

La pensée critique en éducation : le point de vue herméneutique

Sami Halhal

Université Laval
sami.halhal.1@ulaval.ca

Résumé

La conception de la pensée critique en éducation est souvent liée soit à l'activation des capacités cognitives dans la résolution d'une situation problème, soit à l'analyse rationnelle des arguments et des critères. Ces deux conceptions mutuellement exclusives font abstraction de la singularité du sujet penseur qui est avant tout un sujet de culture. Dans une perspective herméneutique, et en se basant sur les apports de ces deux conceptions, nous concevons la pensée critique comme un va-et-vient dialectique entre l'appropriation et la distanciation, dont l'enseignement exigerait l'entrée de l'élève dans un processus de compréhension circulaire du soi, de l'autre et du monde, dans un processus qui fait appel à sa conscience critique et historique.

Abstract

The concept of critical thinking in education is often related either to the activation of cognitive abilities in solving a problem situation or the analysis of arguments and criteria. These two mutually exclusive conceptions ignore the singularity of the thinker that is primarily a subject of culture. From a hermeneutic perspective, and based on the contributions of these two conceptions, we will develop critical thinking as a back and forth dialectic between appropriation and distanciation in which the teaching would require accessing the student to a process of circular understanding of self, others and the world. This process makes the learner uses both his/her critical and historical consciousness.

Introduction

La pensée critique est un concept qui remonte à la pensée grecque, particulièrement au passage du *muthos* au *logos*. Il a fait couler beaucoup d'encre au XX^e siècle avec l'émergence de l'approche « critical thinking » dans le domaine de l'éducation. Ce mouvement éducatif d'origine anglo-saxonne a provoqué une véritable révolution conceptuelle, elle-même à la source d'un étonnant renouveau dans les approches éducatives. Suite aux travaux de Dewey et de Bloom, plusieurs conférences ont été organisées entre les années 1970 et 1980 dans le but de promouvoir la pensée critique à l'école (Lipman, 2011). Le débat sur la légitimité de la pensée critique dans le milieu scolaire a cédé la place à une réflexion conceptuelle et méthodologique qui a donné naissance à plusieurs approches. Ces approches dépendent essentiellement du mode de pensée que l'on cherche à développer chez les élèves.

Pensée rationnelle ou symbolique, distanciation ou appropriation, conscience critique ou historique: si l'on veut former les élèves à penser d'une manière critique, on ne peut faire l'économie d'articuler ces modes de pensée, car nous soutenons que la pensée humaine devrait être appréhendée selon un paradigme de la *complexité*. « La constitution d'un principe organisateur de la connaissance, disait Morin, doit donner autant de force à l'articulation et l'intégration qu'à la distinction et l'opposition » (1977, p. 20). Il s'agit là d'une affirmation que nous nous appliquerons à examiner dans ce qui suit pour définir ce que nous entendons par pensée critique.

Partant, nous évoquerons quelques-unes des conceptions de la pensée critique, tout en discutant de leur pertinence sur le plan éthique. Nous imaginons qu'une conception de la pensée critique devrait prendre en compte la subjectivité du sujet qui pense. Par sujet, nous entendons

un être humain, ouvert sur un monde qui ne se réduit pas à ici et maintenant, porteur de désirs et porté par ces désirs, en relation avec d'autres êtres humains, qui sont eux aussi des sujets; un être social [...] inscrit dans des rapports sociaux; un être singulier, [...] qui a une histoire, interprète le monde, fait sens de ce monde, de la position qu'il y occupe, de ses relations aux autres, de sa propre histoire, de sa singularité. (Charlot, 1997, p. 35)

Puis nous proposerons une définition de la pensée critique inspirée de la tradition herméneutique. Chemin faisant, nous clarifierons les liens que la pensée critique entretient avec le « jugement critique », la « conscience critique » et la « conscience historique ».

Pensée critique vs pensées critiques

Il n'y a pas une pensée critique, il y a des conceptions de la pensée critique. Aux approches normatives d'inspiration philosophique s'ajoute un ensemble de conceptions s'appuyant davantage sur les apports de la psychologie cognitive (Paul, 1990; Sternberg, 1986). Basées sur l'argumentation, les premières privilégient la rigueur de la logique et bénéficient d'une cohérence interne; les secondes sont externes¹ et visent la performance de la pensée humaine qui se manifeste dans des comportements observables (Sternberg, 1986).

