mégacritères de l'éthique peut aboutir sur une recherche comme: «Est-ce juste de... ? Pourquoi ?» «Qu'est-ce que la justice ?» «Est-ce acceptable que... ? Pourquoi ? Dans quelles conditions ça peut l'être ou non ?» «L'école devrait-elle être gratuite ? Pourquoi ? Qu'est-ce qu'on entend par gratuit ? L'école: tous les niveaux (primaire, secondaire, collégial, universitaire) ? Pourquoi ? Comment organiser cette gratuité ou les frais de scolarité ?»...

L'esthétisme, pour sa part, est la «science ayant pour objet le jugement d'appréciation en tant qu'il s'applique à la distinction du Beau et du Laid» (Lalande 1991, p. 302). Elle «se propose de déterminer quel caractère ou quel ensemble de caractères communs se rencontre dans la perception de tous les objets qui provoquent l'émotion esthétique [et elle] étudie les différentes formes d'art» (Lalande 1991, p. 302). En ce sens, elle tire son caractère générique de mégacritères comme le beau, le laid ou l'art. La recherche esthétique permet d'aborder l'expérience en lui donnant un autre sens et elle peut prendre différentes formes en CRP. Par exemple, elle peut s'exprimer comme suit: «Comment déterminer qu'une personne est belle ? Y a-t-il des critères, normes, contextes qui le déterminent ?» «Y a-t-il différents types de beauté ?» «Y a-t-il une différence entre une chose belle et la beauté ? Quoi ? Comment ? Pourquoi ?» «Y a-t-il quelque chose de beau/laid dans la mort ? Quoi ? Pourquoi ? Est-ce la même chose pour chacun ?» «Y a-t-il de beaux mensonges ? Pourquoi ? En quoi est-ce beau ?» ...

L'épistémologie, à son tour, tente d'apporter du sens à l'expérience. Pour Fourez, l'épistémologie

essaie de comprendre comment fonctionne la production de connaissances ou de savoirs, qu'ils soient pratiques, techniques, éthiques, religieux, symboliques, esthétiques etc. Elle se veut particulièrement attentive à la façon dont, dans l'histoire, les connaissances se sont développées et se développent comme une aventure humaine. L'épistémologie s'intéresse aussi à la façon dont les connaissances peuvent devenir des savoirs établis et reconnus. (Fourez 2003, p. 17-18).

De fait, elle procède de mégacritères comme la vérité, la fausseté, la connaissance ou les moyens pour arriver (théories, sciences, expériences...) à éclairer le vécu. En ce sens, l'épistémologie s'enquiert des démarches nous permettant de saisir le monde et de nous le représenter. Fourez (2003) identifie, parmi bien d'autres, certaines démarches qui nécessitent d'être prises en charge par une enquête guidée des mégacritères épistémologiques.²¹ Que ce soit l'observation, les sens, les faits, les propositions empiriques ou les preuves, les idéologies, les propositions descriptives et normatives etc. l'accès au monde et sa représentation mérite qu'on s'y attarde. En CRP, la recherche épistémologique trouvera son ancrage dans des questions comme les suivantes: «Comment savoir que... ?» «Est-ce vrai que... ? Pourquoi ?» «Est-ce possible de vérifier... ? Est-il possible de démontrer... ? Comment ?» «Y aurait-il des limites à... ? Lesquelles ? Pourquoi ?» «Y a-t-il une réponse plus vraie ou valide entre X et Y ? Pourquoi ?» «Tu dis que X prouve... ? Pourquoi ? En quoi est-ce une preuve ? Peut-il y avoir d'autres preuves ou des preuves du contraire ?»...

La métaphysique, l'éthique, l'esthétisme et l'épistémologie permettent d'établir davantage de liens entre les concepts dû au caractère générique des mégacritères. L'Être et ses

²¹ La recherche épistémologique n'est pas guidée que par des mégacritères permettant de favoriser la multiplication des liens. Elle est aussi guidée par des métacritères servant à construire et à évaluer la façon dont ces liens sont élaborés. Nous aborderons les métacritères de la recherche épistémologique un peu plus loin dans le texte.

attributs, le bien/le mal, le beau/le laid, le vrai/le faux,... sont autant de mégacritères qui permettent de relier entre elles les connaissances disparates afin de mieux saisir l'expérience, en avoir une compréhension unifiée/générique et lui donner davantage de sens. Toutefois, les sous-disciplines de la philosophie n'ont pas seulement la capacité à produire des liens entre les concepts pour voir l'unité de l'expérience, mais aussi celle de voir la validité de ces liens. Il revient principalement à la logique, comme sous-discipline de la philosophie, de voir la validité des liens.

Les critères généraux qui déterminent la logique sont quelque peu différents des mégacritères présentés précédemment. Pour Lipman (2011), il ne s'agit plus de mégacritères qui établissent de nouveaux liens mais de métacritères. Les métacritères servent à construire et évaluer le raisonnement pour y voir sa fiabilité, sa précision, son acceptabilité, sa pertinence, sa cohérence... Ils sont des critères sur lesquels s'appuient d'autres critères afin de donner plus de force, de validité et de vérité au raisonnement. (Lipman 2011) Par exemple, un raisonnement est considéré plus valide qu'un autre parce qu'il offre plus de cohérence dans sa structure et son déploiement et qu'il s'élabore à partir d'éléments plus pertinents. En ce sens, «l'étude de la logique d'une chose revient d'abord à mettre en évidence sa cohérence, en montrant que les diverses parties qui la composent sont bien coordonnées et forment un tout qui se tient. Dans un deuxième temps, on peut chercher à comprendre ce qui est la source de cette cohérence, en considérant la pertinence des moyens mis en place compte tenu de la fin visée. Finalement, on peut aller jusqu'à expliquer la cohérence qui existe entre les moyens eux-mêmes, qui se divisent en moyens matériels et en moyens formels» (Thibaudeau 2006, p. 30).

Même si les métacritères de la logique sont génériques, puisque nécessaires en toute discipline, ils ne s'appliquent pas à toute chose. Ils s'appliquent à «découvrir et [à] enseigner les lois générales que l'intelligence doit appliquer pour procéder correctement et efficacement dans son activité essentielle, qui est de connaître» (Thibaudeau 2006, p. 7). En ce sens, la logique consiste à faire «une analyse minutieuse de la cohérence existant entre divers énoncés singuliers qu'un individu peut accepter comme vrais ou faux à partir de son expérience et de ses connaissances personnelles» (Thibaudeau 2006, p.

41). On comprend ici le rôle de la logique pour assurer un examen rigoureux des liens pour construire du sens et des différentes opinions afin d'assurer davantage de vérité.

Tout énoncé ou opinion, qu'il soit métaphysique, éthique, esthétique ou épistémologique ou qu'il soit factuel, émotionnel ou disciplinaire est assujéti aux critères de cohérence et de pertinence du moment où il a une prétention de vérité ou de validité. Plus particulièrement, la logique contribue à l'organisation cohérente et pertinente de la pensée selon la saisie de l'essence d'une chose (sa définition ou son concept), selon l'expression de ce qui est considéré comme vrai (son énonciation) et selon l'acquisition de nouvelles connaissances par l'organisation des liens entre les énoncés (son raisonnement) (Thibaudeau 2006). En ce sens, la logique est générique puisqu'elle participe, contribue, voire est nécessaire: chaque sous-discipline doit s'y référer pour conceptualiser, énoncer et raisonner. Par exemple, la métaphysique doit le faire pour s'assurer d'établir la pertinence et la cohérence de sa conception (définition de ce qui est); l'éthique et l'esthétique, pour leur argumentation de ce qui est bien ou beau; l'épistémologie pour considérer ce qui est vrai. En ce sens, les mégacritères doivent aussi se référer aux métacritères pour s'assurer de créer des liens valables et valides. Ainsi, on comprend pourquoi Lipman dit que «ce qui caractérise la communauté de recherche, c'est le dialogue, tenu en laisse par la logique» (Lipman 2011, p. 97).

Concrètement dans le cadre de la CRP, la recherche de cohérence et de pertinence est omniprésente. Elle passe par plusieurs habiletés mobilisées dans le processus de recherche. Parmi ces habiletés, il y a la définition, la recherche de présupposés, les inférences (déduction et induction), les relations parties/tout ou moyens/fins, les distinctions, la classification, la reconnaissance de sophismes et bien plus. De même, les questions de logique cherchant la cohérence et la pertinence peuvent être multiples et à différents niveaux: «Est-ce que X présuppose quelque chose ?» «Pouvons-nous conclure quelque chose de A et B ?» «Qu'est-ce qui te permet de conclure que... ?» «Peut-on conclure X à partir de ce qu'y vient d'être dit ? Pourquoi ?» «Est-ce que X amène Y ? Toujours/jamais ? Pourquoi ?» «Y a-t-il des éléments manquants ou de trop dans ... ? Lesquels ? Pourquoi ?» «Sur quoi repose le lien entre X et Y? Est-ce un lien assez fort

pour conclure que... ? Pourquoi ?» «Est-ce pertinent de dire X avec Y ? En quoi ?» «Est-ce cohérent de dire X au regard de... ? Pourquoi ?»...

