

Développer l'esprit critique des élèves ?

Un mouvement anglo-saxon : le *Critical Thinking* ¹

Serge Cospérec, professeur de philosophie, Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation de l'Académie de Créteil.

Développer l'esprit critique des élèves est une finalité traditionnelle de l'école. Elle est particulièrement mise en avant ces dernières années pour plusieurs raisons et en particulier celles se rapportant à la révolution numérique, sa puissance de diffusion de messages en tout genre et à toute sorte de fins. On ne compte plus les appels à distinguer l'information, solide et fiable, des rumeurs, des canulars malveillants (*hoax*) ou de la désinformation qui se propagent à grande vitesse sur réseaux sociaux. On s'inquiète des conséquences pour la vie démocratique de la montée des *fake news*, des théories complotistes, mais aussi des nouveaux formats d'information, des *files d'actualités* sur Internet, des chaînes d'information en continu (radios et télévisions) qui diffusent les mêmes contenus, donnant la priorité aux faits divers, aux petites phrases qui font le *buzz*, selon des formats de reportage identiques, avec la même mise en scène et les mêmes bavardages des commentateurs en plateau.

L'appel à la distanciation critique résonne comme l'injonction contradictoire d'une société qui s'inquiète de ce qu'elle promet au détriment de l'étude, de la connaissance, de la rationalité critique. Dans les milieux de l'éducation l'appel à l'esprit critique est plus que jamais à l'ordre du jour, non seulement parce qu'il s'agit d'une *fin* de l'enseignement rappelée dans les programmes et par circulaires, mais parce que l'obscurantisme et l'irrationalisme s'observent aussi dans le public d'instruction supérieure. L'Université elle-même témoigne d'une grande perméabilité aux thèses de certains courants d'idées radicaux qui rejettent en bloc les idées de vérité, de raison, et d'objectivité, au nom d'une posture critique *radicale* souvent d'inspiration postmoderne.

Entre les intentions éducatives et la réalité, le fossé est immense. Les enseignants le savent d'expérience. Ils constatent de façon ordinaire, dans le secondaire comme dans le supérieur, la difficulté de nombreux élèves et étudiants à conduire ou à examiner des raisonnements suivis, la facilité avec laquelle ils sont trompés par des sophismes grossiers, leur difficulté à distinguer un préjugé d'une connaissance, une superstition d'un fait établi, une croyance hautement

¹Cet article reprend mon intervention à la *Journée d'étude* organisée par à l'ESPE de Créteil le 6 décembre 2017 sur la *Formation à l'esprit critique*. Il développe et précise les thèmes esquissés en séance.

hypothétique d'un savoir solidement étayé – pire, leur propension à se montrer soupçonneux à propos des choses les mieux établies accompagnée d'une crédulité sans borne devant les choses plus douteuses. Pourtant les enseignants font leur travail. On raisonne toujours de manière rigoureuse en mathématiques et dans les sciences expérimentales comme, de façon générale, dans les sciences sociales et historiques, en français comme en philosophie. L'école continue d'instruire les élèves, de transmettre les savoirs et la culture. Mais tout se passe comme si les savoirs - sans lesquels il n'y a pas de pensée critique possible - ne suffisaient pas ou plus.

Ces difficultés ne sont pas propres au système éducatif français. L'enquête menée de 2005 sur les *Européens, la science et la technologie*² nous apprend que 29% des Européens pensent que la terre tourne autour du soleil, 29% encore pensent que les électrons sont plus gros que les atomes et 25 % n'en savent rien (soit plus de 54% qui ne savent pas ou se trompent) ; 20% pensent que les gènes de la mère déterminent le sexe de l'enfant (16 % déclarent ne rien savoir) ; 43 % pensent que les antibiotiques tuent les virus comme les bactéries (11 % n'en savent rien), 27 % pensent qu'il n'y a pas de radioactivité naturelle (et 14 % ne savent pas)³. On a également demandé aux Européens sondés de ranger différentes « disciplines » sur une échelle de scientificité graduée de un à cinq, un correspondant à *pas du tout scientifique* et cinq à *très scientifique*. Il en ressort que la discipline considérée comme *la plus scientifique* est la médecine⁴ (89 %), loin devant la biologie (76 %) ou même les mathématiques (72 %). Mais surtout que 41 % des Européens considèrent que *l'astrologie* est une science, devant l'économie (40 %) et plus nettement encore devant l'histoire (34 %).

Qu'une majorité des Européens considèrent que l'astrologie est plus scientifique que l'histoire devrait inquiéter ceux qui crient à la nécessité de lutter contre les théories complotistes. Il n'est pas certain, en effet, que les conditions intellectuelles d'un tel combat soient réunies. Et il est douteux que la mode du *fact checking* que pratiquent certains médias soit une parade suffisante à l'inculture critique et scientifique. C'est plutôt le rocher de Sisyphe.

² Rapport « Europeans, Science and Technology », *Special Eurobarometer*, 2005. Enquête menée dans le cadre de la promotion par l'*Espace européen de la recherche* de l'éducation scientifique au sein de l'union européenne.

³ Les résultats de l'enquête sont encore assez optimistes car ils ne nous disent pas, dans le cas des réponses justes, sur quoi elles se fondent. Des tests complémentaires montreraient probablement que bon nombre de réponses exactes ne relèvent pas d'une connaissance scientifique à proprement parler, mais sont seulement une opinion vraie.

⁴ Perception révélatrice de la confusion autour des diverses acceptions de « la science », identifiée ici la dimension pratique des techniques, à savoir les applications utiles à l'homme ou supposées telles (et en ce cas dans le domaine de la santé).

Ces constats ont été également faits dans le monde anglo-américain. En 1988, Jon Miller⁵, a conduit une enquête auprès des Américains de plus de 18 ans pour la *National Science Foundation* afin d'évaluer leurs connaissances élémentaires en science. Il en ressort que plus de la moitié des sondés (55%) ne savent pas que la Terre tournait autour du soleil⁶, 63% pensent que les antibiotiques tuent les virus et les bactéries, moins de la moitié savent qu'un logiciel informatique est un ensemble d'instructions indiquant à un ordinateur ce qu'il doit faire, seulement 25% estiment correcte l'affirmation que « manger beaucoup de graisses animales » est l'une des premières causes de maladie cardiaque aux États-Unis, seulement 61% pensent que l'affirmation « il est possible de rendre sain du lait radioactif en le faisant bouillir » est fausse et 48% seulement jugent fausse l'affirmation que « les premiers êtres humains vivaient en même temps que les dinosaures »⁷. Jon Miller en conclut qu'un « grand nombre d'Américains sont scientifiquement incultes »⁸ et qu'au « moins neuf citoyens sur dix n'ont pas les connaissances scientifiques nécessaires pour comprendre et participer à la formulation des politiques publiques concernant des parties très importantes de l'agenda politique national⁹ ». Dans le même sens, l'Association américaine pour l'avancement des sciences¹⁰ déplore que la plupart des Américains n'aient aucune culture scientifique :

Sans la capacité de penser de façon critique et autonome, les citoyens sont des proies faciles pour les dogmatiques, les bonimenteurs et les pourvoyeurs de solutions simples à des problèmes complexes.¹¹

C'est à ces préoccupations que le mouvement éducatif anglo-américain du *Critical thinking* entend apporter des réponses en promouvant précisément la « *pensée critique* ». Ce mouvement est l'héritier de traditions anciennes, son histoire s'étend sur plus d'un siècle. L'école française étant aujourd'hui invitée à développer *l'esprit critique* des élèves, il peut être utile de mieux connaître ce courant éducatif et ses débats.

Dans cet article, je me propose :

⁵Chercheur scientifique au *Center for Political Studies* de l'Université du Michigan. Il a dirigé des enquêtes nationales bisannuelles pour le National Science Board pendant 20 ans, dont les résultats ont été publiés dans la revue *Science and Engineering Indicators*.

⁶Et encore, parmi les « bonnes » réponses, seules 72% savaient que la révolution se faisait en un an ; 17% pensait que c'était en un jour, 2% en un mois, 9% disaient ne pas savoir.

⁷Pour une analyse des enquêtes anglo-américaines et européennes, cf. M. Benninghoff, J.-P. Leresche, F. Crettaz von Roten, *La fabrique des sciences: Des institutions aux pratiques*, PPUR, 2006, p. 266 sq.

⁸« Poll Finds Americans Are Ignorant Of Science », *New York Times*, 25 octobre, 1988. Plus récemment du physicien et biologiste, Henry Miller, *Scientifically Illiterate America*, 29 novembre, 2017 (*Stanford University's Hoover Institution*). Disponible ici : <<https://www.hoover.org/research/scientifically-illiterate-america>>

⁹Jon Miller, cité dans l'article « Vital Statistics », *The Washington Post*, 24 juin 1989.

¹⁰*American Association for the Advancement of Science* (site Internet : <<https://www.aaas.org/>>)

¹¹F. James Rutherford, Andrew Algren, *Science for All Americans*, 1989, Oxford University Press, p. vi. Pour le projet « *Science for All Americans. Education for a changing future* », voir le site de l'AAAS (<<https://www.aaas.org/program/project2061>> et <<http://www.project2061.org/publications/sfaa/>>).

1° de donner quelques *repères historiques* sur l'origine et le développement de ce mouvement,

2° de présenter quelques débats internes au mouvement au sujet de la *pensée critique*,

3° de réfléchir, dans le contexte français, à l'intérêt et aux limites de cette manière de concevoir la formation et le développement de la pensée critique.