En psychologie cognitive

Dans la perspective de la psychologie cognitive, celle-ci étant une science qui vise à décrire la nature de la pensée et la façon dont on pense, la pensée critique est considérée comme une compétence cognitive qui se manifeste dans la performance du penseur devant une situation problème.

Selon cette approche, la pensée critique est l'ensemble des processus mentaux et des stratégies utilisés pour résoudre des problèmes, prendre des décisions et apprendre de nouveaux concepts (Sternberg, 1986); c'est un processus actif et systématique qui sert à comprendre et à évaluer les arguments (Mayer, 1983). Plus

¹ La psychologie cognitive élabore des théories sur ce qui se passe dans la tête du sujet en se basant sur l'observation des comportements externes.

précisément encore, c'est la capacité d'analyser les faits, de générer et d'organiser des idées, de défendre des opinions, de faire des comparaisons, de tirer des conclusions, d'évaluer les arguments et de résoudre des problèmes (Chance, 1986). Halpern (2007), en essayant de synthétiser les définitions issues de la psychologie cognitive, identifie trois composantes en commun : la volonté, la raison et l'orientation vers un but. Généralement, ces définitions s'accordent sur la nature de la pensée critique, comprise comme un processus cognitif qui consiste à appliquer des schémas préconstruits faisant appel à des capacités cognitives bien déterminées.

Une conception exclusivement cognitive de la pensée critique est discutable, car il y a dans la recherche de la performance de la psychologie cognitive une assimilation de la pensée au processus du traitement de l'information. Ceci pourrait réduire la pensée critique à une structuration figée de la pensée par un enseignement explicite de procédures. À force de vouloir gagner en efficacité, on finit par perdre l'essentiel : la liberté du penseur critique. Bruner (1991) souligne à cet égard que la révolution cognitive suivant l'idéal de *computabilité* a oublié sa préoccupation première qui est la signification. Le psychologue poursuit en disant que « si l'on entend par « esprit » l'intentionnalité d'états comme croire, désirer, poursuivre un objectif, comprendre une signification, le nouveau système ne lui laissait aucune place » (Bruner, 1991, pp. 23-24). Pour lui, il faut renouer avec une psychologie fondée sur la signification et orientée vers la culture. Pour cela, il avance deux arguments : « le premier est que, si l'on veut comprendre l'homme, il faut comprendre ce qu'il éprouve et ce qu'il fait qu'il est modelé par ses intentions; le second est que la forme que prennent ces intentions ne peut se réaliser qu'au travers de la participation de l'individu aux systèmes symboliques de la culture dans laquelle il baigne » (Bruner, 1991, p. 47). Pour reprendre les termes du même auteur, la culture donne forme à l'esprit de l'homme, elle donne une signification à son action en situant l'intentionnalité qui la sous-tend dans un système interprétatif précis.

Certes, la capacité à utiliser sa raison d'une manière logique suivant un nombre prédéterminé d'étapes permet à l'élève de résoudre certaines situations problèmes. Mais serait-il en mesure en restant dans l'application des stratégies cognitives de donner sens au monde et au savoir? S'il y a intérêt à s'inspirer du progrès scientifique de la psychologie cognitive, en permettant à l'élève de pratiquer certains processus pour les intérioriser et les intégrer, il ne faudrait pas oublier que ces processus ne sont que des processus de surface, car ils ne se manifestent que dans les comportements de l'individu. L'illusion est de croire qu'on obtient de la performance de la pensée en privilégiant le moyen (les capacités cognitives) à la fin (le sens).

L'approche philosophique

L'approche philosophique, quant à elle, est fondamentalement normative. Elle conçoit la pensée critique comme une quête de justifications qui servent à structurer la pensée. Deux tendances peuvent y être identifiées : la première est issue de la philosophie analytique américaine, la seconde est inspirée de la philosophie continentale.

Du côté de la philosophie analytique américaine

Cette approche caractérise la pensée critique en termes de capacités et d'attitudes. En la définissant, les auteurs invoquent souvent les notions suivantes : raisonnement ou logique, jugement, métacognition, réflexion, questionnement ou processus mental (Fischer & Spiker, 2000). Examinons quelques définitions issues de cette approche.