Il n'y a pas que la logique qui peut s'appuyer de façon générique sur des métacritères. L'épistémologie peut aussi le faire. L'épistémologie sera générique, en plus de l'étude des connaissances, du vrai et du faux, grâce à l'examen de la façon dont les connaissances sont produites. Il ne s'agit plus de faire des liens avec des mégacritères de vérité ou de fausseté pour donner davantage de sens. Il s'agit de réfléchir sur la production de ces connaissances afin de s'assurer que ce processus de production soit valable et valide et qu'il permette une réponse dont la véracité est viable. Dans le cadre d'une CRP, l'application de métacritères épistémologiques (comme la validité, viabilité, la neutralité, l'objectivité, fiabilité) pourrait s'organiser comme suit: «Comment savoir que ce que nous faisons fonctionne ?» «Y aurait-il d'autres moyens plus efficaces, valables, valides, appropriés, fiables,... ? Pourquoi ?» «La façon dont nous nous sommes pris pour répondre à... assure-t-elle la fiabilité de notre réponse ? Pourquoi ?» «Peut-on établir une façon de faire pour s'assurer de la force de notre... ? Comment ? Pourquoi ?» ...

La spécificité de l'acte de philosopher passe donc par le caractère générique de la compréhension de l'expérience. Les mégacritères, les métacritères et les sous-disciplines qui en dépendent permettent de faire des liens et d'examiner ces liens afin de donner du sens et davantage de vérité à l'expérience. Ainsi, nous pouvons conclure que philosopher en CRP est l'acte de réfléchir pour comprendre l'expérience dans sa dimension générique afin de donner davantage de sens et de vérité aux différentes opinions grâce à un examen rigoureux, un questionnement continu et diversifié, partant de méta et de mégacritères. L'acte de philosopher favorise la multiplication des liens pour entrer dans la complexité de l'expérience et il contribue à l'évaluation de ces liens pour y voir la qualité et l'unité de l'expérience. Cette présentation de la philosophie en CRP permet déjà d'entrevoir l'impact de la pratique sur le bien penser.

2.3.1 La philosophie en CRP pour bien penser

L'acte de philosopher en CRP semble contribuer au bien penser. Que ce soit sur le processus de pensée et les habiletés mobilisées, sur la pensée réflexive ou encore sur la pensée compétente, la pratique de la philosophie en CRP agit de façon directe sur les articulations principales du bien penser.

2.3.1.1 Philosophie, processus de pensée, habiletés et attitudes

Le processus de pensée est ce qui mobilise et organise les habiletés et les attitudes dans le but de produire un jugement. L'acte de philosopher est sans contredit un des actes par excellence pour favoriser ce processus. En effet, pour comprendre l'expérience, la pensée doit se mettre en action pour mobiliser et orchestrer les habiletés, les attitudes et autres outils de la pensée afin de connaître et de donner du sens (acte de rechercher), d'assurer davantage de sens (acte d'organiser l'information) et d'assurer la valeur de vérité (acte de raisonner).

En ce sens, le caractère générique de la philosophie ainsi que l'examen rigoureux des opinions demandent de pousser plus loin en avant le processus de pensée. La nécessité de multiplier des liens entre les concepts pour mieux comprendre l'expérience et pour construire davantage de sens favorise la mobilisation et l'orchestration des habiletés et attitudes. En effet, pour élaborer les liens, les personnes qui philosophent doivent mobiliser et orchestrer les actes de rechercher, de raisonner et d'organiser l'information. Des habiletés comme faire des hypothèses, donner des exemples et des contre-exemple, donner des raisons, évaluer ces raisons, faire des comparaisons et des distinctions, établir des causes et des conséquences et bien plus encore sont mobilisées pour construire du sens.

L'élaboration de liens en philosophie contribue encore plus à la mobilisation et à l'orchestration des habiletés lorsqu'elle se fait à partir de mégacritères. Les personnes qui philosophent doivent réfléchir sur ces liens selon différents contextes afin d'établir ce qui

est bien, vrai, acceptable... pour construire du sens. De même, la recherche de cohérence et de pertinence (métacritères) augmente l'incidence de l'utilisation des actes de penser afin d'assurer des jugements valides et raisonnables. Il ne suffit plus d'énoncer son opinion. Il faut que le processus de pensée mobilise et orchestre les habiletés pour produire un tout pertinent et cohérent, un tout qui donne une unité au sens relié à l'expérience. Pour ce faire, les liens et les idées ne doivent pas seulement être multipliés; ils doivent être soumis à un examen rigoureux.

L'examen rigoureux des liens et des idées en CRP passe par le questionnement systématique ou méthodique. Le questionnement diversifié (grâce aux différents types de questions) et soutenu (par l'itérativité et l'idée de faillibilisme) force à réfléchir davantage pour établir des liens cohérents, pertinents et significatifs. Ainsi, le questionnement sollicite encore le processus de pensée. Les individus qui philosophent doivent mobiliser sans cesse des habiletés pour établir des liens qui satisferont les exigences de la recherche commune de sens et de vérité.

Le questionnement et l'examen rigoureux des différentes opinions, tout comme la nécessité d'établir des liens cohérents, pertinents et significatifs et l'utilisation de métacritères et mégacritères en philosophie contribuent à mobiliser davantage et avec une certaine rigueur le processus de pensée. Cette rigueur prend toutefois toute sa force dans la pensée réflexive.

2.3.1.2 Philosophie, métacognition, autorégulation, identité épistémologique

La pensée réflexive, rappelons-le, consiste à prendre conscience de ce qui est en action dans l'élaboration d'un jugement (métacognition) afin de l'évaluer à partir de critères (autocritique) et de corriger ou de prévenir les erreurs tant dans le résultat que dans le processus de pensée (autorégulation). De plus, la pensée réflexive est celle qui permet à

l'individu de prendre conscience de son identité épistémologique qui, à son tour, facilite ou non la capacité de métacognition, d'autocritique et d'autorégulation. Plus précisément, les rapports qu'il entretient avec les savoirs, la façon de les produire et de les acquérir et leur valeur influence grandement la pensée réflexive d'un individu.

La pratique de la philosophie en CRP semble avoir une incidence très importante sur le développement de la pensée réflexive. La recherche logique semble favoriser la dimension métacognitive de la pensée réflexive. Elle porte le regard sur certains aspects qui constituent les points de vue et qui ne seraient peut-être pas observés autrement. Entre autres, les recherches de raisons, de présupposés, de causes, de conséquences, d'implications (logique informelle), d'identification de sophismes dans le raisonnement ou encore l'élaboration de raisonnements déductif/inductif, moyens/fin ou hypothétique (logique formelle) permettent de voir ce qui est en jeu dans la construction de points de vue. Le questionnement logique permet de prendre conscience de plusieurs éléments constituant un point de vue, une opinion.

Le questionnement logique peut aussi déboucher sur l'évaluation des jugements et de leur élaboration. Cette évaluation se fait grâce aux métacritères utilisés par l'enquête logique. Il s'agit d'évaluer les points de vue selon leur cohérence, leur pertinence interne et externe, c'est-à-dire entre les différentes parties dans leur structure et leur organisation et des liens avec le contexte dans lequel ils s'inscrivent. En ce sens, la recherche logique contribue à former des outils pour juger de la rigueur et de l'organisation des jugements. Elle permet non seulement de prendre conscience de ce qui est en jeu dans l'élaboration des points de vue, mais également d'en faire une évaluation pour contribuer à la dimension autocritique de la pensée réflexive. Une fois l'autocritique réalisée à partir des critères logiques, il est possible de partir de cette évaluation et des critères sur lesquels elle s'appuie pour améliorer, pour peaufiner la pensée.

La prise de conscience et l'autocritique sont souhaitables dans le but d'aboutir à l'autorégulation. Puisque l'individu a pris conscience de ce qui est en jeu dans la pensée (processus et produit) grâce à l'enquête logique, qu'il s'est évalué à partir de critères

logiques pour voir ce qui fonctionne ou non, il est en mesure d'apporter les changements nécessaires pour renforcer la pensée grâce à la logique. Il peut chercher des solutions/positions/conclusions, des outils/habilités ou encore des liens/reliations plus pertinents et cohérents pour éviter ou pallier les problèmes de jugement possibles. Ainsi, la logique contribue grandement à la pensée réflexive (métacognition, autocritique, autorégulation) grâce à l'enquête et aux métacritères qui lui sont inhérents. Le tableau qui suit montre comment cette enquête et ses critères peuvent nourrir la pensée réflexive.

Tableau 2 : Recherche logique et pensée réflexive²²

Métacognition	Autocritique	Autorégulation
<ul style="list-style-type: none"> ● Sur quoi te bases-tu pour dire... ? ● Quelle raison te permet d'affirmer que... ? 	<ul style="list-style-type: none"> ● Est-ce une bonne raison, raison acceptable, cohérente, pertinente, appropriée,... ? ● Pourquoi ? 	<ul style="list-style-type: none"> ● Qu'est-ce qui pourrait être une bonne/meilleure raison pertinente/cohérente... ? En quoi est-ce une bonne/meilleure... ?
<ul style="list-style-type: none"> ● Est-ce que ce que tu dis présuppose que... ? 	<ul style="list-style-type: none"> ● Est-ce que ce présupposé est acceptable, cohérent avec... ? Pourquoi ? ● Est-ce logique de... ? Pourquoi ? 	<ul style="list-style-type: none"> ● Sachant que X manque de cohérence, pertinence, acceptabilité, est-il encore possible de soutenir que... ? Comment ? Pourquoi ?
<ul style="list-style-type: none"> ● Est-ce que cette situation doit nécessairement conduire à... ? 	<ul style="list-style-type: none"> ● En quoi est-ce cohérent, pertinent avec... ? Pourquoi ? ● Est-ce que ça marche, logique ? Pourquoi ? 	<ul style="list-style-type: none"> ● Peut-on trouver une solution, position, conclusion, qui serait plus cohérente, logique avec... ? Laquelle ? Pourquoi ?
<ul style="list-style-type: none"> ● Qu'est-ce que cela implique ? ● Si X, est-ce que... ? 	<ul style="list-style-type: none"> ● Sachant que X implique..., est-ce que ça change sa pertinence, cohérence de... ? Pourquoi ? 	<ul style="list-style-type: none"> ● Qu'est-ce qui serait plus cohérent, plus pertinent de conclure si X implique... ? Pourquoi ?
<ul style="list-style-type: none"> ● Dans quel but pourrait être fait... ? ● Quels sont les moyens pour arriver à... ? ● ... 	<ul style="list-style-type: none"> ● Est-ce que ce but est pertinent, cohérent, suffisant pour justifier... ? Pourquoi ? ● Est-ce un moyen pertinent, cohérent pour arriver à... ? Pourquoi ? 	<ul style="list-style-type: none"> ● Dans quel but cela pourrait l'être... ? ● Y a-t-il un meilleur moyen, plus pertinent, cohérent pour arriver à... ? Lequel ? Pourquoi ?