I. Naissance et développement de la *Pensée Critique* comme mouvement éducatif.

1^{er} Jalon : le *How We think* de John Dewey

En 1910, le philosophe John Dewey publie son *Comment nous pensons*, qui peut être considéré comme le manifeste fondateur de la *Pensée Critique*. Il en donne une définition canonique :

La pensée réfléchie consiste dans l'examen serré, soutenu et attentif de toute croyance ou forme supposée de connaissance, à la lumière des arguments qui l'appuient et des conclusions auxquelles elle tend [...] c'est un **effort conscient et volontaire pour établir une croyance sur une base solide de raisons**.¹²

Pour désigner cette activité, Dewey utilise encore le terme *inquiry* (recherche, enquête), mais aussi l'expression *critical examination*¹³ (examen critique). Dès ce texte de 1910, l'essentiel est là : la *pensée critique* est définie comme l'examen rationnel de la validité et de la solidité des raisonnements, arguments, preuves et justifications à l'appui d'une croyance. Le *penseur critique* est celui qui, non seulement sait procéder à ce type d'examen, en a la *compétence*, mais aussi et surtout celui qui manifeste en permanence cette *attitude* de questionnement, de recherche, d'enquête et de vérification par opposition à l'attitude non critique qui caractérise la croyance naïve comme l'esprit dogmatique. La thématique de l'*enquête* est centrale et liée à l'orientation *pragmatique* que John Dewey souhaite donner à la philosophie, contre une certaine philosophie qu'il juge dogmatique et bavarde. Ce modèle – soucieux de l'exactitude, des faits, de la vérification empirique - emprunte fortement à la démarche scientifique. Pour Dewey, la pensée critique peut être caractérisée comme l'adoption d'une « attitude scientifique » devant

¹²John Dewey, *How we think*, Chap. I, §1, p.2-3 et p. 6. ("In some cases, a belief is accepted with slight or almost no attempt to state the grounds that support it. In other cases, the ground or basis for a belief is deliberately sought and its adequacy to support the belief examined. This process is called reflective thought ; it alone is truly educative in value." [...] **Reflective thought defined** [...] Active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it, and the further conclusions to which it tends, constitutes reflective thought [...] it is a conscious and voluntary effort to establish belief upon a firm basis of reasons.")

¹³Par exemple, *Ibid.* chap. 3, p. 29.

toutes choses, et en particulier devant les problèmes, et cela bien au-delà du cercle restreint de ce qu'on appelle habituellement les sciences.

On mesure ce qui sépare ici le pragmatisme d'un Dewey, du pragmatisme postmoderne d'un Richard Rorty - avec lequel on évitera de le confondre – qui considère que les notions mêmes de raison, d'objectivité, de rationalité peuvent être congédiées. Dewey n'aurait jamais considéré qu'on puisse tenir pour équivalentes une vision du monde fondée sur les principes de la science et des visions cosmologiques fondées sur ce qu'il considère comme des « a priori » dogmatiques, de type religieux, relevant d'une ignorance ou d'une indifférence aux *faits* tels qu'une méthode scientifique permet de les établir. C'est un point clé du pragmatisme de Dewey, car la solution *réelle* des problèmes humains – y compris les problèmes d'organisation de la société et de justice – ne peut venir que de l'*enquête*, c'est-à-dire de l'effort pour connaître *ce qu'il en est*, objectivement, du réel.

Dans *La science, la croyance et le public*¹⁴, Dewey critique l'obscurantisme et le dogmatisme que portent les visions religieuses du monde et leurs effets *illibéraux* dans le champ politique. Il note que la science a conquis sa liberté contre la religion, que « le véritable problème » est aujourd'hui l'écart entre l'influence croissante du grand public en matière de pensée et de croyance d'un côté, et l'échec de l'éducation à instiller ne serait-ce que des rudiments d'attitude scientifique parmi les « masses », afin qu'elles puissent distinguer entre les questions d'opinion et de controverse (*matters of opinion and argument*) des questions de faits et d'établissement des faits

L'éducation scientifique, l'esprit critique d'un côté et la démocratie politique et sociale sont liées :

Dans l'état présent de la démocratie, la déficience la plus fondamentale consiste à présumer que la liberté politique et économique peut être atteinte sans que l'esprit ait d'abord été libéré. La liberté de l'esprit n'est pas une chose qui arrive spontanément. Elle n'est pas obtenue par une simple absence de contraintes apparentes. Il faut l'éducation constante et ininterrompue des bonnes habitudes de l'observation et de la réflexion. Tant qu'on ne surmonte pas les tabous qui préservent les phénomènes sociaux de leur examen par la pensée, la méthode et les résultats scientifiques sur des sujets très éloignés des thèmes sociaux ne feront que peu d'impression sur l'esprit du public. Les préjugés, la ferveur de l'émotion, les foutaises, l'opinion et l'argumentation dénuée de pertinence, tout cela pèsera aussi lourd que les faits et la

¹⁴Dewey, *La science, la croyance et le public*, traduit par Joan Stavo-Debaugé [traduction légèrement modifiée], in Joan Stavo-Debaugé, Philippe Gonzalez & Roberto Frega, *Quel âge post-séculier ? : Religions, démocraties, sciences*, éd de l'E.H.E.S.S, 2015, pp. 52-56.

connaissance. La confusion intellectuelle continuera à encourager les hommes qui sont intolérants et font semblant de croire pour le seul intérêt de leurs sentiments et de leurs fantasmes.¹⁵

Cette éducation critique du citoyen n'implique pas qu'il maîtrise les connaissances scientifiques à la manière d'un savant ou d'un expert, mais qu'il dispose d'une *culture scientifique et critique* suffisante pour évaluer les discours de ceux qui se présentent comme des experts :

Il est vrai que l'enquête est un travail qui incombe aux experts. Leur qualité d'expert ne se manifeste toutefois pas dans l'élaboration et l'exécution des mesures politiques, mais dans le fait de découvrir et de faire connaître les faits dont les premiers dépendent. Ils sont des experts techniques au sens où les investigateurs scientifiques ou les artistes manifestent une expertise. Il n'est pas nécessaire que la masse dispose de la connaissance et de l'habileté nécessaires pour mener les investigations requises ; ce qui est requis est qu'elle ait l'aptitude de juger la portée de la connaissance fournie par d'autres sur les préoccupations communes.¹⁶

Ainsi, c'est très tôt dans la tradition éducative nord-américaine que les caractéristiques de la *Pensée Critique* se sont mises en place. On peut en résumer les traits principaux. Pour l'éducation, il s'agit d'apprendre :

- à investiguer de façon critique, c'est-à-dire selon les normes de l'enquête scientifique.
- à formuler clairement ses idées, à les soutenir par des arguments rationnellement recevables, à raisonner de manière impartiale et objective, autant qu'il se peut,
- à évaluer de façon critique les discours, raisonnement et argumentation
- à délibérer, à prendre des décisions, de façon rationnelle là encore, en se fondant sur les résultats de cette démarche critique.

2^{ème} Jalon : la pensée critique au service de la démocratie (1930-1960)

Les années 30-50 voient le développement des États totalitaires et des techniques d'endoctrinement des individus par la presse, le cinéma, la radio et l'éducation à travers les écoles et les organisations d'encadrement de la jeunesse. L'analyse des techniques de propagande se retrouve au cœur de la réflexion éducative et politique. La défense de la démocratie et de la liberté passe par l'éducation, la culture d'*attitude* d'esprit comme l'*ouverture intellectuelle*, une *disposition à accepter la discussion libre de toute idée*, etc. On

¹⁵*Ibid.* p. 56.

¹⁶John Dewey, *Le Public et ses problèmes* [1927] (trad. Zask J.), In *Œuvres philosophiques II*, Éd. Université de Pau / Farrago /, 2003, p. 198-199.

trouve ces idées encore une fois chez Dewey dans une conférence de 1939, *Creative Democracy. The Task before us*¹⁷ :

Concevoir la démocratie comme un mode de vie personnel, individuel [...] signifie que seule la création d'*attitudes personnelles* chez les individus permet d'affronter avec succès les puissants ennemis actuels de la démocratie. Elle signifie que nous devons surmonter notre tendance à penser que des moyens extérieurs – militaires ou civils – peuvent défendre la démocratie sans l'apport d'attitudes si ancrées chez les individus qu'elles en viennent à faire partie intégrante de leur personnalité.¹⁸ (*je souligne*)

Ces idées sont particulièrement développées dans les écrits de Bertrand Russell, l'autre grande figure philosophique de référence du *Critical Thinking*. Dans une conférence de 1937, *Education for democracy*, Russell examine le type d'éducation que requiert la survie de la vie démocratique pour éviter « *les pièges dans lesquels de nombreuses démocraties sont tombées et qui ont conduit dans de nombreuses parties du monde à des dictatures* ». Si toute démocratie suppose que chacun accepte de se soumettre à la règle de la majorité, elle suppose aussi que chaque citoyen ait « *un certain degré d'autonomie et de confiance en soi, une volonté de soutenir son propre jugement et d'exprimer son point de vue, de le défendre, d'en faire - d'en organiser si nécessaire - la publicité, etc.* »¹⁹. Ce qui requiert une éducation qui « *encourage l'indépendance d'esprit, l'initiative, la pensée autonome et la conscience que tout le monde peut se tromper* »²⁰, c'est-à-dire des dispositions exactement opposées à celles cultivées dans les systèmes éducatifs des régimes autoritaires :

Cette attitude d'esprit n'est évidemment pas tolérée dans les dictatures. Supposons que vous soyez Allemand, par exemple, on s'attend à ce que pensiez qu'Hitler ne peut se tromper, parce que c'est impossible. Et si vous êtes absolument certain d'avoir raison, vous en déduirez que vous avez le droit de passer à la baïonnette tous ceux qui ne pensent pas comme vous, et même d'asphyxier leurs enfants avec des gaz toxiques. Ce genre de certitude dogmatique qu'inspire une puissante figure à la tête d'un État, auquel tous vouent un culte, est extraordinairement dangereuse.²¹

¹⁷John Dewey, "Creative Democracy —The Task before us" (1939), in John Dewey, *The Later Works, 1925-1953*, volume 14, 1939-1941, éd. Jo Ann Boydston, Southern Illinois University Press, 1988.