La pensée critique « is reflective and reasonable thinking that is focused on deciding what to believe or do » (Ennis, 1985, p. 45). Elle se développe chez l'élève par la maîtrise des habiletés cognitives comme l'évaluation de la crédibilité d'une source, l'analyse des arguments et la concentration sur une question. Elle nécessite en plus la prédisposition du penseur à énoncer clairement le problème, à rechercher les raisons des phénomènes et à fournir un effort constant pour être bien informé (Ennis, 1985; 2011). Pour Lipman (2011), c'est une pensée autocorrective qui facilite le jugement, est sensible aux critères et aux contextes. Son apprentissage est souvent associé à la pratique du dialogue au sein d'une communauté de recherche, où les élèves s'écoutent mutuellement, s'empruntent des idées les uns aux autres, et justifient leurs positions (Lipman, 2011). Lipman (1995) reconnaît la portée éthique de la pensée critique en insistant

sur l'importance de transposer les résultats de cette pensée dans la vie quotidienne : « au minimum, le produit est un jugement; au maximum, il consiste à mettre ce jugement en pratique » (*Ibid*, p. 205) Cependant, c'est sa confiance en une raison basée essentiellement sur des critères épistémologiques² qui rend à nos yeux sa conception problématique. D'après Paul (1990), la pensée critique « is disciplined, self-directed thinking that exemplifies the perfections of thinking appropriate to a particular mode or domain of thought » (p. 51). Pour penser d'une manière critique, au sens fort du terme, le penseur doit faire preuve d'humilité, de courage et d'empathie intellectuels; il doit être capable d'utiliser des stratégies cognitives comme la généralisation, le développement d'un point de vue personnel et la clarification du problème (Paul, 1990). Siegel (1988), quant à lui, est allé jusqu'à affirmer que la pensée critique est « coextensive with rationality [...] rationality and critical thinking are both coextensive with the relevance of reasons. [...]» (p. 30).

Il ressort que l'approche analytique de la pensée critique s'intéresse plus à l'analyse des arguments et des critères. Les conceptions qui en découlent s'accordent sur les points suivants : une attitude réflexive ou sceptique, une sensibilité à la valeur ou à l'idéologie des hypothèses, une insistance sur la justification des motifs avant d'accepter les affirmations, une appréciation des critères du bon raisonnement et de l'argumentation, la capacité d'analyser et d'évaluer les affirmations et les arguments et une disposition à être autoréflexif et sensible à ses propres préjugés ou hypothèses (Johnson, 1992). Cette tendance objectiviste évacue la dimension éthique de la pensée critique. En fait, une personne peut arriver à une conclusion parfaitement raisonnable sans que cette dernière ne soit éthiquement tolérable. Une pensée qui se veut critique devrait se baser et sur des raisons épistémologiques et sur des raisons morales (Martin, 1992).

Du côté de la philosophie continentale

Pour les pays francophones, l'enseignement de la pensée critique est généralement orienté vers l'éducation à la citoyenneté, en restant souvent attaché à l'apprentissage de la philosophie selon la méthode lipmanienne.

En France, dans une perspective démocratique-philosophique, Tozzi (2010) définit la pensée critique comme une pensée qui met en œuvre une activité essentiellement rationnelle et qui renvoie, dans l'histoire de la philosophie occidentale, au passage du *muthos* au *logos*. La pensée critique philosophique implique chez Tozzi (1994) l'articulation entre trois processus : problématiser, argumenter et conceptualiser.

Problématiser une affirmation ou une question consiste à « dégager les présupposés implicites de nos opinions pour les interroger » (*Ibid*, p. 43); argumenter un doute ou une thèse, c'est « fonder ce que l'on affirme sur des arguments rationnels » (*Ibid*, p. 47); et conceptualiser des notions pensées, c'est « donner un contenu assez précis, général et abstrait à une notion désignée par un mot dans la langue, et qui permet de penser le monde » (*Ibid*, p. 47). Le corpus littéraire, en particulier la littérature de jeunesse et les mythes, constitue un outil incontournable pour Tozzi en ce qu'il suggère des questions existentielles à partir desquelles les élèves vont mener une discussion à visée philosophique au sein d'une communauté de recherche.