²² Plusieurs questions de ce tableau sont inspirées de Gagnon et Yergeau, 2016 et de Gagnon, 2005.

Certains outils de la logique contribuent aussi à donner plus de force à la pensée et ils aident à la peaufiner. Ils assurent une plus grande rigueur à la pensée grâce à une meilleure maîtrise de la cohérence et de la pertinence. Par exemple, la maîtrise de certains principes concernant la définition peut aider à mieux saisir et exprimer les choses. En effet, définir la joie par son contraire – ce que n'est pas la tristesse – est beaucoup moins précis et délimite moins bien la joie qu'une définition comme une émotion vive (genre) de satisfaction et de bien-être (différence spécifique). De même, être en mesure de faire des inversions logiques permet d'éviter certaines confusions des idées: «Les amis sont dignes de confiance, mais ce ne sont pas toutes les personnes dignes de confiance qui sont des amis». Ou encore, saisir le fonctionnement du raisonnement déductif, inductif ou analogique ou comprendre les combinaisons possibles des arguments contribue à la production et à la négation de connaissances et permet d'éviter certaines erreurs de logique. En ce sens, pour reprendre les mots de Thibaudeau, «une bonne formation en logique améliore l'organisation de la pensée, facilite la saisie des informations et l'expression des connaissances» (Thibaudeau 2006, p. 837).

L'acte de philosopher contribue grandement à la pensée réflexive par la logique. Toutefois, la dimension épistémologique de la pratique de la philosophie est aussi précieuse à la pensée réflexive «d'abord parce que la perspective épistémologique nous incite à mettre l'accent sur «le» processus [...]. Ensuite, parce que le regard porté sur le processus dans le but de construire des connaissances nous assure que les moyens que nous employons pour juger et que la manière dont nous nous y prenons pour penser telle ou telle chose sont fiables» (Gagnon 2005, p. 55). Ainsi, la recherche épistémologique analyse la pensée tant dans sa forme que dans son contenu ou son origine. Elle questionne la fiabilité de la construction de la pensée tant dans son produit (jugement/opinion/connaissance) que dans son élaboration (moyens, outils, processus, démarches...).

Chaque question épistémologique pour prendre conscience peut s'accompagner de questions épistémologiques supplémentaires pour évaluer la qualité du jugement et du processus à partir des métacritères propres à la recherche épistémologique (validité,

viabilité, vérité, habileté, neutralité, objectivité...). En ce sens, «l'enquête épistémologique sert donc de repère lorsque nous voulons juger de la rectitude d'une recherche ainsi que de la valeur de vérité d'une connaissance» (Gagnon 2005, p. 55). Elle permet de faire l'évaluation, de contribuer à l'autocritique du déploiement de la pensée. De même, la recherche épistémologique incite à la régulation de la pensée par la recherche d'alternatives permettant de pallier ce qui fait défaut ou par le renforcement de ce qui fonctionne adéquatement. Il s'agit d'ajuster le jugement et son processus en fonction des critères préalablement déterminés. Ainsi, la pensée doit trouver d'autres moyens, outils, procédures, informations susceptibles de répondre à ces critères. Le tableau suivant montre comment la recherche épistémologique favorise la métacognition, l'autocritique et l'autorégulation.

TABLEAU 3 : RECHERCHE ÉPISTÉMOLOGIQUE ET PENSÉE RÉFLEXIVE²³

Métacognition	Autocritique	Autorégulation
<ul style="list-style-type: none"> De quelle manière sommes-nous arrivés à... ? 	<ul style="list-style-type: none"> Est-ce une bonne manière (efficace, acceptable, fiable, valide) ? Pourquoi ? 	<ul style="list-style-type: none"> Y aurait-il des moyens plus efficaces, acceptables, pertinents,... ? Lesquels ? Pourquoi ?
<ul style="list-style-type: none"> Comment savons-nous que... ? 	<ul style="list-style-type: none"> Quelle est la valeur, validité, fiabilité,... de ce savoir/connaissance ? Pourquoi ? 	<ul style="list-style-type: none"> Que devrions-nous faire si nous voulons que ce soit plus valide, valable, viable ? Pourquoi ?
<ul style="list-style-type: none"> Quels outils/habilités as-tu utilisés pour arriver à... ? 	<ul style="list-style-type: none"> Est-ce une bonne utilisation de ces outils ? Pourquoi ont-ils permis ou non de construire adéquatement ton point de vue ? 	<ul style="list-style-type: none"> L'utilisation d'autres outils permettrait-elle de modifier notre point de vue, de l'enrichir, le rendre plus acceptable, valide,... ? Lesquels ? Comment ?
<ul style="list-style-type: none"> Sur quoi t'appuies-tu pour dire que... ? D'où vient l'information que... ? 	<ul style="list-style-type: none"> Est-ce que parce que c'est sur ou dans les nouvelles, une étude, Facebook, Wikipédia,... que c'est vrai/faux, acceptable, viable, valide,... ? Pourquoi ? Qu'est-ce qui permettrait qu'une information et sa source soient vraies/fausses, acceptables, viables, valides,... ? Pourquoi ? 	<ul style="list-style-type: none"> Y aurait-il des informations, sources,... plus acceptables, faibles, viables, valides pour... ? Lesquelles ? Pourquoi ? Est-ce que ça pourrait changer ton point de vue... ? En quoi ?

²³ Plusieurs questions de ce tableau sont inspirées de Gagnon et Yergeau, 2016 et de Gagnon, 2005.

La recherche épistémologique est aussi toute indiquée pour contribuer à la prise de conscience de son identité épistémologique. Puisque la recherche épistémologique questionne sans cesse les différentes conceptions des savoirs, les façons de les acquérir et leur valeur, inhérentes aux jugements et leurs processus, elle force l'individu à prendre conscience de ses rapports aux savoirs et offre la possibilité de les modifier. La recherche de validité, de fiabilité ou tout autre critère épistémologique permet de remettre en question ces rapports et de les modifier au passage. Questionner la validité, l'objectivité ou la neutralité d'un savoir absolu ou d'un savoir reçu pour en demander et réévaluer les fondements ou les démonstrations permet de montrer que ce qui peut être considéré comme vrai ou faux peut être beaucoup plus complexe qu'il n'y paraît. Complexifier les rapports aux savoirs c'est du même coup changer l'identité épistémologique. Prendre conscience que ce n'est pas nécessairement noir ou blanc, dogmatique ou dichotomique, selon les goûts de chacun, c'est du même coup ne plus pouvoir endosser ou prendre certaines postures... à moins d'un manque de vertus intellectuelles. En ce sens, la recherche épistémologique contribue à ce que nous avons identifié, suite à Daniel, Pettier et Auriac-Slusarczyk (2012), comme le passage d'une posture égocentrique à une posture intersubjective qui reconnaît la contribution de la multiplicité des pensées pour avoir un meilleur contrôle de ses processus de pensée et de ses jugements. Ainsi, la recherche épistémologique contribue à renforcer la pensée réflexive tant dans sa dimension métacognitive, autocritique et autorégulatrice que dans l'identité épistémologique des individus qui philosophent. Toutefois, il n'y a pas que la logique et l'épistémologie qui contribuent à la pensée réflexive. La métaphysique, l'esthétique et l'éthique contribuent également à la métacognition, à l'autocritique et à l'autorégulation.

La recherche métaphysique, esthétique et éthique contribuent à la prise de conscience de ce qui constitue les points de vue, à les évaluer à partir de mégacritères et à assurer du sens en fonction de ces critères. Prendre conscience qu'un point de vue a ou non du sens et de la vérité en fonction d'une certaine conception de ce qui est, de ce qui est essentiel ou non, de ce qui est perçu comme beau ou laid ou encore de ce qui est juste et bon permet de démontrer ce sur quoi ce point de vue repose. Ainsi, il est possible d'évaluer la valeur du sens et de la vérité du point de vue et de la remettre en question

au regard de ces mégacritères. Cette autoévaluation de ce qui assure du sens et de la vérité dans les points de vue est, en ce sens, renforcée par les recherches métaphysiques, esthétiques et éthiques. Pour ce faire, les mégacritères servent de visée pour assurer davantage de sens et de vérité. La constatation de ce qui cause problème ou de ce qui assure de la force au sens et à la vérité des points de vue permet à la pensée de se mettre à la recherche de repères renforçant ces derniers. Le tableau qui suit démontre comment la recherche métaphysique, esthétique et éthique peut contribuer à la pensée réflexive.