¹⁸John Dewey, *Creative Democracy – The Task before Us* ; traduit par Sylvie Chaput : J. Dewey, « La démocratie créatrice. La tâche qui nous attend », traduction de *Revue du MAUSS* 2006/2 (no 28), p. 251-256.

¹⁹Bertrand Russell, "Education for democracy" (1937), *Association for Education in Citizenship* n°4, p.6. ("a certain degree of self-reliance, and self-confidence, a certain willingness to back his own judgment and to set forth his own point of view, to defend it, to do propaganda for it, to organize the propaganda if necessary, and so on")

²⁰*Ibid.* p.15 (« encourage independence, initiative, thinking for themselves, and the realization that anybody may be mistaken »)

²¹*Ibid.* p.9 ("That attitude of mind is one which, of course, is not tolerated in dictatorships. Supposing you are a German, for instance, you are expected to agree that Hitler is not wrong, for that is impossible; and if you are

Comme Dewey, Russell souligne la parenté entre cette forme d'esprit requise par la démocratie et l'attitude scientifique :

L'attitude d'esprit que requiert le bon fonctionnement d'une démocratie est l'exact analogue dans la vie pratique de ce qu'est l'attitude scientifique dans la vie intellectuelle²².

L'attitude scientifique se caractérise en effet dit Russell par la conscience du caractère *faillibiliste* des connaissances, par la conscience que « *la vérité peut être atteinte à un certain degré, mais pas entièrement, et cela, seulement avec difficulté* »²³. L'attitude *scientifique* - ou *critique* – s'oppose alors à l'attitude *dogmatique* que cultivent les régimes totalitaires qui reposent eux, sur une « attitude religieuse », un corpus dogmatique de vérités dont la remise en cause est par avance exclue et qui fonctionne comme un *credo* :

Quand je dis un *credo*, je veux parler d'un ensemble de croyances qui doivent être inculquées dans l'esprit des jeunes lorsqu'ils sont, précisément, trop jeunes pour réfléchir, et enseignées de manière si obstinée et continue qu'ensuite les élèves seront à jamais incapables d'échapper à l'influence hypnotique d'un enseignement si précoce.²⁴

A l'inverse, en démocratie, on cultivera l'indépendance d'esprit, une attitude critique envers tout dogme, une forme d'irrévérence à l'égard de toute autorité :

Il est essentiel en démocratie de ne pas avoir un trop grand respect pour quelque personne que ce soit. Je ne veux pas dire, bien sûr, qu'il faut la mépriser. Je parle du genre de révérence qui fait penser "*Untel le dit, donc cela doit être vrai*". Ce n'est pas une attitude à recommander. Si nous aimons la démocratie nous devrions souhaiter voir quelqu'un penser par lui-même, écouter les arguments et arriver de lui-même à sa propre conclusion.²⁵

Dans la philosophie de l'éducation américaine, l'éducation à la *pensée critique* est considérée comme une partie essentielle de la formation du type de citoyen que requiert la démocratie.

3^{ème} Jalon : la *Pensée Critique* contre l'endoctrinement (1960-1980)

quite certain that you are right, you will infer that you have a right to stick a bayonet into anybody who does not agree with you, and even to asphyxiate his children with poison gas. That sort of dogmatic certainty which you can get out of having a great man at the top, whom all worship, is extraordinarily dangerous.")

²²Ibid. p.8 ("*The temper of intelligence that is needed to work a democracy is exactly analogous in practical life to what the scientific temper is in the intellectual life*")

²³Ibid. ("*That is the scientific attitude of mind: Truth is ascertainable to a certain degree, but not wholly, and that only with difficulty*")

²⁴Ibid p. 9, ("*When I say a creed, I mean a set of beliefs which are to be instilled into the minds of the young while they are too young to think, which are to be taught so constantly and persistently that pupils shall never afterwards be able to get away from the hypnotic influence of that early teaching.*")

²⁵Ibid. p.9 ("*It is an essential part of democracy that you should not have too much respect for anybody. I do not mean, of course, that you should despise him; but the kind of reverence that makes you think, «So-and-so says it, and therefore it must be true,» is not an attitude to be commended. If we value democracy, we should wish to see a person thinking for himself, listening to the arguments, and coming to his own conclusion*")

La nécessité de promouvoir la pensée critique est de nouveau mise en avant dans les années 60-70. Ces années sont celles de la Guerre Froide, de l'engagement militaire des États-Unis en Corée, puis au Vietnam, mais aussi celles d'une société de consommation en plein essor, du développement de l'industrie culturelle et des médias de masse. Le concept d'*endoctrinement* est utilisé pour penser, par contraste, ce que doit être la finalité de l'éducation²⁶.

Dans *Teaching as a Subversive Activity* (1969), Neil Postman et Charles Weingartner analysent les transformations de la société américaine. Leur ouvrage est emblématique des thèmes et discussions de la gauche américaine. Ils critiquent en particulier les médias de masse dont la concentration et le fonctionnement sont perçus comme un danger pour la démocratie. Ils relèvent, par exemple, le « *paradoxe qui résulte de [la] capacité technologique croissante en matière de communication électronique : plus le nombre de messages augmente, plus la quantité d'informations transportées diminue* »²⁷. Cette montée de l'insignifiance s'accompagne simultanément, disent-ils, d'une régression des possibilités d'expression démocratique :

« l'augmentation incroyable du nombre de médias s'est accompagnée d'une diminution des moyens de communication "démocratiques" [...] parce que les médias de masse fonctionnent entièrement à sens unique »²⁸.

La démocratie est menacée dès lors que les affaires politiques très sérieuses ne peuvent plus être discutées, comme par exemple l'engagement de son pays dans une guerre à l'étranger :

Au moment où nous écrivons ces lignes, par exemple, il n'y a aucune possibilité de débats contradictoire dans les médias, sur la politique des États-Unis au Vietnam et les moyens utilisés. La communication est pratiquement à sens unique : du haut vers le bas, *via* les médias, en particulier la télévision. Une pression s'exerce sur chacun pour le pousser à adhérer sans réserve à la vision politique du Pentagone. Le président apparaît à la télévision et souligne clairement que quiconque n'accepte pas "*notre politique*" ne peut qu'être considéré comme aidant et soutenant l'ennemi. Les médias exposent en long et en détail l'idée que les "peaceniks" [les pacifistes] manquent au devoir qui est de "soutenir nos gars à l'étranger."²⁹

²⁶Voir ce qu'en dit le philosophe de l'éducation Robin Barrow, In Robin Barrow & Ronald, Woods, *An Introduction to Philosophy of Education*, Routledge, 4 édition, 2006, préface, p.vi.

²⁷ Neil Postman, Charles Weingartner, *Teaching as a Subversive Activity*, Delacorte Press, 1969, p.8 (« [...] a paradox that results from our increasing technological capability in electronic communication: as the number of messages increases, the amount of information carried decreases. We have more media to communicate fewer significant ideas. »)

²⁸ *Ibid.*, (« while there has been a tremendous increase in media there has been, at the same time, a decrease in available and viable 'democratic' channels of communication because the mass media are entirely one-way communication »)

²⁹ *Ibid.* (« As this is written, for example, there is no operational two-way communication possible with respect to United States policies and procedures in Vietnam. The communication is virtually all one way: from the top down,

Postman et Weingartner plaident donc pour une école qui développe l'esprit critique des élèves et les arme intellectuellement contre toutes les formes de manipulation et bourrages de crâne, y compris publicitaires. Cette éducation passe par l'analyse attentive du langage, le souci des faits objectifs, et le développement, dans le droit fil de Dewey, de l'esprit d'enquête (*inquiry education*). A l'opposé d'une école où les élèves passent leur temps assis, à écouter un enseignant qu'ils doivent croire sur parole, l'éducation, disent-ils, doit encourager le questionnement, la recherche, la discussion. Postman et Weingartner décrivent le portrait de l'élève formé à la méthode de l'enquête (*inquiry method*) : c'est celui du penseur critique :

La plupart des bons élèves font preuve d'un haut niveau de compétences langagières dans tout ce qui se rapporte à ce que nous appelons l'"enquête". Ils savent, par exemple, comment poser des questions pertinentes ; ils examinent continuellement leurs propres hypothèses ; ils utilisent les définitions et les métaphores comme instruments de réflexion et sont rarement pris au piège de leur propre langage ; ils sont capables de prudence et de précision lorsqu'ils généralisent et se préoccupent continuellement de vérifier ce qu'ils croient ; ce sont des observateurs attentifs et conscients du fait que le langage influence les perceptions et a tendance à obscurcir les différences.³⁰

Des élèves ainsi formés, disent-ils auront une plus grande confiance dans leurs propres jugements³¹, ils s'apercevront que «*la plupart du temps, un nombre incroyable de personnes ne savent pas de quoi elles parlent* » ; «*en conséquence, ils se méfieront des "autorités", et en particulier de toute autorité qui chercherait à les décourager de s'appuyer sur leur propre jugement*³²». Ils auront également de cette manière plus d'assurance, le courage de soutenir leurs idées, d'exprimer leur point de vue et de le défendre.

via the mass media, especially TV. The pressure on everyone is to subscribe without question to policies formulated in the Pentagon. The President appears on TV and clearly makes the point that anyone who does not accept "our policy" can be viewed only as lending aid and comfort to the enemy. The position has been elaborately developed in all media that "peaceniks" are failing in the obligation to "support our boys overseas.")

³⁰*Ibid.*, p.32 ("Good learners, for the most part, are highly skilled in all the language behaviors that comprise what we call 'inquiry'. For example, they know how to ask meaningful questions; they are persistent in examining their own assumptions; they use definitions and metaphors as instruments for their thinking and are rarely trapped by their own language; they are apt to be cautious and precise in asking generalizations, and they engage continually in verifying what they believe; they are careful observers and seen to recognize that language tends to obscure differences and control perceptions.").