Au Québec, la conception lipmanienne est largement utilisée pour développer la pensée critique. Pour les mathématiciens, la pensée critique, appliquée dans le domaine des mathématiques, est une praxis qui exige le développement préalable d'une conscience critique, laquelle mène à l'émancipation et à l'autonomie de la personne et de la communauté (Daniel, 2005); et l'engagement émotionnel dans un dialogue philosophique autour des questions mathématiques (Daniel, 2005; Pallascio & Lafortune, 2005). En philosophie, il s'agit de former les élèves à penser par et pour eux-mêmes à partir de l'analyse des concepts (Sasseville & Gagnon, 2007). Les auteurs affirment que « si la pratique de la philosophie peut être d'un grand secours pour la formation de la pensée, c'est qu'elle repose sur l'analyse des concepts aux contours difficiles à définir, une analyse qui par conséquent, nous pousse à réfléchir » (*Ibid*, p. 10). L'enjeu éthique, selon eux, est de « créer un monde commun à la construction duquel chacun pourra participer activement »

² Les critères rationnels du bon jugement pour Lipman (2011) sont : la fiabilité, la force, l'à-propos, la cohérence, la précision et la consistance.

(*Ibid*, p. 40) à travers l'apprentissage de la délibération qui conduit à nuancer son jugement et par conséquent, à la formation du jugement pratique incontournable à une société démocratique. Les deux chercheurs s'accordent sur le rôle du dialogue dans la constitution de l'action démocratique au sein de la communauté de recherche et par extension au sein de la société.

Les définitions de la pensée critique selon l'approche philosophique s'accordent à privilégier la promotion de la rationalité, leur objectif éducatif est d'amener l'élève à penser par soi-même. Même si des chercheurs s'intéressent à la formation éthique, il est très difficile d'affirmer qu'ils ont l'intention d'attribuer une dimension subjective à la pensée critique. Il s'agit plutôt d'une conception objectiviste appliquée au domaine de la pratique. Leurs conceptions se basent dans une grande partie sur l'analyse des concepts. *Le cœur n'a-t-il pas des raisons que la raison ne connaît point*, comme le dit B. Pascal? La rationalité objective pourrait-elle seule répondre aux questions existentielles qu'il se pose?

Pour une définition de la pensée critique

Plusieurs chercheurs soutiennent que la synthèse des différentes approches de la pensée critique constituerait un cadre conceptuel unifié et rigoureusement défini (Kuhn, 1992; Sternberg, 1986; Weinstein, 1995). Dans cette perspective de synthèse, nous examinerons de prime abord le type de rationalité et la nature du jugement qu'il conviendrait de promouvoir à l'école d'aujourd'hui. Pensée critique et modernité, quelle éthique?

Le rationalisme désigne une confiance dans les capacités de la raison à comprendre le réel et à agir sur lui. Cette doctrine philosophique issue du *cogito* cartésien et qui promeut les valeurs de la liberté, de l'objectivité et de l'efficacité technique est la caractéristique principale de la société moderne (Touraine, 1992). Cette doctrine a produit effectivement le progrès promis : productivité et amélioration de la condition humaine grâce aux inventions scientifiques dont témoigne le progrès frappant de la modernité.

Cependant, la terre promise ne s'est pas avérée un espace tout à fait libérateur. Par une dialectique paradoxale de l'*Aufklärung*³, la pensée moderne est devenue responsable du désenchantement du monde (Horkheimer & Adorno, 1974; Marcuse, 1968). Ce qui est issu d'une démarche rationnelle vouée à des procédures formelles n'est pas nécessairement en accord avec une raison pratique capable d'interroger ses propres limites.