Tableau 4 : Recherches métaphysiques, esthétiques et éthiques et pensée réflexive²⁴

	Métacognition	Autocritique	Autorégulation
Recherche métaphysique	<ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que X et Y sont la même chose ? Pourquoi ? • Quelles sont les ressemblances, les différences ? • À quoi correspond le plus ... ? Pourquoi ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Peut-on dire X et Y en même temps ? Pourquoi ? • Est-ce que ça y correspond de façon nécessaire ou accidentelle ? Pourquoi ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Si ce n'est pas possible, faut-il changer quelque chose pour permettre la coexistence ? Si c'est possible, dans quelle mesure ? • Savoir que c'est accidentel ou nécessaire change-t-il quelque chose à... ? Pourquoi ? Comment ?
Recherche esthétique	<ul style="list-style-type: none"> • Depuis le début, nous parlons du mensonge en fonction de bien/mal. Est-ce qu'on peut y réfléchir selon le beau/laid ? Par exemple, y a-t-il de beaux mensonges ? Pourquoi ? Des exemples ? • Est-ce beau ou gentil de faire traverser la rue à un aveugle ? Pourquoi ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Si vous dites qu'il y a de beaux mensonges, est-ce que ça signifie qu'il faut mentir ? Pourquoi ? • Est-ce que concevoir comme beau ce geste change sa raison d'être ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Au regard de cette réflexion esthétique sur le mensonge, est-ce qu'on peut conclure que le mensonge est acceptable ou non ? Pourquoi ? Selon quel critère ?
Recherche éthique	<ul style="list-style-type: none"> • Est-ce juste pour soi, les autres,... d'affirmer que... ? Pourquoi ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Si tout le monde faisait ainsi, est-ce que ce serait acceptable, juste... ? Pourquoi ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Que faudrait-il faire pour que ce soit acceptable, juste pour tous ? Pourquoi ? Comment ?

²⁴ Plusieurs questions de ce tableau sont inspirées de Gagnon et Yergeau, 2016 et de Gagnon, 2005.

Les sous-disciplines de la philosophie que sont la métaphysique, l'esthétique et l'éthique sont, en plus du questionnement guidé par les mégacritères, des outils permettant de favoriser l'autocorrection et l'autorégulation. Par exemple, en métaphysique, des principes de non contradiction, d'unité et de multiplicité ou d'acte et de puissance permettent de voir les nuances nécessaires à une pensée bien développée. De même, la sémiologie entraîne la recherche esthétique dans la signification de ce qui est perçu. Ou encore, la recherche éthique peut se servir de la nécessité d'universalisation des impératifs catégoriques kantien comme critère pour aider à formuler son jugement. De plus, les outils de chaque sous-discipline se nourrissent les uns les autres pour rehausser la qualité des jugements. Que ce soit la métaphysique et la logique qui aident l'éthique à mieux définir ses concepts pour peaufiner la prise de position ou l'épistémologie qui propose des procédés pour déterminer ce qui est essentiel ou non (métaphysique), les sous-disciplines s'entrecoupent pour se nourrir l'une l'autre dans l'élaboration des jugements.

L'acte de philosopher a une incidence sur la pensée réflexive et l'identité épistémologique. La logique, l'épistémologie, la métaphysique, l'esthétique et l'éthique, sous-disciplines de la philosophie, contribuent à la métacognition, l'autocritique, l'autorégulation et aux rapports aux savoirs. Plus précisément, la recherche philosophique, les critères qui la sous-tendent et les outils qu'elle utilise le permettent. En effet, ils contribuent à la prise de conscience de ce qui est en jeu dans le jugement et son élaboration, à son évaluation à partir de méta et de mégacritères et à la recherche d'alternatives pour l'améliorer. Par le fait même, la philosophie semble aussi contribuer au bien penser dans sa pluridimensionnalité, sa liberté et sa responsabilité.

2.3.1.3 Philosophie, pensée pluridimensionnelle, libre et responsable

Le penseur compétent est, rappelons-le, un penseur qui mobilise les dimensions critique (raisonnabilité), créatrice (productivité) et vigilante (appréciation) de la pensée afin de penser de façon libre et responsable. En effet, le penseur compétent, en plus de penser de façon pluridimensionnelle, fait preuve de vertu intellectuelle pour transcender et dépasser les obstacles internes et externes de la pensée grâce à certains principes visant l'amélioration de la condition humaine. En ce sens, la pratique de la philosophie en CRP semble contenir certains éléments qui favorisent l'émergence du penseur compétent tant pour la pensée pluridimensionnelle que pour la pensée libre et responsable. Elle permet aux participants des CRP «de construire des outils pour pouvoir devenir des personnes autonomes, critiques, responsables» (Daniel 2008, p. 44).

La pratique de la philosophie contribue d'abord à la pensée pluridimensionnelle par son exigence de comprendre l'expérience pour y donner du sens et une valeur de vérité. L'exigence de comprendre l'expérience demande d'entrer dans la complexité (Morin 2005). Or, entrer dans la complexité n'est possible que dans la mesure où les liens sont multipliés; dans la mesure où la pensée produit des liens, dans la mesure où ces liens prennent plus d'éléments en considération; dans la mesure où ces liens sont évalués. En ce sens, entrer dans la complexité, c'est mettre en œuvre la pensée pluridimensionnelle pour s'assurer d'être productif, attentif, raisonné dans le sens et la valeur de l'expérience à rétablir. Ainsi, la pratique de la philosophie, par son but, contribue à mettre en œuvre la pensée pluridimensionnelle.

La pratique de la philosophie contribue ensuite à la pensée pluridimensionnelle par la nécessité de s'appuyer sur des méga et de métacritères pour donner du sens et de la vérité à l'expérience. L'enracinement de la recherche philosophique dans les méta et mégacritères force la pensée pluridimensionnelle à mobiliser les outils de la pensée pour que les jugements soient à la fois cohérents, vrais et valides, justes, bons et

biens, beaux, adéquats et perspicaces... afin d'avoir du sens. L'utilisation de méta et mégacritères pour rétablir le sens et la vérité force le penseur à être vigilant à certains liens qui n'auraient pas été considérés autrement, à être créatif pour en établir de nouveaux ou encore à être critique pour évaluer tous ces liens. Or, ces critères sont essentiels pour une mobilisation et une orchestration pluridimensionnelle de la pensée. Sans ces critères, les jugements risquent fortement de manquer de raisonnable, de productivité ou d'attention. En effet, comment accepter qu'un jugement ait du sens ou de la vérité si les liens établis sont inacceptables, hors contextes ou improductifs ? En ce sens, l'utilisation de méta et mégacritères (pour y donner du sens et de la validité) qui sont inhérents à l'acte de philosopher contribuent à mettre en action la pensée pluridimensionnelle et à démontrer la complexité de l'expérience.

En plus de contribuer au développement de la pensée pluridimensionnelle, la pratique de la philosophie fournit des outils pour que le penseur fasse preuve de vertus intellectuelles. Plus précisément, le caractère générique de la pratique du philosophe et le recours aux méta et mégacritères semblent favoriser l'émergence du courage intellectuel, de l'empathie intellectuelle, de l'autonomie intellectuelle, de l'intégrité intellectuelle, de l'humilité intellectuelle, de la confiance dans le raisonnement, de la persévérance intellectuelle et de l'impartialité. Comme l'indique Daniel, la pratique de la philosophie a un impact sur le développement cognitif puisqu'elle permet de transformer les perspectives et qu'elle permet le passage du simple au complexe (Daniel 2007). Le caractère générique de la pratique de la philosophie demande de traiter l'expérience non dans sa singularité, mais dans sa généralité, dans ce qu'elle a de plus complexe. Il ne s'agit plus de parler que de son expérience, mais de s'en détacher pour qu'elle participe à une compréhension plus élargie, plus diversifiée, partagée. En ce sens, «la communauté de recherche est l'un des moyens de développer ces aptitudes à conceptualiser et à généraliser. [Elle] peut être l'occasion de favoriser la décentration cognitive» (Leleux 2008b, p. 181). Le décentrement cognitif est ce qui est souhaité pour surmonter notre égocentrisme et notre sociocentrisme innés (Paul et Elder, 2008). Un individu qui effectue un décentrement cognitif ne se considère plus comme le seul capable de vérité. Du coup, effectuer un

décentrement cognitif, c'est permettre le développement des vertus intellectuelles. En effet, l'individu est dorénavant capable de mettre en perspective son point de vue en prenant la place de l'autre, en assumant ses propres limites à savoir ou encore en reconnaissant ses erreurs. En ce sens, l'acte de philosopher, entrant dans la complexité, rend possible le décentrement cognitif et permet à l'individu de s'autodéterminer et s'autoréaliser par-delà le contexte.

Le décentrement cognitif, par la multiplication et l'évaluation des liens pour donner du sens et de la vérité, offre à la pensée la possibilité de prendre à bras le corps les obstacles internes et externes l'empêchant d'être libre. La pratique de la philosophie fait éclater les réponses uniques, simples (voire simplistes) ou qui enferment. Elle a la possibilité de s'appuyer sur des méta et mégacritères qui permettent de se détacher davantage de l'égoïsme et du sociocentrisme. En effet, l'utilisation de critères comme l'exactitude, la cohérence, la pertinence, le juste, le bon, la validité,... forcent à remettre en question ses propres perspectives par la multiplication et l'évaluation de liens permettant de montrer la complexité de l'expérience. En ce sens, l'acte de philosopher oriente la pensée dans une visée d'excellence se détachant des obstacles pour être libre. C'est d'ailleurs pour cette raison que Lipman affirme que les sous-disciplines de la philosophie «sont des disciplines normatives travaillant à spécifier ce que devrait être l'excellence de la pensée» (Lipman, 2011, p. 55).