³¹Difficile de ne pas faire le rapprochement avec le souci qui anime le *Discours de la Méthode*. Si le rationalisme de Descartes, inspiré de la méthode mathématique, se distingue du rationalisme inspiré par les sciences expérimentales (par exemple chez Dewey), une même intention anime ces traditions : trouver la méthode la plus fiable pour chercher la vérité, rompre avec les méthodes d'autorité antérieures, promouvoir l'autonomie intellectuelle.

³²*Ibid.*, p.30 ("Good learners, in other words, prefer to rely on their own judgment. They recognize, especially as they get older, that an incredible number of people do not know what they are talking about most of the time. As a consequence, they are suspicious of 'authorities', especially any authority who discourages others from relying on their own judgment")

C'est dans cette période que le *Critical Thinking* se structure comme un mouvement à la fois pédagogique et didactique, formulant les premières propositions pour enseigner l'esprit critique dans les classes. Parmi les figures éminentes du *Critical Thinking*, Robert Ennis est probablement le plus important. C'est le premier à en avoir théorisé l'enseignement dans son article *princeps* de 1962, *A Concept of Critical Thinking*³³. Il y dresse la liste des compétences (*skills*) du penseur critique, liste continuellement reprise ensuite, approfondie et discutée par les autres théoriciens du *Critical Thinking* (qui regroupent principalement des philosophes et des psychologues).

Dans la liste de 1962, Ennis énumère 12 compétences clés. Le penseur critique est celui qui sait

1. se concentrer sur une question
2. analyser des arguments
3. poser des questions de clarification et savoir y répondre
4. juger la crédibilité d'une source
5. observer et évaluer des comptes-rendus d'observation
6. déduire et évaluer des inférences déductives
7. induire et évaluer des inférences inductives
8. construire et évaluer des jugements de valeur
9. construire et évaluer des définitions
10. identifier des présupposés
11. construire une procédure de décision
12. discuter et agir avec les autres³⁴.

La quasi-totalité des manuels scolaires élaborés dans les années ultérieures s'inspireront de cette liste. Prenons par exemple, un classique du genre, *l'Introduction à la Pensée Critique*³⁵, publié en 2011 par l'un des grands théoriciens du mouvement, le philosophe anglais Alec Fisher. L'ouvrage est plutôt bien fait. Il est destiné à l'enseignement secondaire. Au Royaume-Uni en effet, le *Critical Thinking* figure parmi les enseignements d'option que les élèves peuvent choisir pour le baccalauréat. Il est enseigné dès la Première et en Terminale. La lecture de la table des matières suffit à montrer ce que l'ouvrage doit aux travaux du pionnier, Robert Ennis,

³³Robert H. Ennis, "A Concept of Critical Thinking", *Harvard Educational Review*, 32 (1962), p. 81-111. Robert Ennis a consacré plus d'une cinquantaine de publications à la *Pensée Critique*. Ses travaux sont une référence majeure pour tous les acteurs de ce mouvement, y compris pour ceux qui ne partagent pas ses conceptions.

³⁴Norris, S. & Ennis, R., *Evaluating critical thinking*, éd. Critical Thinking Press and Software, 1989 ; pour une présentation critique cf. Sharon Bailin, "The problem with Percy : Epistemology, understanding and critical thinking", in *Informal Logic*, 19 (23), 1999, p. 161-170.

³⁵Alec Fisher, *Critical Thinking An Introduction*, Cambridge University Press, 2011.

et donne une idée des thèmes et compétences travaillées dans la plupart des cours de *Critical Thinking*, en voici les chapitres :

1. Qu'est-ce que la pensée critique et comment la développer ?
2. Identifier les raisons³⁶ et les conclusions : le langage de raisonnement
3. Comprendre le raisonnement: différents schémas de raisonnement
4. Comprendre le raisonnement: les hypothèses, le contexte et la carte conceptuelle d'évaluation des raisonnements
5. Clarifier et interpréter des énoncés et des idées
6. L'acceptabilité des raisons : y compris leur crédibilité
7. Juger la crédibilité des sources
8. Évaluer des inférences: validité déductive et autres fondements
9. Évaluer des inférences: présupposés et arguments pertinents
10. Le raisonnement dans les explications causales
- 11 Prendre une décision : examen des diverses options, conséquences, valeurs et risques³⁷

4^{ème} Jalon : *Pensée Critique* et réforme pédagogique (1980-1990)

L'institutionnalisation du *Critical thinking*

Il faut attendre les années 1980 pour que le *Critical Thinking*, structuré désormais en mouvement pédagogique, soit intégré officiellement dans les programmes d'enseignement, principalement ceux du premier cycle universitaire. En ce début des années 80, les universitaires s'inquiètent en effet du niveau de plus en plus faible des étudiants américains. La plupart sont incapables d'analyser et de résoudre des problèmes, leur esprit de recherche et leur créativité sont très faibles. Les spécialistes de l'éducation y voient l'effet de la persistance - dans le secondaire comme à l'université - d'un apprentissage fondé principalement sur l'imitation, la répétition, le par cœur. De fait, des dizaines d'études corroborent cette baisse inquiétante du niveau. Le grand public prend conscience de la situation avec la publication en 1983 d'un rapport retentissant : « *Une Nation en danger : l'urgence d'une réforme du système*

³⁶Alec Fischer préfère utiliser le terme de « raisons » en lieu et place du concept traditionnel de « prémisses » qui lui paraît inutilement technique et trop étroit pour rendre compte des raisonnements en langage naturel. Cf. un autre classique d'Alec Fischer : *The Logic of Real Arguments* (Cambridge University Press, 1988, constamment réédité).

³⁷*Ibid.* (traduction libre).

éducatif³⁸ ». Le rapport fait une description alarmante de l'éducation aux États-Unis³⁹ et se conclut ainsi :

La situation est si mauvaise que si un pouvoir étranger hostile avait tenté d'amener par la contrainte les États-Unis à des résultats scolaires aussi mauvais que ceux que nous connaissons aujourd'hui, on aurait légitimement pu considérer cela comme un acte de guerre. De fait, nous n'avons rien fait pour l'empêcher.⁴⁰

L'*American Philosophical Association* confie en 1987 à Peter Facione⁴¹, le soin d'arriver à un accord international parmi les chercheurs. Il forme une commission réunissant 46 experts des divers champs disciplinaires qui, après deux ans de travail, aboutit au premier consensus, consigné dans le *Rapport Delphi* :

Nous entendons par pensée critique le jugement réfléchi et auto-régulé résultant de l'interprétation, l'analyse, l'évaluation et l'inférence, mais aussi de l'explication des considérations conceptuelles, méthodologiques, critériologiques ou contextuelles, relatives aux preuves, sur lesquelles se fonde un tel jugement. La *Pensée Critique* est l'instrument essentiel de la recherche (*inquiry*) (...). Le penseur critique idéal sera ordinairement curieux, bien informé, confiant dans la raison, ouvert d'esprit, souple, impartial dans ses évaluations, attentif à ses propres préjugés, prudent dans ses jugements, disposé à les reconsidérer, clair sur les problèmes, méthodique dans les questions complexes, diligent dans la recherche des informations pertinentes, rationnel dans le choix des critères, concentré sur l'enquête (*inquiry*) et persévérant quand il recherche des résultats aussi précis que le sujet et les circonstances de l'enquête (*inquiry*) le permettent. La formation de bons penseurs critiques suppose de travailler en direction de cet idéal. Elle combinera le développement des compétences (*skills*) de la *Pensée Critique* et la culture des dispositions (*dispositions*) qui fournissent constamment les utiles éclairages sur lesquels se fondent une société rationnelle et démocratique.⁴²

Ces deux rapports constituent un tournant majeur. Le *Critical Thinking* connaît un essor considérable donnant lieu à des milliers de livres et d'articles en langue anglaise⁴³, à quantité de manuels couramment utilisés dans les Universités anglophones, aux U.S.A, au Canada, aux

³⁸A *Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*. Le rapport a été publié en 1983 en deux versions: un résumé et un rapport complet (ce dernier est accessible à <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED226006.pdf>>)

³⁹*Ibid.* ; on peut y lire que : "l'alphabétisation de base est devenue l'objectif final de l'éducation au lieu d'être le point de départ, environ 13 % des jeunes de 17 ans sont fonctionnellement analphabètes, la majorité des jeunes de 17 ans ne possèdent pas les "compétences intellectuelles d'ordre supérieur" et 40 % de les élèves sont incapables de tirer les conclusions d'un raisonnement" (Traduction personnelle).

⁴⁰*Ibid.*

⁴¹Peter Facione, universitaire américain, figure influente du *Critical thinking*.

⁴²P. Facione, « *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction—The Delphi report* », California Academic Press. 1990, p.3 (traduction libre).

⁴³Il y a quelques années, une recherche de « *Critical Thinking* » sur Google « livres » renvoyait plus d'un million d'occurrences, en 2017 encore plus d'un demi-million.

Royaume Uni, et dans un nombre croissant de pays (Australie, Japon, Inde). Le *Critical Thinking* se retrouve au cœur des réformes éducatives et fait aussi partie des « normes éducatives de base » (*common core standards*) de la maternelle à la Terminale (*K-12*). Certaines universités sélectionnent leurs étudiants sur des tests intégrant quelques-unes des compétences de la définition standard de la *Pensée Critique*.

Les effets pervers de l'institutionnalisation

Mais cet essor a son revers. Les théoriciens du mouvement dénoncent le dévoiement du *Critical Thinking*. Les tests standardisés d'évaluation des compétences critiques sont critiqués pour leur formalisme ou leur superficialité. C'est que le *Critical Thinking* est devenu un marché lucratif, tant du point de vue de l'édition qu'en ce qui concerne les programmes de formation vendus aux particuliers, écoles et universités, avec leurs tests par toutes sortes d'officines.