La rationalité implique des croyances. Autrement dit, l'homme rationnel peut être guidé inconsciemment par des facteurs psychologiques, sociaux et idéologiques sur lesquels il n'a pas de contrôle. L'action d'un individu est dite rationnelle si cet individu a de « bonnes raisons » qui lui permettent d'agir d'une façon ou d'une autre (Boudon, 1999). C'est dire que l'idéologie personnelle de l'individu détermine son comportement et qu'une croyance peut être à la fois fautive et rationnelle quand la personne adhère rationnellement à une idée tout en ignorant qu'elle est fautive. En fait, on peut distinguer deux types de rationalité : 1) la rationalité instrumentale qui renvoie au principe de l'utilité qui justifie les moyens, et qui conçoit les acteurs comme des moyens impersonnels dans la poursuite des fins; 2) la rationalité *éthique* ou axiologique gouvernée par des valeurs légitimes (Weber, 1995).

Quel type de rationalité faudrait-il donc choisir à notre époque et dans nos écoles? Faudrait-il arrimer la rationalité *instrumentale* à la rationalité *éthique*? Ou bien écouter la voix du sujet? Ce sujet dont les émotions ont besoin d'être éduquées par la culture artistique et littéraire pour qu'il puisse agir au nom du beau et du juste (Nussbaum, 2011). Autrement dit, comment définir la pensée critique au XXI^e siècle sans s'attacher aveuglément à la rationalité instrumentale? La question n'est pas si simple. Commençons par examiner ce à quoi l'on veut former nos élèves : le jugement critique.

³ L'*Aufklärung* est « la sortie de l'homme de sa minorité dont il est lui-même responsable. Minorité, c'est-à-dire son incapacité à se servir de son entendement sans la direction d'autrui » (Kant, 1985, p. 46)

Le jugement critique

Le jugement est une activité de la pensée qui affirme ou nie une proposition, pour faire apparaître le vrai (Larousse). La langue française montre ainsi que le jugement est le résultat d'un processus intellectuel. Effectivement, ce concept est souvent associé à la pensée critique pour désigner le produit, l'aboutissement, ou le résultat du processus de cette pensée (Daniel, 2005; Lipman, 2011).

Le jugement comme *phronèsis* consiste à appliquer une règle, à mettre en œuvre une idée en tenant compte de la singularité des situations (Simard, 2004), c'est l'aptitude à décider après une longue délibération (Reboul, 2010). Dans ce sens, le jugement sera intimement lié à la compréhension, laquelle suppose toujours une structure de préjugés, un pré-jugement inscrit dans une tradition interprétative (Simard, 2004). Car « pour accomplir son devoir, pour agir conformément à une loi, il faut la comprendre par un acte de liberté, et non la subir » (Reboul, 2010, p. 10). Ce jugement est toujours subjectif, car les interprétations ne sont jamais neutres, mais toujours conditionnées par la tradition dans laquelle vit l'interprète et qui forme la substance de ses préjugés (Simard, 2002). L'école devrait contribuer à le former non seulement par le développement des habiletés cognitives, mais aussi par la maîtrise d'une culture historique, philosophique et littéraire (Reboul, 2010; Simard, 2004).

L'herméneutique : un projet critique

Il n'y a pas que la connaissance objective. Il n'y a pas de méthode qui ne soit conditionnée par la tradition.

Les méthodes sont toujours bonnes, disait Gadamer. Seulement, on doit s'entendre sur les situations où ses instruments peuvent être utilisés avec profit! La stérilité méthodique est un phénomène connu de tous. [...] ce qui caractérise proprement le scientifique productif œuvrant dans le domaine des sciences, ce n'est pas la maîtrise de la méthode, mais plutôt l'imagination herméneutique! C'est le sens de ce qui est problématique et de ce que cela exige de nous. (Dutt, 1998, pp. 26-27)

C'est à ce rapport au sens que nous retournerons pour reconceptualiser la pensée critique dans une perspective herméneutique, plus précisément pour l'arrimer au débat qui s'est engagé entre Gadamer et Habermas sur le rôle de la tradition dans la critique et à l'importance accordée au texte par Ricœur. Commençons donc par définir ce qu'est la tradition herméneutique.

Qu'est-ce que l'herméneutique ?

Le terme vient du mot grec *hermeneuein* qui veut dire expliquer et interpréter. L'herméneutique comme art de l'interprétation s'intéresse au début à la recherche de la signification des textes mythiques et religieux, et à l'explication de leur *vrai sens*.