La pratique de la philosophie ne fait pas qu'amorcer un décentrement; elle fournit des outils pour dépasser sa propre condition, pour être libre et responsable. Parmi les outils proposés par la philosophie pour devenir un penseur libre et responsable, l'enquête éthique semble fondamentale.

La recherche éthique occupe une place centrale en philosophie. Ainsi, des questions comme: Dans quel monde voulons-nous vivre ? Comment vivre avec soi et les autres ? Qu'est-ce que l'amitié, qu'est-ce que l'amour ? Est-il bon ou mauvais de faire ceci ou cela ? sont des questions quasiment éternelles, qui se reposent de génération en génération et qui hantent l'esprit des

philosophes depuis au moins 2500 ans. (Sasseville et Gagnon 2012, p. 41)

Inviter les participants d'une CRP à s'engager dans «la recherche éthique produit à son tour un renforcement du jugement éthique» (Lipman 2011, p. 119). La recherche éthique privilégie certains outils de la pensée nécessaires pour la pensée libre et responsable. D'ailleurs, Lipman propose plusieurs outils pour faire cette enquête éthique. Dans son roman *Lisa* (Lipman 1993a) ainsi que de la guide son guide d'accompagnement (Lipman 1993b), Lipman propose des habiletés comme identifier des causes et des conséquences, dégager des enjeux, voir les implications, établir des relations moyens-fins, causes-conséquences, ou encore voir l'envers d'une position afin de réfléchir sur les règles morales et de les transcender. D'autres outils éthiques comme les impératifs catégoriques de Kant, les trois passoires de Socrate, l'éthique du droit ou l'éthique des devoirs, entre autres, «peuvent aussi contribuer à enrichir la visée de vie bonne avec et pour les autres dans des institutions justes» (Ricoeur 1990). De même, la recherche et les outils éthiques «peuvent être à même de développer une critique des pathologies sociales» (Habermas 2003, p. 81) qui placent des obstacles à l'émancipation de chacun. L'éthique contribue à cette critique des pathologies sociales par l'élaboration de principes éthiques visant l'amélioration de la condition humaine. Ainsi, l'éthique fournit des outils à la pensée pour mettre en place des principes qui non seulement vont permettre à l'individu d'être libre, mais elle visera également à organiser le vivre ensemble pour que les autres soient libres eux aussi. De fait, l'éthique contribue à la pensée responsable parce qu'elle ne fait pas que favoriser l'élaboration de principes permettant à l'individu de s'affranchir, mais elle s'assure que ces principes le fassent pour tous. Pour faire à nouveau écho à Habermas (2003), une personne ne peut être libre que si les autres avec elle le sont; tel est l'achèvement de l'éthique. L'éthique a donc une incidence importante sur la pensée libre et responsable puisqu'elle fournit des outils pour s'affranchir des contraintes sociales contribuant à l'égoïsme et au sociocentrisme. Elle offre aussi des outils à la pensée pour élaborer des principes qui transcendent cet égoïsme et ce sociocentrisme afin que chacun puisse mieux vivre.

Pour conclure, la pratique de la philosophie contribue au développement du penseur compétent tant pour la pensée pluridimensionnelle que pour les vertus intellectuelles et la pensée libre et responsable. Que ce soit par son exigence «d'agrandir le champ de vision des relations existantes» pour comprendre l'expérience et pour donner du sens et de la validité aux différentes opinions; que ce soit par la complexification de l'expérience et le décentrement qu'elle engendre, que ce soit par la référence aux méta et aux mégacritères ou encore que ce soit par l'importance de l'enquête éthique, la pratique de la philosophie apporte de la rigueur à la pensée afin de l'amener à son excellence. Le tableau qui suit ajoute l'incidence de la pratique de la philosophie à celle de la recherche et du dialogue en CRP sur le bien penser. Il permet de montrer de façon résumée l'ensemble des incidences identifiées dans la présente recherche.

Tableau 5 : Tableau synthèse de l'incidence de la CRP sur le bien penser

		Bien penser et ses articulations		
		Processus de pensée et outils de la pensée	Pensée réflexive (métacognition, autocorrection, autorégulation) et identité épistémologique	Vertus intellectuelles, pensée pluridimensionnelle, (attentive, créative et critique), libre et responsable
Composantes de la CRP ayant une incidence sur le bien penser	Dialogue	<ul style="list-style-type: none"> • Doute et problématisation (exigence de sens et de vérité) <ul style="list-style-type: none"> ○ Mise au défi de penser • Co-élaboration de sens et de vérité <ul style="list-style-type: none"> ○ Mobilisation/orchestration des habiletés de recherche, de raisonnement et d'organisation • Échanges guidés et soutenues <ul style="list-style-type: none"> ○ Mobilisation/orchestration diversifiée de l'ensemble des outils de la pensée 	<ul style="list-style-type: none"> • Choc des idées et critique raisonnable <ul style="list-style-type: none"> ○ Prise de conscience et remise en question des jugements (résultats et processus) ○ Évaluation des différents jugements (résultats et processus) • Délibération et exigence de validation et de raisonnabilité <ul style="list-style-type: none"> ○ Reconnaissance des limites, forces, faiblesses/faillibilisme ○ Négociation/correction des jugements pour acceptabilité • Collaboration <ul style="list-style-type: none"> ○ Reconnaissance des limites, forces, faiblesses/faillibilisme jugements ○ Négociation/correction jugements pour acceptabilité ○ Passage de l'intrasubjectivité à l'intersubjectivité 	<ul style="list-style-type: none"> • Collaboration et entraide <ul style="list-style-type: none"> ○ Identification des obstacles à la pensée ○ Apport d'outils et de ressources supplémentaires pour surmonter les obstacles à la pensée ○ Apprentissage des vertus intellectuelles par la modélisation ○ Décentrement pour s'autodéterminer grâce à l'exigence de rationalité et d'universalité ○ Établissement de principes productifs et inventifs (p. créative), attentifs et appréciatifs (p. vigilante) et raisonnés et justifiés (p. critique) qui donnent du sens et de la vérité acceptable pour tous
	Recherche	<ul style="list-style-type: none"> • Ancrage dans l'expérience et l'expérimentation <ul style="list-style-type: none"> ○ Accès aux outils permettant de donner du sens et de la vérité • Multiplication des liens pour rétablir le sens et la vérité (visée de la recherche) <ul style="list-style-type: none"> ○ Mobilisation/orchestration diversifiée de l'ensemble des outils de la pensée • Processus de problématisation, de théorisation et de validation <ul style="list-style-type: none"> ○ Mobilisation/orchestration des habiletés de recherche, de raisonnement et d'organisation • Caractère itératif et faillibilisme du processus <ul style="list-style-type: none"> ○ Polyvalence dans la mobilisation/orchestration des habiletés • Questionnement systématique et méthodique (plans et exercices) <ul style="list-style-type: none"> ○ Mobilisation/orchestration d'habiletés spécifiques et génériques 	<ul style="list-style-type: none"> • Différents types de questionnement <ul style="list-style-type: none"> ○ Prise de conscience et évaluation des jugements (résultats et processus) ○ Nécessité de s'appuyer sur des méta et des mégacritères pour élaborer, justifier, évaluer et corriger les jugements ○ Planification et contrôle de la démarche de recherche et du processus de pensée • Caractère itératif du processus de recherche et exigence de validation et de validité <ul style="list-style-type: none"> ○ Reconnaissance et évaluation des limites, forces, faiblesses des jugements ○ Correction des jugements pour acceptabilité ○ Abandon des convictions pour faire place au doute/faillibilisme ○ Multiplicité des perspectives qui détermine la validité/intersubjectivité 	<ul style="list-style-type: none"> • Visée de la recherche (rétablir le sens et la vérité) et questionnement s'y rattachant <ul style="list-style-type: none"> ○ Nécessité de réponses originales et productives (p. créative) ○ Nécessité de réponses attentives et appréciatives (p. vigilante) ○ Nécessités de réponses raisonnées, justifiées et évaluées (p. critique) • Processus itératif et faillibilisme <ul style="list-style-type: none"> ○ Décentrement et autodétermination ○ Apprentissage des vertus intellectuelles • Questionnement philosophique <ul style="list-style-type: none"> ○ Recherche de principes raisonnées, acceptables, autodéterminés et responsables

	Philosophie	<ul style="list-style-type: none"> • Compréhension de l'expérience et exigence de lui donner du sens et de la validité <ul style="list-style-type: none"> ○ Mobilisation/orchestration des habiletés de recherche, de raisonnement et d'organisation de l'information • Caractère générique, multiplication des liens, recours aux méta-mégacritères <ul style="list-style-type: none"> ○ Mobilisation/orchestration d'une multitude d'outils pour répondre à la complexité • Questionnement systématique et diversifié <ul style="list-style-type: none"> ○ Mobilisation/orchestration d'une multitude d'outils de façon spécifique et générique et dans différents contextes 	<ul style="list-style-type: none"> • Recherche et questionnement logique et épistémologique <ul style="list-style-type: none"> ○ Prise de conscience et évaluation des jugements (résultats et processus) ○ Nécessité de s'appuyer sur des métacritères (cohérence, pertinence, validité, viabilité, neutralité...) pour élaborer, justifier, évaluer et corriger les jugements (résultats et processus) • Outils/démarche/contenus de la logique et de l'épistémologie <ul style="list-style-type: none"> ○ Planification et contrôle de la production de définition, d'énonciation et de raisonnement nécessaire au processus de pensée • Questionnement métaphysique, esthétique, épistémologique et éthique <ul style="list-style-type: none"> ○ Prise de conscience et évaluation de la valeur des jugements (résultats et processus) ○ Nécessité de s'appuyer sur des mégacritères (unité, beau, vrai, bon, juste ...) pour élaborer, justifier, évaluer et corriger le sens accordé à l'expérience ○ Abandon des convictions pour faire place au doute/faillibilisme ○ Multiplicité des perspectives qui détermine la validité/intersubjectivité 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre l'expérience pour donner du sens et de la vérité <ul style="list-style-type: none"> ○ Élaboration de liens inventifs, productifs, attentifs, appréciatifs, raisonnables et justifiés (pensée pluridimensionnelle) • Exigence de méta et mégacritères pour établir des liens <ul style="list-style-type: none"> ○ Mobilisation/orchestration créative, vigilante et critique des outils de la pensée pour élaborer du sens et de la vérité ○ Caractère générique et méta-mégacritères de la philosophie ○ Passage du simple au complexe permettant un décentrement cognitif et un détachement sociocentrique et favorisant l'apprentissage des vertus intellectuelles ○ Identification des obstacles de la pensée et autodétermination au-delà du contexte • Recherche éthique <ul style="list-style-type: none"> ○ Outils pour l'autodétermination de principes qui transcendent la condition humaine
--	-------------	---	--	---