La prolifération des approches entraîne la plus grande confusion sur la nature même du *Critical Thinking*. « il y a désormais presque autant de définition de la pensée critique que de théoriciens du *Critical Thinking* » déclare ironiquement Ralph Johnson⁴⁴. Une étude portant sur 66 universités⁴⁵ montre qu'une majorité des professeurs (89%) affirment que le développement de la pensée critique est l'objectif majeur de leur enseignement, mais qu'à peine un sur cinq est capable d'expliquer ce en quoi consiste au juste la pensée critique, et que seulement 8% peuvent donner une définition précise des compétences critiques qu'ils déclarent par ailleurs absolument nécessaires pour les élèves. De très nombreux enseignants n'ont pas jugé bon de se former ni de lire les travaux de recherche dans ce domaine. Ils ne comprennent même pas le lien entre la *pensée critique* et l'existence de *normes intellectuelles* et de *critères* d'évaluation des compétences critiques⁴⁶.

La prolifération des définitions de la pensée critique a eu des conséquences assez désastreuses pour l'éducation. Richard Paul, figure éminente du mouvement et fondateur de la très influente « *Critical Thinking Community*⁴⁷ », dresse un tableau sévère de la situation :

En fait, le champ de la "pensée" est devenu, et est toujours, un véritable fourre-tout (*hodge-podge*), quelques travaux frisant le charlatanisme. Des solutions miracles pour enseigner et comprendre la pensée sont devenues monnaie courante. Les efforts de réforme à tous les niveaux d'enseignement ont été gouvernés par ces solutions miracles, et continuent de l'être.

⁴⁴R. H. Johnson, R. H., "Critical reasoning and informal logic", in R. A. Talaska, *Critical reasoning in contemporary culture*, New York, 1992, p.71-72 : "every one has a definition of critical thinking these days".

⁴⁵Paul, R. J., Eder, L., & Bartell, T., *California teacher preparation for instruction in critical thinking: Research findings and policy recommendations*, Sacramento, 1997.

⁴⁶Étude disponible à : <<http://www.criticalthinking.org/pages/center-for-critical-thinking/401>>

⁴⁷Son site : <<http://www.criticalthinking.org>>.

Par ailleurs, des organisations éducatives respectables ont parrainé des approches de la pensée simplistes et très tape-à-l'œil. Beaucoup d'argent a commencé à affluer, car il y avait aussi beaucoup d'argent à gagner avec les programmes express présupposant que la pensée pouvait être améliorée rapidement et sans peine par les enseignants, même par ceux qui n'avaient jamais étudié la pensée et étaient eux-mêmes de bien piètres penseurs. Le succès immédiat était promis.⁴⁸

II. Quelques débats internes au *Critical Thinking*.

Le *Critical Thinking* est devenu un mouvement international très important. De nombreux travaux ont enrichi le projet initial de Robert Ennis et se sont accompagnés de discussions entre ses théoriciens. Au moins trois débats ont marqué l'histoire du mouvement, provoquant sinon une réorientation au moins des transformations non négligeables.

1° Logique informelle ou *Critical Thinking* ?

Le premier débat a eu lieu dans les années 70-80 alors que le *Critical Thinking* se développe sous la forme de la *logique informelle (informal logic)*. La logique informelle a pour but d'aider les étudiants à raisonner et argumenter correctement, à évaluer de façon critique un raisonnement, à débusquer les sophismes, l'étude des *fallaces*⁴⁹ en est la partie centrale. Elle est développée par des philosophes logiciens dépités par le constat que le cours traditionnel de logique (logique symbolique, formelle) n'aidait guère les étudiants à améliorer leur

⁴⁸R. Paul, *The critical thinking movement: 1970–1997*, disponible sur le site de la *Critical Thinking Community* <<http://www.criticalthinking.org/pages/critical-thinking-movement-3-waves/856>>. Traduction personnelle (“*In fact, the field of "thinking" became, and still is, a veritable hodge-podge, some work bordering on charlatanism. Quick-fixes for teaching and understanding thinking became commonplace. Quick-fixes ruled, and still rule, reform efforts at all educational levels. Otherwise respectable educational organizations sponsored approaches to thinking that were simplistic and glitzy. Big money began to move into the field, since there was much money to be made by quick-fix programs that implied that thinking could be quickly and painlessly upgraded by educators, even by those who had never themselves studied thinking and thought poorly themselves. Instant success was promised.* »)

⁴⁹Pour traduire le terme anglais *fallacy* qui désigne aussi bien les sophismes que les paralogismes Christian Plantin dans son *Essais sur l'argumentation : Introduction linguistique à l'étude de la parole* (éd. Kimé, 1990) suggère le néologisme *fallacie* en remplacement de l'ancien terme français *fallace* tombé en désuétude. Je préfère conserver *fallace* comme le font, par exemple, Gilles Gauthier et Philippe Breton dans leur *Histoire des théories de l'argumentation* (éd. La Découverte, 2000).

raisonnement et leurs capacités d'analyse⁵⁰. A la différence de la logique formelle, la logique informelle étudie les raisonnements en langage naturel. Les analyses se font à partir d'exemples empruntés aux conversations et discours ordinaires⁵¹. La logique informelle remplace les critères traditionnels du raisonnement correct (des prémisses vraies couplées à une inférence déductive valide la conclusion) par des critères plus larges (se fonder sur des prémisses *acceptables*, des prémisses *pertinentes* par rapport à la conclusion et donnant des raisons *suffisantes* pour justifier son acceptation⁵²). Néanmoins, à partir des années 80, de nombreux auteurs estiment que la logique informelle est insuffisante pour deux raisons principales : ils la jugent encore trop formelle et s'occupant finalement très peu du *contenu* même des raisonnements ; d'autre part, ils lui reprochent de se concentrer presque exclusivement sur la critique des sophismes et de se cantonner ainsi dans une approche strictement négative de l'argumentation et du raisonnement, qui ne développe pas assez la capacité à construire des arguments, à élaborer des raisonnements, à créer et inventer. À partir des années 90, le mouvement de l'*informal logic* ne constitue plus qu'une partie, certes non négligeable, mais limitée, d'un enseignement de *Critical Thinking* ; il continue d'exister de façon indépendante se tournant vers la modélisation des raisonnements et stratégies de décisions dans le cadre des programmes de recherche sur l'intelligence artificielle.

2° Compétence générale vs compétence spécifique.

Un deuxième débat porte sur la nature de la pensée critique. S'agit-il d'une compétence que l'on peut développer pour elle-même ou d'une compétence inséparable du champ disciplinaire où elle s'exerce ? Ennis soutient que les compétences qu'il décrit sont *générales*, qu'elles ne sont pas, comme on dit, *sensibles au contexte* ; qu'elles peuvent donc être enseignées et apprises par et pour elles-mêmes. McPeck conteste vigoureusement cette thèse et soutient qu'il n'y a pas de pensée critique *en général* mais seulement une pensée critique *en contexte*, c'est-à-dire solidaire d'un champ de savoir déterminé. Le principal argument avancé par McPeck est que chaque science a une épistémologie spécifique, ses propres normes d'enquête, ses propres méthodes et ses propres critères de validation, de sorte que l'idée d'une

⁵⁰La première grande synthèse à usage scolaire de ces travaux est la *Logical Self-Defense* (1977) des philosophes canadiens Ralph H. Johnson et J. Anthony Blair. On peut aussi citer les travaux du canadien Douglas Walton, et en particulier son *Informal Logic : A Pragmatic Approach*.

⁵¹D'où les autres appellations de la *logique informelle* : « logique du quotidien », « logique pratique », « logique appliquée », « logique des vrais raisonnements ».

⁵²Ce qu'en logique informelle on appelle les critères *ARS* pour *Acceptability, Relevance, and Sufficiency*. Pour une présentation synthétique voir la préface (p. xiii-xv) à la réimpression en 2006 de leur ouvrage de 1977 : Ralph H. Johnson et J. Anthony Blair, *Logical Self-Defense*, éd. International Debate Education Association, 2006.

capacité critique générale, indépendante du contexte des divers savoirs, n'a pas de sens. Si sa position est minoritaire au sein du *Critical Thinking*, la plupart des auteurs reconnaissent que McPeck a néanmoins raison d'insister et de mettre en garde contre les approches réduites à des *compétences* effectivement très formelles et vides car coupées de tout contenu. Mais ils récusent sa thèse qui serait fondée selon eux sur une incompréhension de la position des « généralistes » qui, contrairement à ce qu'il laisse entendre, ne nient pas le rôle essentiel des connaissances⁵³. À quoi ils ajoutent qu'il y existe bien, quoi qu'en dise McPeck, des compétences critiques générales comme la capacité à reconnaître les sophismes et paralogismes, à identifier les présupposés d'un raisonnement, à distinguer les bonnes raisons (étayées, cohérentes, robustes) des mauvaises, etc.⁵⁴ Le philosophe William Hare par exemple soutient qu'il existe un *sens commun critique* et des *principes* de raisonnement qui n'ont rien de spécifiques à un domaine donné⁵⁵ ; il objecte que si les discussions morales, sociales et politiques supposaient des capacités d'expertise savantes des citoyens, la critique des discours d'experts serait impossible et la démocratie devrait céder le pas à la technocratie. De façon générale, les « généralistes » invoquent la figure tutélaire de Socrate et sa pratique de l'*elenchos* (l'art d'examiner et de réfuter des points de vue par l'interrogation).

Le débat n'est probablement pas clos car, sur le plan du curriculum la question demeure : faut-il envisager faire de l'apprentissage de la pensée critique une nouvelle discipline ou faut-il en introduire les éléments dans chaque discipline ? Peck opte pour cette dernière option, plaidant pour que chaque discipline intègre son épistémologie critique.

3° Compétences vs dispositions.

Lorsque Robert Ennis définit pour la première fois les caractéristiques du penseur critique, il dresse une liste de compétences (*skills*) ou d'habiletés (*abilities*) dont le développement passe par certains exercices (savoir définir des termes avec précisions, savoir reconnaître des prémisses, savoir évaluer des inférences, etc.). Le *thinking skill movement* est né. L'approche

⁵³C'est, dans la discussion de cette question, ce que Ennis appelle la version épistémologique de la spécificité des sujets, c'est-à-dire le point de vue selon lequel "*dans différents domaines, différentes sortes de choses comptent comme de bonnes raisons, de sorte que la pensée critique varie d'un champ à l'autre*" (« *in different fields different sorts of things count as good reasons, so critical thinking varies from field to field.* »). R. Ennis, 'Critical thinking and subject-specificity: Clarification and needed research', *Educational Researcher*, 1989, Vol. 18 (n°3), p.8.