L'herméneutique transcendantale et universelle de Schleiermacher va prendre en charge la double subjectivité de l'auteur et de l'herméneute pour reconstruire *a posteriori* le sens original du texte et restituer la pensée de l'auteur (Grondin, 1990; Simard, 2004). Ce travail interprétatif suppose le respect des règles universelles pour comprendre chez Schleiermacher et une investigation d'ordre psychologique chez Dilthey (Grondin, 1990; Simard, 2004). Cette recherche s'est déplacée vers une recherche du sens de l'existence de l'homme et de son rapport spécifique au langage avec Heidegger et Gadamer.

La conscience historique

Le projet gadamérien est un projet ontologique de compréhension. La tradition et l'historicité y sont si importantes pour envisager le devenir de l'être humain, car « les préjugés de l'individu, bien plus que ses jugements, constituent la réalité historique de son être; [...] c'est ici le point de départ du problème de l'herméneutique » (Gadamer, 1996, p. 298). En rejetant la prétention à l'objectivité des sciences exactes, l'herméneute soutient que, dans l'événement herméneutique, le chemin de la compréhension ne se réduit pas à l'explication des concepts, car notre action sur la chose reste toujours limitée (Gadamer, 1996). Ainsi, le retour à la tradition constitue une quête de compréhension des vérités qui échappent à la science, car on

veut « comprendre comment tel homme, tel peuple, tel État, est ce qu'il est devenu et, en général, comment il a pu se faire qu'il en soit ainsi » (Gadamer, 1996, p. 20).

Pour l'herméneute, le dialogue et la médiation constituent une expérience herméneutique qui conduit à la *fusion des horizons* et à une analyse de la vérité en dehors des méthodes préconisées par la science. Le dialogue, pour Gadamer, « favorise en effet le progrès de la raison, car il met en jeu l'évaluation de notre point de vue, de nos préjugés et de nos croyances. Il est ce qui maintient ouverte la possibilité d'une évaluation et d'une révision de notre point de vue sur le monde » (Simard, 2004, p. 103). Il constitue la condition de la naissance du *moment critique* où l'on peut distinguer les préjugés *productifs* de ceux *improductifs*.

La conscience critique

Contrairement à Gadamer, Habermas (1976) valorise l'émancipation de l'*Aufklärung* comme principe d'une critique libre. Selon lui, l'asservissement à l'autorité de la tradition contribue à maintenir le *statu quo* et enlève à l'herméneutique sa dimension politique.

Pour une critique de l'idéologie, Habermas (1976) oppose le concept d'intérêt au concept de tradition. À l'encontre des sciences empirico-analytiques dont l'intérêt est technique et des sciences historico-herméneutiques dont l'intérêt est pratique, la philosophie habermasienne privilégie l'intérêt critique et émancipatoire. C'est cet intérêt *praxéologique* dont la démarche est autoréflexive qui construit la conscience critique chez Habermas. Ce même philosophe donne une fondation herméneutique à ses réflexions, selon laquelle la véritable question critique pour l'herméneutique réside essentiellement dans la possibilité de distinguer les justes préjugés de ceux qui nous conduisent à la mécompréhension (Grondin, 2008). Habermas (2005) reconnaît que seule une fondation linguistique ou herméneutique permet de s'opposer à l'objectivisme des sciences sociales. « La conscience herméneutique, écrit-il, est [...] le résultat d'une autoréflexion dans laquelle le sujet parlant prend conscience des libertés et des servitudes propres au langage » (*Ibid*, p. 245).

En s'inspirant de la psychanalyse, le philosophe soutient que libérer le sujet de la *fausse conscience* consiste à libérer sa parole. « L'autoréflexion, explique-t-il, permet à un sujet de prendre conscience des présuppositions inconscientes sous-jacentes aux performances réalisées de façon directe. Ainsi, la conscience herméneutique est-elle le résultat d'une autoréflexion dans laquelle le sujet parlant prend conscience des libertés et des servitudes propres au langage » (Habermas, 2005, p. 245).

En fait, même si ces herméneutes s'opposent sur l'*intérêt* de la critique, ils s'accordent sur : 1) la remise en question de la raison instrumentale; 2) la critique du positivisme; et 3) le rôle du dialogue. Si pour Gadamer la conscience historique contribue à libérer la connaissance des entraves de l'incompréhension, la conscience critique avec Habermas émancipe le sujet et libère sa parole. En effet, l'herméneutique des traditions justifie le projet critique; et la critique idéologique ne peut se détacher des présupposés herméneutiques, les deux sont nécessaires à la compréhension (Ricœur, 1971).