Conclusion deuxième chapitre

En prenant en considération les aspects examinés concernant la communauté de recherche philosophique, il est maintenant possible d'affirmer qu'elle a une incidence importante sur le bien penser. Trois dimensions intrinsèques à la CRP (le dialogue, la recherche et l'acte de philosopher) y contribuent particulièrement. La démonstration qui a été faite a permis de voir leurs impacts sur le processus de pensée et les habiletés de pensée, sur la pensée réflexive (la métacognition, l'autocritique et l'autorégulation), sur l'identité épistémologique et les vertus intellectuelles ainsi que sur la pensée pluridimensionnelle, libre et responsable. Pour le dialogue, la mise au défi de penser, le choc des idées, l'intersubjectivité, les critiques raisonnables et la collaboration permettent de parfaire le jugement. Pour la recherche, le besoin de rétablir le sens et la vérité, le processus de recherche, le questionnement et l'utilisation des habiletés de pensée permettent de renforcer la pensée. Quant à l'acte de philosopher, ce sont l'exigence de compréhension de l'expérience, de lui donner du sens et de la vérité, le caractère générique de la philosophie et sa rigueur dans l'utilisation de méta et mégacritères qui contribuent à développer le bien penser.

Conclusion générale

Matthew Lipman propose un programme de philosophie pour enfants, où les jeunes participent à des communautés de recherche philosophique (CRP), pour renforcer la pensée afin de permettre de mieux répondre aux défis auxquels ils doivent faire face. Cette approche est reconnue, tant par les participants et les chercheurs que par les institutions, comme bénéfique pour le développement de la pensée. Bien que la présente recherche émerge de ce constat, elle avait l'intention de montrer l'incidence de la CRP sur bien penser. Pour ce faire, elle a tenté de montrer le bien penser dans ses principales articulations. De plus, elle s'est attardée à présenter les caractéristiques des principales composantes de la CRP afin de les croiser avec les articulations du bien penser. Bien que cette recherche comporte plusieurs limites et qu'elle ne puisse prétendre être exhaustive, elle propose certaines pistes de réponse pouvant éventuellement être explorées plus abondamment ou offrir certaines retombées pour les personnes soucieuses de développer la pensée des jeunes.

Nous avons commencé notre recherche en tentant de mieux comprendre l'acte de penser. En s'appuyant sur Matthew Lipman (2011), nous avons conçu l'acte de penser comme un, voire, des processus qui mobilisent et orchestrent des actes et des états mentaux pour aboutir à un jugement. Ces actes et ces états mentaux qui constituent le processus de pensée se composent à leur tour de différents éléments. Les actes mentaux sont composés d'habiletés cognitives ayant un contenu propositionnel. Quant aux états mentaux, ils émergent des émotions auxquelles est attaché aussi un contenant propositionnel. Bien que les émotions influencent le processus de mobilisation et d'orchestration, ce sont principalement des habiletés qui constituent les opérations du processus. À la suite de Sasseville et Gagnon (2012), nous avons regroupé les différentes habiletés de penser sous trois grands actes de penser: les habiletés pour rechercher (servant à connaître et à donner du sens), les habiletés pour raisonner (servant à préserver et à défendre ce qu'on estime être un vrai) et les habiletés pour organiser de l'information (servant à donner encore plus de sens).

Le processus de pensée peut mobiliser et orchestrer chacune des habiletés selon diverses modalités pour produire un jugement. Pour Lipman (2011), il peut le faire selon trois dimensions: la dimension créative pour un jugement productif et inventif, la dimension vigilante pour un jugement attentif et appréciatif et la dimension critique pour un jugement raisonnable et justifié. À la suite de ces considérations, nous avons conclu que penser est un processus par lequel différentes composantes telles des habiletés de recherche, de raisonnement et d'organisation de l'information sont mobilisées et orchestrées pour produire des jugements créatifs, vigilants ou critiques.

Nous avons par la suite tenté d'identifier les articulations de la pensée permettant d'amener celle-ci au bien penser. Nous avons montré que le bien penser nécessite de la compétence dans la mobilisation et l'orchestration des différentes ressources de la pensée, c'est-à-dire qu'elle doit le faire de façon consciente et délibérée (Gagnon 2008). En ce sens, la pensée compétente doit aussi être réflexive. Pour Pallascio, Daniel et Lafortune, (2004), la pensée réflexive doit être métacognitive (prendre conscience d'elle-même et s'observer), autocritique (s'autoévaluer à partir de critères) et s'autoréguler (se corriger et prévoir les pièges) tant pour le jugement que pour l'ensemble du processus. Par ailleurs, entre autres à partir de Gagnon (2011), nous avons marqué l'importance de l'identité épistémologique pour la pensée réflexive. En effet, une posture où les rapports aux savoirs sont empreints d'intersubjectivité et de faillibilisme place les individus dans de meilleures dispositions à la réflexivité. De plus, bien penser nécessite un processus qui mobilise et orchestre les actes et les états mentaux de façon pluridimensionnelle, c'est-à-dire pour produire des jugements à la fois productifs et inventifs, attentifs et appréciatifs et raisonnés et justifiés pour répondre aux exigences des différentes situations (Lipman 2011). Enfin, nous avons observé que pour être compétent, le penseur doit faire preuve de pensée réflexive et pluridimensionnelle, mais il doit aussi penser par et pour lui-même (Lipman 2011). Pour ce faire, Elder et Paul (2012) montrent l'importance de maîtriser certaines vertus intellectuelles (unité, courage, empathie, autonomie, persévérance, confiance dans le raisonnement est impartialité). Ces vertus permettent l'émergence d'un penseur libre et responsable qui dépasse les obstacles internes et externes à la pensée pour s'autodéterminer (Taylor 2003) tout en établissant

des principes qui transcendent la condition humaine (Arendt 1972). Ainsi, nous avons pu donner une définition opérationnelle du bien penser. Bien penser est un processus réflexif (métacognition, autocritique, autorégulation) dans lequel des composantes telles des habiletés de recherche, de raisonnement et d'organisation de l'information sont mobilisées et orchestrées en fonction de l'identité épistémologique et de certaines vertus intellectuelles afin de produire avec compétence, liberté et responsabilité des jugements créatifs, vigilants et critiques.

Notre recherche nous a ensuite mené à réfléchir sur la communauté de recherche philosophique (CRP). Après un exposé sommaire de la CRP, nous avons décidé de nous détacher des considérations pédagogiques et didactiques pour nous attarder aux composantes de la CRP qui semblaient avoir une incidence sur les articulations du bien penser. Nous avons identifié comme première composante centrale à la CRP le dialogue. Celui-ci se présente sous forme d'échanges dialogiques (Daniel, Pettier et Auriac-Slusarczyk 2012), encadrés par un animateur questionnant, reformulant et favorisant la collaboration entre les participants et la coélaboration de sens par ceux-ci (Sasseville et Gagnon 2012). Notre examen du dialogue en CRP nous a permis de constater que certaines caractéristiques du dialogue avaient une incidence sur le bien penser. En effet, le doute et l'exigence de sens, la coélaboration de sens et de vérité ainsi que les échanges guidés et soutenus contribuent à la mobilisation et l'orchestration adéquates et diversifiées des outils de la pensée (Sasseville 2000). De même, le choc des idées, la critique raisonnable, la délibération, l'exigence de validation et de raisonabilité et la collaboration favorisent la pensée réflexive (Sasseville et Gagnon 2012) et l'émergence d'une identité épistémologique faillibiliste (Gagnon 2005) et intersubjective (Daniel 2007; Habermas 2001). Le dialogue, par la collaboration et l'entraide, incite aussi au développement de vertus intellectuelles, de la pensée pluridimensionnelle, libre et responsable (Sasseville et Gagnon 2012; Lipman 2011; Paul et Elder 2012; Daniel 2007).

Nous avons ensuite identifié la recherche comme deuxième composante de la CRP pouvant avoir une incidence sur le bien penser. Nous avons montré, en s'appuyant sur

Sasseville et Gagnon (2012), que la recherche en CRP vise à établir davantage de sens et de vérité par l'élaboration de liens et de justifications rationnelles enrichissant la pensée et montrant la complexité de l'expérience (Morin 2005). Pour atteindre cette visée, la recherche se forme dans un processus (Lipman 1995) itératif et faillibiliste d'improvisation structurée par des moments (Gagnon 2005) de problématisation, de théorisation et de validation. Or, comme nous l'avons vu à partir de Sasseville (2017), ce processus de recherche est efficient grâce au questionnement où des questions de différents types (de jugement, génériquement et spécifiquement philosophique, d'habiletés génériques et spécifiques...) sont posées en continu et soutenues par la visée de rétablir le sens et la vérité. Ainsi, le processus de recherche peut se matérialiser par des énoncés (contenus propositionnels exprimés sous forme d'habiletés de pensée) pour répondre aux différentes questions (Lipman 2011). Partant de ces considérations, nous avons pu mieux représenter la recherche en CRP. Elle est un processus de problématisation, de théorisation et de validation guidé par le questionnement et constitué d'énoncés (idées sous forme d'habiletés) permettant de donner du sens et de la vérité à l'expérience.