⁵⁴Sur tout ceci, cf. Sharon Bailin et Harvey Siegel, "Critical Thinking". In Nigel Blake, Paul Smeyers, Richard D. Smith, *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education*, éd. Blackwell Publishing, 2003, p.181-193 (et en particulier la section "Critical Thinking and the Problem of Generalizability" pp.182-186)

⁵⁵William Hare, "Critical Thinking as an Aim of Education", in Roger Marples (dir.), *The aims of education*, Routledge, 1999, p. 93

de la pensée critique en termes de *compétences (skill)* s'explique par l'importance dans le monde anglo-saxon des approches psychologiques des processus de pensée. Mais le *Critical Thinking* y est aussi l'affaire des philosophes qui, assez tôt, critiquent l'insuffisance d'une définition de la pensée critique en termes de compétences⁵⁶. Les compétences logiques ne font pas nécessairement le penseur critique, disent-ils, puisqu'on peut très bien maîtriser ces compétences sans les utiliser ni même avoir la volonté de les utiliser. Pour eux, la pensée critique dépend d'abord des *dispositions* (qualités ou traits de caractère) du penseur critique, comme la disposition sincère à rechercher la vérité, à considérer attentivement tous les arguments et points de vue, à respecter les personnes qui pensent autrement que soi, à réfléchir sur ses propres croyances, à accepter que les raisons d'autrui puissent être meilleures, etc. Ce qui les conduit à distinguer entre la pensée critique *au sens faible (weak sense)* – réduite aux compétences - et la pensée critique *au sens fort (strong sense)*⁵⁷. La pensée critique *au sens faible* signifie que l'on a acquis des compétences d'analyse critique et qu'on peut en faire la démonstration si on nous demande de le faire, comme lors d'un test. La pensée critique *au sens fort*⁵⁸ (*strong sense*) implique, au-delà des compétences, un ensemble de dispositions comme l'ouverture d'esprit (*open-mindedness*)⁵⁹, l'honnêteté intellectuelle, l'indépendance d'esprit, l'humilité (*vs* la suffisance intellectuelle), la disposition à accorder une réelle attention aux objections et, si les raisons l'exigent, à modifier ses idées. Toutes ces dispositions sont au cœur des réflexions contemporaines sur les vertus épistémiques⁶⁰.

⁵⁶Dès 1967, le philosophe australien John Passmore dans son article classique « *On teaching to be Critical* » affirmait qu'être « *critique ressemble davantage à cette sorte de chose que l'on appelle un "trait de caractère" qu'à une compétence* ». Cf. Passmore, J., « *On teaching to be Critical* », *The Concept of Education*, Routledge, 1967. Repris dans R.F. Dearden, Paul H. Hirst, R.S. Peters, *Education and the Development of Reason*, International Library of the Philosophy of Education Volume, éd. Routledge, 2010, chapitre 23, p 311.

⁵⁷La théorisation de cette distinction apparaît la première fois en 1982 dans l'article de Richard Paul « *Teaching critical thinking in the strong sense* » (In *Informal Logic Newsletter*, vol. 4, n° 2, 1982, pp. 2-7). Richard Paul a fondé avec Linda Elder le *National Council for Excellence in Critical Thinking* et du très influent *Center for Critical Thinking*. Tous deux sont des philosophes américains de l'éducation.

⁵⁸Sur cette distinction cf. Paul, R., « *Critical and reflective thinking* », in B. F. Jones (Ed.), *Dimensions of thinking*, 1990, pp. 445-494 ; et surtout Paul, R., « *Critical thinking, moral integrity, and citizenship: Teaching for the intellectual virtues* », in *Critical Thinking: What Every Student Needs to Survive in A Rapidly Changing World*, éd. Foundation for Critical Thinking, 1993, p.257 sq. Texte repris dans le recueil d'articles consacrés à l'épistémologie de la vertu de Guy Axtell et Linda Zagrebsky (*Knowledge, Belief, and Character: Readings in Contemporary Virtue Epistemology*, p. 163 sq.).

⁵⁹Cf. *In Defense of Open-Mindedness* (1985) de William Hare. Hare souligne lui aussi l'importance de Bertrand Russell pour la *Pensée Critique* ; cf. son article très clair : *Bertrand Russell on Critical Thinking*, disponible en ligne à : <<https://www.criticalthinking.org/resources/articles/bertrand-russell.shtml>> (consulté en novembre 2017).

⁶⁰ Et à chaque vertu on peut opposer un vice correspondant. Les vices épistémiques se rencontrent chez celui que Pascal Engel appelle « le bel esprit » qui peut briller tout en étant faux. Cf. Pascal Engel, *Les Lois de l'esprit*, (éd. Ithaque, 2012) et en particulier dans ce livre « *La structure des valeurs intellectuelles* », p 159 sq., « *Vices intellectuels : curiosité, figarisme et sottise* », p. 170 sq. ; « *Satire, bêtise et valeurs cognitives* », p. 246 sq.). Cf.

Ce débat aura permis d'enrichir la compréhension du *Critical Thinking* et de renouer avec l'inspiration initiale de John Dewey qui dans un passage de *How we think* soulignait « *l'importance des attitudes* » :

Connaître uniquement des méthodes ne suffit pas, il faut le désir, la volonté, de les utiliser. Ce désir est une affaire de disposition personnelle⁶¹.

Il ajoutait que s'il fallait choisir entre développer les compétences et développer les attitudes, il choisirait la seconde option. Mais pour Dewey, il n'est pas question de choisir, car la pensée critique doit obligatoirement unir les compétences (celles de l'enquête méthodique et des compétences logiques générales) et les dispositions ou attitudes. Il consacre un long développement à l'ouverture d'esprit, à la passion de la vérité et à la responsabilité intellectuelle dans l'édition de 1933 de *How We Think*⁶².

III. Le *Critical Thinking*, quel intérêt ?

1° Nécessité d'une éducation à la rationalité critique contre les formes contemporaines d'obscurantismes.

Dans son *Introduction à la Philosophie de l'Éducation*, Robin Barrow justifie l'importance qu'il y a à cultiver l'esprit critique parce que, aujourd'hui encore, « *l'endoctrinement est une chose bien réelle* » :

Il est soudainement devenu évident que le monde est rempli d'esprits fermés, d'idéologues et de fanatiques (*closed minds, ideologues and fanatics*) qui, bien qu'aucun d'eux ne puisse être déclaré "endoctriné" au sens strict, nous entraînent certainement et sans relâche dans le royaume de l'endoctrinement.⁶³

également Engel, P., Mulligan, K., « Normes éthiques et normes cognitives », *Cités*, vol. 15, no. 3, 2003, pp. 171-186.

⁶¹John Dewey, *How We think*, 2^{ème} éd., 1933, p.30. ("Knowledge of the methods alone will not suffice; there must be the desire, the will, to employ them. This desire is an affair of personal disposition."). Il ajoute aussitôt que les dispositions seules ne suffisent pas : "But on the other hand the disposition alone will not suffice. There must also be understanding of the forms and techniques that are the channels through which these attitudes operate to the best advantage."

⁶² Sur la question des vertus épistémiques, voir Pascal Engel, *Les vices du savoir. Essai d'éthique intellectuelle*. Agone, 2019 [note ajoutée en 2020 en relisant mon article pour l'ACIREPh].

⁶³Robin Barrow and Ronald Woods, *An Introduction to Philosophy of Education*, 4th Edition, Routledge, 2006, chapitre 6 "L'Endoctrinement", p. 70. ("Indoctrination is a very real thing. The evidence is suddenly widespread

On peut penser que des préoccupations de ce genre ne sont pas spécifiques au monde anglo-saxon. Elles sont même devenues banales en France après les attentats de 2015. Mais le propos de Ronald Barrow est plus général, il vise ce que Russell appelait « l'attitude religieuse⁶⁴ », c'est-à-dire *la façon* qu'ont certains individus *de se rapporter* à leurs croyances, à savoir sur un mode *dogmatique*, par opposition au mode *critique* caractérisant ce que Russell appelle « *l'attitude scientifique* ».

La croyance dans la science est différente de la croyance dans la religion. Les croyances dans la science ne sont pas des croyances auxquelles on adhère dogmatiquement. Les objets de la croyance, aussi bien que les attitudes sous-jacentes, sont tout à fait différents. Nous pouvons avoir soit une attitude scientifique soit une attitude religieuse à l'égard du même objet. Par exemple, le socialisme de Marx peut être ou ne pas être vrai scientifiquement. Cependant, quand les gens croient en lui dogmatiquement, il devient une croyance religieuse. Dans le domaine pur de la science, comme en physique, par exemple, la Loi de la Gravitation découverte par Newton a été présumée vraie jusque dans les années récentes. Nous pouvons croire en elle ou bien avec une ferveur religieuse ou bien avec une attitude scientifique. Si nous y croyons avec une attitude religieuse, en pensant que même les chiffres après la dixième place décimale ne peuvent pas être changés, alors Einstein devrait être tué parce que sa nouvelle théorie de la gravitation est fondamentalement différente de celle de Newton. Newton lui-même était un scientifique et, bien qu'il ait formulé une théorie importante qui n'a pas été contestée pendant trois siècles, il a adopté lui-même une attitude scientifique, en croyant que, aussi exacte que puisse être sa théorie, elle pourrait être corrigée dans l'avenir. Bien des scientifiques adoptent une attitude scientifique⁶⁵

La montée concomitante de l'obscurantisme, des illuminismes contemporains, politiques ou religieux, le refus de la raison critique et des Lumières, le phénomène complotiste, concernent toutes les sociétés occidentales et interrogent leur système éducatif. L'historien Garry Wills dans son article « *Le jour où les Lumières se sont éteintes* » demandait à propos de la situation aux Etats-Unis : « *est-ce qu'un peuple qui croit avec plus de ferveur à l'Immaculée Conception qu'à l'évolution mérite encore d'être appelé une nation éclairée ?* »⁶⁶. On pourrait poser bien d'autres questions de ce genre, par exemple : *quand des individus croient davantage se protéger*

that the world is full of closed minds, ideologues and fanatics, which, though none of them are synonymous with 'indoctrinated', certainly take us relentlessly into the realm of indoctrination'').