La pensée critique entre appropriation et distanciation

Devant ces deux conceptions différentes du projet critique, Ricœur (1970) attribue à la critique une dimension éthique à travers le long détour du texte, en soutenant qu'un sujet ne devient un sujet éthique que s'il est capable de se raconter et d'écouter les récits de vie de l'autre. Il revendique ainsi une distanciation critique sans pour autant abandonner le primat de l'appartenance qui se livre dans le texte à comprendre. Pour Ricœur, la psychanalyse contribue à concevoir la critique comme l'herméneutique d'un sujet qui se comprend grâce à la médiation du texte. Voici comment il explique ce rapprochement entre l'appropriation et la distanciation :

Si la distanciation à soi-même n'est pas malfaçon à combattre, mais la condition de possibilité de la compréhension de soi-même devant le texte, l'appropriation est le complément dialectique de la distanciation. Ainsi la critique des idéologies peut-elle être assumée dans un concept de compréhension de soi qui implique organiquement une critique des illusions du sujet. La distanciation à soi-même demande

que l'appropriation des propositions de monde offertes par le texte passe par la désappropriation de soi (Ricœur, 1971, p. 370).

La théorie ricoeurienne de *l'arc herméneutique* parvient en effet à soutenir la tension entre l'instance critique et herméneutique. Cet arc contient trois moments : la compréhension naïve, l'explication structurale du texte et la compréhension seconde ou appropriation; il culmine dans l'interprétation de soi (Grondin, 2013). Le projet de compréhension est un projet éthique, car c'est la compréhension du texte et du soi qui conduit l'interprète à l'action (Ricœur, 1971). Il repose en effet sur six principes : 1) la compréhension a une structure herméneutique circulaire; 2) la compréhension s'enracine d'abord dans le passé; 3) la compréhension est toujours linguistique; 4) la compréhension est toujours productive; 5) la compréhension comporte une application à soi dans des situations concrètes, une phronésis qui implique une ouverture à l'autre; 6) la compréhension possède la structure logique du questionnement, du doute et de l'étonnement qui donnent une ouverture sur les possibilités du sens (Simard, 2002).

Ces considérations théoriques nous permettent de définir la pensée critique de la manière suivante : la pensée critique est un processus circulaire de compréhension du soi devant le texte, laquelle compréhension facilite le jugement critique. Elle est sensible aux critères, au contexte historique et aux mécanismes symboliques mis en œuvre dans la société. C'est un processus délibératif qui se développe grâce au dialogue au sein d'une communauté de recherche.

Conclusion

L'herméneutique ouvre des perspectives au développement de la pensée critique à l'école. Contre l'utilitarisme et la rationalité instrumentale, ce processus devrait donner accès à la compréhension de soi, de l'autre et du monde, en permettant à l'élève de se raconter, de raconter sa vie et d'écouter les récits de vie des autres.

Considérer la pensée critique dans une vision herméneutique, c'est réfléchir à l'exception du langage artistique et au rôle du dialogue dans la création des *consensus communs* provisoires. C'est aussi voir dans l'appropriation du texte un processus qui permet à l'élève d'identifier ses préjugements, de questionner ses propres processus de pensée, de se comprendre comme un penseur et de s'autocorriger par la suite.