La représentation que nous avons dégagée nous a ensuite permis de constater que certaines caractéristiques de la recherche avaient une incidence sur le bien penser. En effet, l'ancrage de la recherche dans l'expérience et l'expérimentation, la multiplication des liens pour rétablir le sens et la vérité, le processus de problématisation, de théorisation et de validation ainsi que le questionnement soutenu et continu contribuent à donner accès aux outils de la pensée, à une mobilisation et orchestration diversifiée, polyvalente, générique et spécifique des outils de la pensée (dont les habiletés de recherche, de raisonnement et d'organisation de l'information) (Sasseville et Gagnon 2009, 2012; Lipman 2011; Gagnon 2005). De même, les différentes questions et le caractère itératif et l'exigence de validation et de validité du processus de recherche favorisent la pensée réflexive tout en renforçant une identité épistémologique faillibiliste (faisant davantage place au doute) (Gagnon 2005) et l'intersubjectivité (où la multiplicité des perspectives détermine la validité) (Habermas 2003). De plus, la recherche en CRP, par sa visée, par son questionnement et par son processus itératif et

faillibiliste, incite aussi le développement de vertus intellectuelles de la pensée pluridimensionnelle, libre et responsable (Gagnon 2005; Habermas 2003; Daniel 2005).

Nous avons finalement identifié la philosophie comme troisième composante de la CRP pouvant avoir une incidence sur le bien penser. Nous avons d'emblée spécifié qu'en CRP, faire de la philosophie ne signifie pas apprendre l'histoire des idées mais plutôt de philosopher. Partant de Michaud (2010), nous avons déterminé que l'acte de philosopher consiste à réfléchir dialectiquement sur l'expérience pour la comprendre et donner du sens. Il s'agit de prendre conscience et d'évaluer les différentes opinions et leur composition pour déterminer celle(s) qui conduit (conduisent) à davantage de sens et de vérité. Pour ce faire, l'acte de philosopher multiplie les liens (Sasseville et Gagnon 2012) et marque le caractère générique de la réflexion (Gagnon 2005) pour donner du sens et de la vérité. Il se réfère à ses sous-disciplines (métaphysique, esthétique, éthique, épistémologie et logique) qui fournissent des mégacritères (exemple: unité, beauté, justice, vérité) et des métacritères (exemple: validité, impartialité, croyances, pertinence) afin de questionner et d'offrir des références aux points de vue et à la production de liens, de sens et de vérité (Lipman 2011). Nous sommes venus, suite à cet examen, à la représentation que philosopher est l'acte de réfléchir pour comprendre l'expérience de cette dimension générique afin de donner davantage de sens et de vérité aux différentes opinions grâce à l'examen rigoureux, un questionnement continu et diversifié, partant de méta et de mégacritères.

D'entrée de jeu, Lipman, Sharp et Oscanyan (1980) reconnaissent l'apport de la philosophie pour bien penser. Toutefois, notre étude nous a permis d'identifier certaines caractéristiques de la philosophie qui avaient une incidence marquante sur le bien penser. En effet, la recherche de sens et de validité, la multiplication des liens, le caractère générique, le recours aux mégacritères ainsi que le questionnement systématique et diversifié qui sont au cœur de l'acte de philosophie en CRP contribuent à mobiliser et orchestrer davantage d'outils. De même, ces outils (telles les habiletés de la pensée de recherche, de raisonnement et d'organisation de l'information) sont sollicités de façon répétitive, diversifiée, complexe, spécifique et générique (Sasseville et Gagnon 2012). De

même, la logique, l'épistémologie, la métaphysique, l'esthétique, et l'éthiques participent à la pensée réflexive et à l'identité épistémologique (Thibaudeau 2006; Gagnon 2005). Le questionnement que ces sous-disciplines de la philosophie offrent ainsi que les outils disciplinaires et les méta et les mégacritères contribuent à prendre conscience, à évaluer et à autoréguler les points de vue et leur processus tout en ouvrant sur le faillibilisme et l'intersubjectivité. De plus, la pratique de la philosophie en CRP, grâce à la nécessité de donner du sens et de la vérité à l'expérience, par l'exigence de méta et de mégacritères pour le faire, par son caractère générique et la recherche éthique, incite à élaborer des jugements créatifs, vigilants et critiques ainsi qu'au décentrement sociocentrique et cognitif, à l'apprentissage de vertus intellectuelles, à l'identification d'obstacles nuisant à la pensée, à l'autodétermination et à l'élaboration de principes qui transcendent la condition humaine .

Bien que notre recherche ait permis de montrer l'incidence de la CRP sur le bien penser, nos conclusions ont une portée limitée. En effet, les conclusions auxquelles notre réflexion aboutit ne sont que théoriques. Elles ne sont pas validées par des données probantes. Une recherche empirique serait nécessaire pour corroborer ces conclusions. De plus, la méthodologie utilisée pour notre étude veut se dégager de la pédagogie et de la didactique de la CRP. Il en résulte que nos conclusions reposent sur certains présupposés concernant les conditions de mise en place et de réalisation d'une CRP. Sans certaines considérations ou conditions pédagogiques et didactiques, l'incidence de la CRP sur le bien penser risque d'être toute autre. Entre autres, nous pouvons penser au rôle de l'animateur, au matériel utilisé, à la fréquence des CRP, à la durée des séances. En effet, notre recherche fait fi de l'ensemble des relations interpersonnelles, pédagogiques, et didactiques au cœur de la pratique de la communauté de recherche. Les qualités des conduites de l'animateur et de ses relations semblent avoir un impact important sur la possibilité même de mettre en place une CRP. De même, certain matériel peut ne pas permettre la mise en place de CRP puisqu'il ne déstabilise pas, ne fait pas douter ou puisqu'il nuit au questionnement. Quant à la fréquence et la durée de CRP, notre étude présuppose qu'elles sont fréquentes et assez longues pour permettre de s'engager dans le processus de recherche dialogique. En effet, des CRP sporadiques ou

trop courtes risquent fortement de ne pas avoir d'incidence sur la pensée. En ce sens, l'incidence de la CRP sur le bien penser est multifactorielle et les conclusions de notre recherche ne sont qu'une partie de la réponse. Elles doivent être mises en relations avec les autres facteurs pour avoir un meilleur portrait de l'incidence de la CRP sur le bien penser. Ces limites montrent encore plus l'importance de pratiquer la philosophie en CRP et la nécessité de multiplier les recherches sur cette pratique. En ce sens, notre recherche permet de dégager certaines pistes pouvant être réutilisées dans une optique pédagogique et didactique pour l'animation d'une CRP, permettant aux participants de penser de plus en plus par et pour eux-mêmes avec les autres.

Bibliographie

- Abel, G. (2008). «À l'horizon de la philosophie avec les enfants: la démocratie comme attitude». Dans C. Leleux (dir.), *La philosophie pour enfants: le modèle de Matthew Lipman en discussion* (p. 189-205). Bruxelles: De Boeck.
- Adorno, T. W. (2003). *Modèles critiques* (traduit par M. Jimenez et E. Kaufholz-Messmer). Paris: Éditions Payot.
- Arendt, H. (1972). *La crise de la culture* (traduit par P. Lévy). Paris: Éditions Gallimard.
- Aristote. (2000). *Métaphysique* (traduit par J. Tricot). Paris: Vrin.
- Baffrey-Dumont, V. (2002). «Pensée postformelle, jugement réflexif et pensée réflexive». Dans R. Pallascio et L. Lafortune (dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation* (p. 7-27). Ste-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Cariou, J.-Y. (2004). «La formation de l'esprit scientifique - trois axes théoriques, un outil pratique: DiPHTeRIC». *Sciences & pseudo-sciences*, (263), 1-37.
- CNRTL. (2012). Centre national de ressources textuelles et lexicales. Nancy: France. Repéré à <http://www.cnrtl.fr>
- CSDN. (2016). Citoyens du Monde. Repéré à https://web.csdn.qc.ca/sites/default/files/u594/cim-depliant_2016.pdf
- Daniel, M., Pettier, J. et Auriac-Slusarczyk, E. (2012). «Trois résultats d'analyse en faveur de la réflexion philosophique - trois instruments pour l'analyse des DVP». *Diotime: Revue Internationale de didactique de la philosophie*, 53(7), p.9. Repéré à <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=41703&pos=2>
- Daniel, M.-F., et Schleifer, M. (2008). «L'apprentissage du dialoguer et la prévention primaire de la violence». Dans C. Leleux (dir.), *La Philosophie pour enfants: le modèle de Matthew Lipman en discussion* (p. 231-250). Bruxelles: De Boeck.
- Daniel, M. F. (2005). *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*. Ste-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Daniel, M. F. (2007). «Québec: l'apprentissage du philosophe, incidences positives et conditions d'application». *Diotime: Revue Internationale de didactique de la philosophie*, 32(1), 23. Repéré à <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=32818&pos=7>