⁶⁴Cf. Jacques Bouveresse, *Promesses et dangers de la « société scientifique » : Les inquiétudes de Bertrand Russell* in M-F. Chevallier-le-Guyader, *La Science et le débat public*, actes sud/ IHEST, 2012, pp.25-80. Disponible sur Internet : <<http://books.openedition.org/cdf/2053>>

⁶⁵ *Ibidem*

⁶⁶ Gary Wills, "The Day the Enlightenment Went Out", *New York Times*, 4 novembre 2004.

de la rougeole par les vertus de la médecine ayurvédique que par celles de la vaccination antirougeoleuse, méritent-ils d'être encore appelés éclairés ?

En France, des mesures éducatives ont été prises au coup par coup, souvent à la suite de tel ou tel événement (comme les attentats de 2015 et 2016), mais elles restent partielles, dispersées, sous la forme « d'éducation à », de « journées de », d'incitation, qui disparaissent à mesure que l'on s'éloigne de l'événement qui les a suscitées.

J'en donnerai un seul exemple : l'éducation aux médias et à l'information. La part de la culture critique est en réalité très réduite. La dernière brochure⁶⁷ du *Centre pour l'éducation aux médias et à l'information* (CLEMI), destinée aux enseignants, affirme l'enjeu citoyen d'une telle éducation mais quand on regarde le contenu, il s'agit principalement de faire *découvrir aux élèves les médias*, les diverses formes de la communication, dans une approche très descriptive, orientée vers la découverte et l'utilisation des outils, notamment numériques. Les rares activités critiques concernent la publicité et la fausse information ; elles se réduisent à l'apprentissage des moyens de les repérer, sans réflexion sur les raisons de ces entreprises et sur les mécanismes de l'adhésion aux croyances. La réflexion critique sur le fonctionnement général des médias dans la société, la concentration de la presse, la fabrique de l'opinion, les liens entre la presse et l'argent, est quasi absente. Quand elle apparaît, c'est pour incriminer la censure exercée par les actionnaires propriétaires d'un journal mais sans dire un mot des journalistes eux-mêmes, des phénomènes d'autocensure, et des contraintes qui pèsent sur le champ journalistique. Bien au contraire, on lit dans la brochure qu'il « *faut insister également sur la déontologie des journalistes : tout journaliste professionnel s'engage à respecter une charte éthique* », nous voilà rassurés. On en apprendrait bien plus sur les médias en lisant *Schmock ou le triomphe du journalisme* de Jacques Bouveresse⁶⁸, ou en encore en relisant *Se distraire à en mourir* de Neil Postman⁶⁹ qui interroge les effets pour la pensée et la démocratie des nouveaux modes de communication. Il ne s'agit pas de critiquer systématiquement le journalisme, de ne présenter aux élèves que des documents comme *Les Nouveaux Chiens de garde* (le livre de Serge Halimi, ou le film) ou *Pas vu pas pris* de Pierre Carles. Mais entre la version éducative aseptisée servie dans les écoles et ce que l'on serait en droit d'attendre pour la formation d'un citoyen critique ou éclairé, la marge est grande.

⁶⁷. Le titre de la brochure en résume l'esprit : « *Médias et information, on apprend !* », CLEMI, éd. CANOPE, 2017-2018.

⁶⁸ Jacques Bouveresse, *Schmock ou le triomphe du journalisme - la grande bataille de Karl Kraus*, éd. Seuil, coll. Liber, 2001.

⁶⁹Neil Postman, *Se distraire à en mourir*, Pluriel Poche, 2010. On pourrait aussi relire *La Société du spectacle* de Guy Debord.

2° Assumer et enseigner la dimension normative de la pensée critique.

A-t-on vraiment une idée claire en France de ce que requiert la formation d'un penseur critique ? On peut en douter à la lecture des ouvrages pédagogiques prétendant former l'esprit critique. La notion d'esprit critique y est invoquée de manière incantatoire et passablement confuse. Le livre de De Vecchi⁷⁰ *Former l'esprit critique* en est un exemple récent. C'est une compilation d'activités scolaires empruntées à diverses disciplines, synthétisées sous forme de fiches pratiques. Le style est journalistique (« *autour de nous tout est sujet à critique* », « *nous sommes tous manipulés* », « *la manipulation, c'est quoi exactement ?* »), presque démagogique (« *soyez provocateurs !* »). L'ouvrage rend un bien mauvais service à la pensée pédagogique réduite ici aux poncifs du pédagogisme dont on retrouve les slogans et mots-clés. L'ouvrage manque de rigueur car il accole l'étiquette « esprit critique » à un ensemble d'activités disparates, dont on ne voit pas toujours le rapport avec l'esprit critique. Le chapitre 7 promet une clarification, mais son titre est déjà curieux : « *l'esprit critique est une compétence* ». De Vecchi donne ensuite la définition d'une compétence :

Une compétence, c'est la capacité d'agir efficacement, dans un type défini de situations complexes, en utilisant des acquis élémentaires (ensemble de capacités, d'attitudes, de connaissances).⁷¹

Pour toute explication, il indique qu'une « *capacité est un savoir-faire* », qu'une « *attitude représente un savoir-être* » et qu'une « *connaissance s'apparente [sic] à un savoir* ». Fort de ces éléments, De Vecchi peut enfin donner sa définition de l'esprit critique :

L'esprit critique se manifeste dans une activité qui peut (et qui doit !) être une tâche complexe (notons au passage que toute situation réelle est complexe), et qui mobilise savoirs, savoir-faire et savoir-être. On pourra même parler de compétence critique.⁷²

Soit deux pages pour établir que « *l'esprit critique* » est une « *compétence critique* », ce que disait déjà le titre du chapitre 7. On n'en saura pas plus. C'est typiquement le genre de définition dont on critiquerait le flou, l'imprécision (*vagueness*) dans un cours de *Critical Thinking*. Quant aux deux exercices (des « *situations-problèmes* ») donnés en illustration, ils ne dissipent guère le brouillard. Le premier a pour titre « *Mais quelle heure est-il ?* » et son l'objectif est de

⁷⁰De Vecchi, G, *Former l'esprit critique*, ESF, 2015. A la lecture du livre qui n'est qu'une compilation de recettes, une sorte de prêt-à-porter pédagogique, on se demande qui est son véritable destinataire. S'il s'agit des enseignants du primaire, voire du secondaire, c'est soit méprisant, soit inquiétant, surtout de la part d'un « *agrégé et maître de conférence en sciences de l'éducation ainsi que formateur d'enseignants de tous niveaux, et de formateurs* », etc. (voir les innombrables qualités et compétences de l'auteur à en croire sa très flatteuse présentation en 4^{ème} de couverture).

⁷¹*Ibid.* p.78

⁷²*Ibid.*

« comprendre la raison et les conséquences de l'existence des fuseaux horaires » ; le second a pour titre « C'est le plus lourd qui est le plus léger ? » et il a pour objectif de « connaître le principe du levier ». On est perplexe. Il semblerait que pour De Vecchi, le simple fait qu'un élève soit en « situation-problème » suffise à faire de lui un penseur *critique*, mais on ne voit ni de quoi ni en quoi. S'il y a quelques activités dans le livre qui relèvent d'une approche effectivement critique, l'ensemble est superficiel et confus. Il n'y a pas que dans le monde anglo-saxon que le concept d'esprit critique peut devenir un véritable *fourre-tout*.

Le livre est également révélateur d'un phénomène plus général et proprement *français*. L'approche de *l'esprit critique* se fait en France sans jamais traiter des normes cognitives et règles rationnelles auxquelles toute pensée critique doit obéir. Or cette approche *normative* est au cœur du *Critical Thinking* dans le monde anglo-saxon. Comme le rappelle la philosophe canadienne Sharon Bailin :

La pensée critique est essentiellement et fondamentalement un concept *normatif*. Il fait référence à la bonne pensée. C'est la qualité de la pensée qui distingue la pensée critique de la pensée non critique, et cette qualité est fonction du degré d'adéquation de la pensée aux normes et critères pertinents. C'est donc le respect d'un certain type de *normes* et de *critères* qui est la caractéristique déterminante de la pensée critique.⁷³

Cette position est commune à tous les théoriciens du *Critical Thinking*. On la retrouve également dans la *philosophie pour enfant* qui, aux Etats-Unis et au Canada, est explicitement rattachée à la formation de la pensée critique. Son fondateur, Matthew Lipman, déclare ainsi :

Ce n'est pas par hasard que l'expression de pensée critique a la même connotation que les termes « critique » ou « critères », qui se rapportent aux facultés de raisonner, d'apprécier ou de juger qui, elles-mêmes, conduisent à un degré supérieur de réflexivité, celui qu'on souhaite voir adopter par les élèves [car] penser de façon critique, c'est réfléchir en fonction de critères⁷⁴

Penser de manière critique suppose d'apprendre à *bien* argumenter, à *bien* raisonner, à *bien* penser. Ce qui implique la connaissance des normes intellectuelles, des règles logiques et critères de rationalité permettant de distinguer, par exemple, les *bons* raisonnements des *mauvais*⁷⁵. Il y a des arguments forts et des arguments faibles, des arguments recevables et

⁷³Sharon Bailin, Sharon Bailin, "Education, knowledge and critical thinking", *op. cit.* p.206. (« *Critical thinking is, however, essentially and centrally a normative concept. It refers to good thinking. It is the quality of the thinking which distinguishes critical from uncritical thinking, and this quality is determined by the degree to which the thinking meets the relevant norms and criteria. It is, then, the adherence to certain norms and criteria which is the defining characteristic of critical thinking.* »)

⁷⁴Matthew Lipman, *À l'école de la pensée*, éd. De Boeck, 2011, p.17 (préface à la 2nde édition).