Références

- Boudon, R. (1999). *Le sens des valeurs*. Paris : PUF.
- Bruner, J.S. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit*. Paris : Eshel.
- Chance, P. (1986). *Thinking in the classroom : a survey of programs*. New York : Teachers College Press.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Daniel, M.-F. (2005). *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*. Montréal : PUQ.
- Dutt, C. (1998). *Herméneutique, esthétique, philosophie pratique : dialogue avec Hans-Georg Gadamer*. St-Laurent : Fides.
- Ennis, R.H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44-48.
- Ennis, R.H. (2011). Critical Thinking : Reflection And Perspective Part II. *Inquiry*, 26(2), 5-19.
- Fischer, S.C., & Spiker, V.A. (2000). A framework for critical thinking research and training. *Report Prepared for the US Army Research Institute*. California : Anacapa Sciences Inc.
- Gadamer, H.G. (1996). *Vérité et Méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*. Paris : Seuil.
- Grondin, J. (1990). L'herméneutique comme science rigoureuse selon Emilio Betti (1890-1968). *Archives de philosophie*, 53(2), 177-198.
- Grondin, J. (2008). *L'herméneutique*. Paris : PUF.
- Grondin, J. (2013). *Paul Ricœur*. Paris : PUF.
- Habermas J. (1976). *Connaissance et intérêt*. Paris : Gallimard.
- Habermas, J. (2005). *Logique des sciences sociales et autres essais*. Paris : PUF.
- Halpern, D.F. (2007). The nature and nurture of critical thinking. In R.J. Sternberg, H.L. Roediger III, & D.F. Halpern (Eds.), *Critical thinking in psychology* (pp. 1-14). New York: Cambridge University Press.
- Horkheimer, M., & Adorno T.W. (1974). *La dialectique de la raison : fragments philosophiques*. Paris : Gallimard.
- Johnson, R.H. (1992). The Problem of Defining Critical Thinking. In S. Norris (Ed.), *The Generalizability of Critical Thinking* (pp. 21-37). New York : Teachers College Press.
- Kant, E. (1985). *La Philosophie de l'Histoire*. Paris : Médiations Denoel.
- Kuhn, D. (1992). Thinking as argument. *Harvard Educational Review*, 62(2), 155-178.
- Lipman, M. (1995). *À l'école de la pensée*. Bruxelles : De Boeck.
- Lipman, M. (2011). *À l'école de la pensée : enseigner une pensée holistique*. Bruxelles : De Boeck.
- Marcuse, H. (1968). *L'homme unidimensionnel : essai sur l'idéologie de la société industrielle avancée*. Paris : Minuit.
- Martin, J.R. (1992). Critical thinking for a humane world. In S. Norris (Ed.), *The generalizability of critical thinking* (pp. 163-180). New York : Teachers College Press.
- Mayer, R.E. (1983). *Thinking, problem solving, cognition*. New York : W.H. Freeman.
- Morin, E. (1977). *La Méthode (I, La nature de la nature)*. Paris : Seuil.
- Nussbaum, M. (2011). *Les émotions démocratiques: comment former le citoyen du XXIe siècle?*. Paris : Climats.
- Paul, R.W. (1990). *Critical thinking : what every person needs to survive in a rapidly changing world*. Rohnert Park: Center for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma State University.
- Pallascio R., & Lafortune L. (2000). *Pour une pensée réflexive en éducation*. Québec : PUQ.
- Reboul, O. (2010). Qu'est-ce que le jugement? In M. Schleifer (Ed.), *La formation du jugement* (pp. 3-20). Québec : PUQ.
- Ricœur, P. (1970). *Temps et récit, tome III*. Paris : Seuil.
- Ricœur, P. (1971). *Du texte à l'action, Essais d'herméneutique II*. Paris : Seuil
- Sasseville, M., & Gagnon, M. (2007). *Penser ensemble à l'école. Des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique en action*. Québec : PUL.
- Siegel, H. (1988). *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking, and Education*. New York: Routledge.
- Simard, D. (2002). Contribution de l'herméneutique à la clarification d'une approche culturelle de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 63-82.
- Simard, D. (2004). *Éducation et herméneutique : contribution à une pédagogie de la culture*. Québec : PUL.

- Sternberg, R.I. (1986). *Critical thinking: Its nature, measurement, and improvement*. Washington: National Inst. of Education.
- Touraine, A. (1992). *Critique de la modernité*. Paris : Fayard.
- Tozzi, M. (1994). *Penser par soi-même : initiation à la philosophie*. Lyon : Chronique sociale.
- Tozzi, M. (2010). L'éveil de la pensée critique : entretien avec Michel Tozzi. *Diotime*, 46.
- Weber, M. (1995). *Économie et société, tome 2*. Paris : Plon.
- Weinstein, M. (1995). Critical thinking: Expanding the paradigm. *Critical Thinking across the Disciplines*, 15(1), 23-29.