- Daniel, M. F. (2008). «Présupposés philosophiques et pédagogiques de Matthew Lipman et leurs applications». Dans C. Leleux (dir.), *La philosophie pour enfants: le modèle de Matthew Lipman en discussion* (p. 25-45). Bruxelles: De Boeck.
- Dewey, J. (2004). *Comment nous pensons* (vol. 2). Paris: Empêcheurs de penser en rond.
- Ennis, R. (1991). «Critical Thinking: A Streamlined Conception.» *Teaching Philosophy*, 14(1). <http://dx.doi.org/10.5840/teachphil19911412>
- Fourez, G. (2003). *Apprivoiser l'épistémologie*. Bruxelles: De Boeck.
- Fournel, A. (2016). Se questionner et penser ensemble. Repéré à <https://philoenfant.org/2016/11/07/se-questionner-et-penser-ensemble/>
- Gagnon, M. (2005). *Guide pratique pour l'animation d'une CRP*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Gagnon, M. (2008). *Étude sur la transversalité de la pensée critique comme compétence en éducation: entre « science et technologie », histoire et philosophie au secondaire* (Thèse de doctorat inédite). Université Laval.
- Gagnon, M. (2011). «Penser la question des rapports aux savoirs en éducation: clarification et besoin de recherches conceptuelles». *Les ateliers de l'éthique/The Ethics Forum*, 6(1), 30-42. Repéré à http://www.lecre.umontreal.ca/wp-content/uploads/2011/06/pdf_04_Gagnon.pdf
- Gagnon, M. (2014). «La formation à l'animation de dialogues philosophiques par le développement de connaissances métacognitives: pourquoi et comment ?» *Diotime: Revue Internationale de didactique de la philosophie*, 62(10), p.14. Repéré à <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=100413&pos=0>
- Gagnon, M., Couture, E. et Yergeau, S. (2011). «Pratiquer la philosophie en communauté de recherche au secondaire: quels apprentissages pour les élèves ?» *Vie pédagogique*, 48(1), 39-41.
- Gagnon, M., Couture, E. et Yergeau, S. (2013). «Enjeux de l'intégration de la pratique du dialogue philosophique aux didactiques spécifiques: le cas de l'Éthique et Culture Religieuse au Québec (première partie)». *Diotime: Revue Internationale de didactique de la philosophie*, (57). Repéré à <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=45120>
- Gagnon, M., Couture, E. et Yergeau, S. (2013). «Enjeux de l'intégration de la pratique du dialogue philosophique aux didactiques spécifiques: le cas de l'Éthique et Culture Religieuse au Québec (deuxième partie)». *Diotime: Revue Internationale de didactique de la philosophie*, (58). Repéré à <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=96726>

- Gagnon M., Couture, E. et Yergeau, S. (2013). «L'apprentissage du vivre ensemble par la pratique du dialogue philosophique en classe: propos d'adolescents». *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 48(1), 57-78.
- Gagnon, M., et Sasseville, M. (2009). «La question des connaissances métacognitives dans l'animation d'une communauté de recherche philosophique». *International Journal of Humanities and Cultural Studies*, 22(69), 31-52.
- Gagnon, M. et Yergeau, S. (2016). *La pratique du dialogue philosophique au secondaire, vers une dialogique entre théories et pratiques*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Grosjean-Doutrelepont, M.-P. (2008). «Instaurer des espaces de citoyenneté». Dans C. Leleux (dir.), *La Philosophie pour enfants: le modèle de Matthew Lipman en discussion* (p. 213-230). Bruxelles: De Boeck.
- Habermas, J. (1990). *La technique et la science comme idéologie* (traduit par J.-R. Ladmiral). Paris: Gallimard.
- Habermas, J. (2001). *Vérité et justification* (traduit par R. Rochiltz). Paris: Gallimard.
- Habermas, J. (2003). *L'éthique de la discussion et la question de la vérité* (traduit par P. Savidan). Paris: Grasset.
- Herriger, A. (2004). *La pratique de la philosophie avec les enfants: une mise en œuvre de la paix*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université Laval
- Johnson, S. & Siegel H. (2010). *Teaching Thinking Skills*. London: Continuum International Publish Group.
- Kuhn, D., & Dean Jr., D. (2004). «Metacognition: A Bridge Between Cognitive Psychology and Educational Practice». *Theory Into Practice*, 43(4), 268-273. http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip4304_4
- Lalande, A. (1991). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Leleux, C. (2008). «Éduquer à la citoyenneté par la «Philosophie pour les enfants»». Dans C. Leleux (dir.), *La philosophie pour enfants: le modèle de Matthew Lipman en discussion* (p. 177-186). Bruxelles: De Boeck.
- Leleux, C. (2009). «La discussion à visée philosophique pour développer le jugement moral et citoyen». *Revue française de pédagogie*, (166), 71-87. <http://dx.doi.org/10.4000/rfp.1271>

- Lipman, M., Sharp, A., & Oscanyan, F. S. (1980). *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, M. (1991). Strengthening reasoning and judgment through philosophy. In S. Maclure & P. Davies (Éd.), *Learning To Think, Thinking To Learn* (p. 103-114). Bingley: Emerald Group Publishing.
- Lipman, M. (1993a). *Lisa*. Québec: AQPE.
- Lipman, M. (1993b). *La recherche éthique, guide d'accompagnement de «Lisa»*. Montréal: AQPE.
- Lipman, M. (1994). *La découverte de Harry*. Québec: AQPE.
- Lipman, M. (1995). *La recherche philosophique, guide d'accompagnement de «La découverte de Harry»*. Québec: AQPE.
- Lipman, M. (2000). «La pensée critique: qu'est-ce que c'est ?» Dans Sasseville, M. (dir.), *La pratique de la philosophie avec les enfants* (2e éd., p. 127-144). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Lipman, M. (2008). «Renforcer le raisonnement et le jugement par la philosophie». Dans C. Leleux (dir.), *La philosophie pour enfants: le modèle de Matthew Lipman en discussion* (p. 11-24). Bruxelles: De Boeck.
- Lipman, M. (2011). *À l'école de la pensée*. Bruxelles: De Boeck.
- McPeck, J. E. (1990). *Teaching Critical Thinking. Educational Researcher*. London: Routledge Publisher.
- Michaud, M. (2010). *L'acte de philosopher* (Mémoire de maîtrise inédit). Université Laval.
- Ministère de l'Éducation. (2006). Programme de formation de l'école québécoise. Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www1.education.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/primaire/>
- Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris: du Seuil.
- Mortier, F. (2008). «Études d'évaluation: la méthode de Matthew Lipman comme moyen de développement». Dans C. Leleux (dir.), *La philosophie pour enfants: le modèle de Matthew Lipman en discussion* (p. 47-69). Bruxelles: De Boeck.
- Mumford, M. D., Medeiros, K. E., & Partlow, P. J. (2012). «Creative thinking: Processes, strategies, and knowledge». *Journal of Creative Behavior*, 46(1), 30-47. <http://dx.doi.org/10.1002/jocb.003>

- Pallascio, R., Daniel, M.-F., et Lafortune, L. (2004). *Pensée et réflexivité: théories et pratiques*. Ste-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Paul, R. et Elder, L. (2008). *Mini-guide de la pensée critique: concepts et instruments* (4th ed.). Dillon Beach: Fondation for Critical Thinking Press.
- Paul Richard, L. E. (2015). «The Critical Thinking Community». Consulté 14 janvier 2016, à l'adresse <http://www.criticalthinking.org>
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: du Seuil.
- Robert, P. (2010). *Le nouveau Petit Robert*. Paris: Dictionnaires Le Robert.
- Sasseville, M. et Gagnon, M. (2012). *Penser ensemble à l'école: des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique en action*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Sasseville, M. (2000). «La pratique de la philosophie avec les enfants». Dans Sasseville, M. (dir.), *La pratique de la philosophie avec les enfants* (p. 221). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Sasseville, M. (2017). La pratique du questionnement en communauté de recherche philosophique. Repéré à <https://philoenfant.org/2017/11/30/le-questionnement-en-philosophie-pour-enfants/>
- Sasseville, M., et Gagnon, M. (2011). *La communauté de recherche philosophique: applications et enjeux*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- SEVE, F. (2016). Fondation SEVE: Savoir Être et Vivre Ensemble. Repéré à <http://www.fondationseve.org>
- Taylor, C. (1992). *Grandeur et misère de la modernité*. Montréal: Bellarmin.
- Taylor, C. (2003). *Les sources du moi*. Montréal: du Boréal.
- Thibaudeau, V. (2006). *Principes de logique: définition, énonciation, raisonnement*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Tozzi, M. (2008). «Lipman, Lévine, Tozzi: différences et complémentarités». Dans C. Leleux (dir.), *La philosophie pour enfants: le modèle de Matthew Lipman en discussion* (p. 95-115). Bruxelles: De Boeck.
- Tozzi, M. (2017). L'apprentissage du philosophe. Consulté 1 avril 2017, à l'adresse <https://www.philotozzi.com>
- Traversée, L. (2016). Prévention de la violence et philosophie pour enfants. Repéré à <http://latraversee.qc.ca/index.php/programmes/ct-menu-item-38>

UNESCO. (2007). *La philosophie: une école de la liberté*. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001536/153601f.pdf>

UNESCO. (2016). Chaire Unesco philo enfants. Repéré à <http://www.chaireunescofiloenfants.univ-nantes.fr/chaire-unesco--1453719.kjsp?RH=1476798598986&RF=CHAIREUNESCO>

UNESCO Chaire d'étude des fondements philosophiques de la justice et de la société démocratique. (2017). *PhiloJeunes*. Repéré à <https://cudc.uqam.ca/upload/files/evenementsCUDC/2016/philojeunes-catherine-audrain.pdf>