⁷⁵Les termes bon ou mauvais n'ont pas ici un sens moral mais logique. On ne compte plus les confusions à ce sujet. Certains, n'ayant aucune idée de ce qu'est une norme intellectuelle s'empressent de crier au retour de l'ordre moral, de la bien-pensance ou d'une tentative de moraliser la pensée.

d'autres irrecevables. L'*enquête*, la recherche critique, obéit elle-même à certaines règles ou normes. La capacité à évaluer de façon critique si une pensée respecte ou non ces normes et règles est ce qui distingue le penseur critique du penseur non critique pour Lipman comme pour les autres théoriciens du *Critical Thinking*. Or cette approche normative est absente en France comme le relève Thierry Herman :

L'approche francophone de l'argumentation ne prend pratiquement jamais parti sur ce qu'est une bonne ou une mauvaise argumentation. Plus influencée par la linguistique que par la philosophie et la logique, elle tend même à occulter l'idée de norme pour promouvoir une approche purement descriptiviste⁷⁶.

Les ateliers de philosophie tels qu'on les pratique dans les écoles primaires en France seraient un autre exemple de la cécité à l'égard des éléments logiques et des normes de rationalité. Ces ateliers qui prennent le plus souvent la forme de discussions à visée philosophique (ou réflexive) ne ressemblent en rien aux pratiques et exercices développés par l'inventeur de la *philosophie pour enfant*. Pour Matthew Lipman, il s'agit de développer la *pensée critique*, l'*autonomie intellectuelle* des élèves, en travaillant également la dimension logique de la pensée. Lipman a écrit un certain nombre de romans, adaptés aux divers cycles d'enseignement, qui permettent de stimuler la réflexion des élèves à propos de grandes questions philosophiques. Chaque chapitre donne lieu à des questionnements élaborés par les enfants, qui font ensuite l'objet d'une *enquête en communauté de recherche* (deux concepts qu'il emprunte à Dewey), avant d'être discutés et approfondis. Mais tout cela s'accompagne d'exercices permettant de travailler la dimension logique et rationnelle de la pensée (travail sur les définitions, sur les raisonnements, etc.). En France, toute cette partie logique est ignorée tant prévaut cette idée que l'on peut développer l'esprit critique des élèves par de simples activités de discussion avec quelques exigences minimales de conceptualisation, d'argumentation et de problématisation. Et dans le primaire comme dans le secondaire, les débats en classe se caractérisent par l'absence de formation à ces normes de la rationalité critique et de l'enquête. Cette situation s'explique peut-être par l'histoire des disciplines scolaires : on considère souvent en effet que, en science, on *démontre*, et, en littérature, on *argumente*⁷⁷. De sorte que, la discussion et l'argumentation semblent aussi étrangères aux sciences (faible intérêt pour les controverses et l'histoire des sciences) que l'idée qu'il existe des normes logiques l'est aux pratiques de discussion. Une

⁷⁶Thierry Herman, « Le courant du Critical Thinking et l'évidence des normes : réflexions pour une analyse critique de l'argumentation », *A contrario* 2011/2 (n16), p. 42.

⁷⁷Sur ce point et l'absurdité d'un tel partage, je me permets de renvoyer à mon article « La place de la logique et de l'argumentation dans l'enseignement secondaire de philosophie », initialement paru dans *O lugar da logica e da argumentação nos programas de filosofia de ensino secundario*, éd. Faculdades de Letras, Coimbra 2010 ; disponible sur le site de l'ACIREPh : <<http://acireph.org/>>

conception expressiviste de la discussion prévaut : le discussion est invitation à *exprimer* ses opinions, son ressenti, qu'il sera interdit de critiquer au nom d'un apprentissage bien confus de la tolérance et du vivre ensemble, comme s'il était inconvenant ou irrespectueux d'examiner la fausseté d'une pensée, de pointer ses confusions, ses contradictions, son indifférence aux faits, etc.⁷⁸ La discussion est trop souvent réduite à l'exposé par chacun de ses propres idées, suivi de l'expression des désaccords éventuels ; tous sont invités à « argumenter » ou « justifier » leur position mais sans qu'il soit envisagé (ni envisageable) de passer ces arguments et cette justification au crible de la critique. L'exigence de tolérance se transforme en un droit épistémique singulier et hautement revendiqué par chacun : celui de conserver ses opinions. C'est ainsi qu'en France « *l'ouverture d'esprit* » finit par signifier l'exact contraire de ce qu'il signifie outre-atlantique : non pas l'état d'esprit consistant à considérer avec sérieux et attention la vérité possible des points de vue contraires aux siens et la pertinence des objections éventuelles, mais le refus de la rationalité, l'indifférence aux preuves et le droit à ne pas changer ses opinions même quand on aurait de sérieuses raisons de le faire⁷⁹.

Contre quoi on rappellera la définition que donnait John Dewey de *l'ouverture d'esprit* dans la seconde édition de *How We Think* :

L'ouverture d'esprit. Cette attitude peut être définie comme l'indépendance à l'égard des préjugés, de l'esprit partisan et autres habitudes de ce genre qui ferment l'esprit et le rendent peu disposé à considérer de nouveaux problèmes et à accueillir de nouvelles idées. [...]

Cette attitude implique le désir authentique d'entendre des points de vue différents, de porter attention aux faits, quelle que soit la source d'où ils proviennent, d'examiner avec soin d'autres possibilités, de reconnaître la possibilité de se tromper, même pour les croyances qui nous sont les plus chères.

⁷⁸ Par exemple, sous la rubrique « Jugement » dans les récents programmes d'*Éducation Morale et Civique*, on trouve les compétences suivantes : « *exposer une courte argumentation pour exprimer et justifier un point de vue et un choix personnels* », « *s'affirmer dans un débat sans imposer son point de vue aux autres et accepter le point de vue des autres* », « *prendre part à une discussion, un débat ou un dialogue : prendre la parole devant les autres, écouter autrui, formuler et apprendre à justifier un point de vue* ». La dimension normative, sans laquelle aucune pensée ne peut être dite critique est absente. On ne voit pas en quoi le fait d'être capable d'exprimer son point de vue rendrait l'élève capable de jugement critique, et pas davantage le fait de savoir prendre part à une discussion en écoutant les autres. Pourquoi « *accepter le point de vue des autres* » serait une compétence en soi critique ? C'est aux mieux une forme de tolérance signifiant que l'on accepte que les autres pensent *autrement* que nous. Mais l'ouverture d'esprit n'a jamais signifié accepter n'importe quoi. Exercer son esprit critique suppose de rejeter tous les points de vue manifestement irrationnels, contradictoires, confus, contraires aux faits, etc.

⁷⁹ Sur *éducation, esprit critique et open-mindedness*, cf. William Hare, *Open-Mindedness and Education* (McGill-Queen's University Press 1979) et *In Defense of Open-Mindedness*, (McGill-Queen's University Press, 1985). On pourra lire trois articles, plus récents, de William Hare sur le sujet : - "Helping Open-mindedness Flourish", *Journal of Thought*, Spring-Summer 2011, p.9-20.

- "Socratic Open-mindedness", *Paideusis*, Volume 18 (2009), No. 1, pp. 5-16.

- "Teaching and the attitude of open-mindedness", *Journal of Educational Administration and Foundations*, 2002, 16 (2), 103-124.

La paresse mentale est l'une des principales causes de la fermeture d'esprit aux idées nouvelles. L'esprit penche naturellement vers le moindre effort et le moindre embarras. Changer des croyances formées de longue date est un travail difficile. La vanité nous pousse à considérer le fait de reconnaître fautive une croyance à laquelle nous adhérons comme un signe de faiblesse. Nous nous identifions tellement à nos idées qu'elles deviennent nos « chéries », nous nous dressons pour les défendre, nous fermons nos yeux et nos oreilles à toute idée différente. Nos craintes inconscientes nous conduisent aussi à adopter des attitudes purement défensives qui, agissant telle une armure, nous ferment aux nouvelles conceptions et nous empêchent même de faire de nouvelles observations.

L'effet cumulé de ces forces ferme notre esprit et provoque un repli sur soi qui nous coupe des nouvelles relations intellectuelles dont nous avons besoin pour apprendre. Le meilleur moyen de les combattre est de cultiver cette sensibilité spontanée à la nouveauté et cette curiosité de tout instant pour le nouveau qui constituent l'essence d'un esprit ouvert⁸⁰.

⁸⁰John Dewey, *How We think*, 2^{ème} éd., 1933, p.30. (“**Open-mindedness.** This attitude may be defined as freedom from prejudice, partisanship, and such other habits as close the mind and make it unwilling to consider new problems and entertain new ideas. [...] It includes an active desire to listen to more sides than one; to give heed to facts from whatever source they come; to give full attention to alternative possibilities; to recognize the possibility of error even in the beliefs that are dearest to us. Mental sluggishness is one great factor in closing the mind to new ideas. The path of least resistance and least trouble is a mental rut already made. It requires troublesome work to undertake the alteration of old beliefs. Self-conceit often regards it as a sign of weakness to admit that a belief to which we have once committed ourselves is wrong. We get so identified with an idea that it is literally a “pet” notion and we rise to its defense and stop our mental eyes and ears to anything different. Unconscious fears also drive us into purely defensive attitudes that operate like a coat of armor not only to shut out new conceptions but even to prevent us from making a new observation. The cumulative effect of these forces is to shut in the mind, and to create a withdrawal from new intellectual contacts that are needed for learning. They can best be fought by cultivating that alert curiosity and spontaneous outreaching for the new which is the essence of the open mind”)