

Former l'esprit critique dès la maternelle !

L'esprit critique consiste à ne jamais admettre une affirmation ou un fait sans en avoir reconnu la légitimité rationnelle. Cette attitude intellectuelle, on ne peut l'acquérir qu'en l'exerçant. L'école est bien souvent le seul lieu où l'on peut former l'esprit critique. La mise en pratique en classe est donc un passage obligé. Par conséquent il faut apprendre aux élèves à manier les arguments, mais surtout à construire les arguments, c'est le travail de chaque discipline dans sa transmission-élaboration des savoirs.

Plusieurs formes existent mais restent peu fréquentes.

- La Démarche d'Auto-Socio-Construction des Savoirs, démarche créée au GFEN (Groupe français d'Education Nouvelle) permettant la construction-appropriation des savoirs par chacun, grâce au groupe, tout en redonnant leur sens historique aux savoirs. À partir d'une tâche à réaliser, se développe rapidement une situation problème, situation de recherche. L'interaction entre soi et les autres constitue une dynamique de la pensée, la demande d'explicitation puis de production d'écrits nécessite écoute et argumentation et développe l'esprit critique¹.
- Le débat scientifique en classe, reprenant souvent des controverses historiques : c'est un débat argumenté et réglé, ce qui assure la présentation de tous les arguments et leur analyse. L'activité langagière n'est pas la seule impliquée et pas forcément de façon prépondérante : les savoirs le sont tout autant. En effet, les arguments (les raisons dit-on souvent en sciences) sont les savoirs disciplinaires. Sans ces derniers la rhétorique peut se réduire aux seuls effets langagiers et tenter d'agir par persuasion. Il s'agit donc de développer de front les pratiques langagières argumentatives et les contenus disciplinaires.
- Les démarches didactiques d'élaboration des savoirs, dans leur dimension épistémologique, nécessairement préalables à la mise en œuvre des débats scientifiques. Ces démarches allient problématisation et modélisation pour passer du concret (référént empirique) à l'abstrait par élaborations conceptuelles, elles sont une "mise en acte" de l'esprit critique, en tant que construction des raisons, des arguments.
- Le débat sur les questions socialement vives (QSV), souvent pluridisciplinaire, où, autre différence avec le débat scientifique, les savoirs mis en jeu sont encore en controverse.
- La discussion à visée philosophique, autre type de débat argumenté réglé.
- Les conseils d'élèves dans leur déclinaison souvent propre à chaque mouvement pédagogique.

Dans la plupart des dispositifs c'est un élève qui préside, c'est-à-dire qui assure que l'ordre du jour soit traité, la totalité des arguments considérés. Des élèves assurent également la fonction de secrétaire, d'autres reformulent par étape l'avancée du débat afin que chacun garde le fil, un autre gère le tour de parole. Les autres élèves sont observateurs actifs, avec des points spécifiques à observer dont ils devront rendre compte : le débat démocratique s'apprend "en le vivant". Les cadres du débat démocratique assurent une liberté et une égalité de penser, ce qui ne signifie nullement que toutes les propositions se valent... il s'agira d'ailleurs de s'en rendre compte.

Voici un exemple de cette démarche didactique de construction de savoir, avec modélisation et problématisation, à l'école maternelle. Les premières activités sont heuristiques : découvrir les phénomènes puis en parler ; repérer des régularités de variabilité, identifier les facteurs en cause puis verbaliser; se donner des buts à atteindre, des défis, les réaliser puis les présenter. Il s'agit ensuite, bien modestement, de modéliser : établir une relation de variabilité, une interprétation, puis d'élaborer des prévisions et de les vérifier, et, le cas échéant changer d'avis. Il s'agit aussi de

¹Pour plus d'infos : (http://www.gfen.asso.fr/fr/la_demarche_d_auto_socio_construction)

problématiser au-delà des premiers problèmes concrets à résoudre, de l'ordre du comment, un problème sur le pourquoi, nécessitant argumentation. Mais **l'argumentation se joue déjà dès les premières séances, lors de l'élaboration des arguments, c'est-à-dire les savoirs construits lors des manipulations et des discussions libres avec leurs pairs, discussions libres intimement mêlées aux manipulations.** Au début les échanges se bornent à quelques mots en soutien à l'action. Au fur et à mesure de la maîtrise des actions, les formes langagières se structurent et se complexifient grâce aux échanges avec autrui et tout spécialement grâce à l'action de l'enseignant, mais pas que, loin de là.

Dans l'exemple suivant le travail porte sur le mouvement. Les élèves (4 à 6 ans) font rouler toutes sortes de balles (une quinzaine de sortes) dans des gouttières et décident de faire une course: chaque groupe construit un circuit et chacun choisit une balle. Auparavant à la question "qui va gagner et pourquoi?" La classe unanime répond "Mathieu, parce que toujours Mathieu gagne!" La réponse est argumentée car les enfants ont déjà l'habitude de justifier leur propos. Ils ont repéré que Mathieu est très souvent le premier à savoir faire quelque chose (lacer ses chaussures, mettre sa fermeture éclair, etc.) et lors de jeux il n'hésite pas à franchir quelques limites pour gagner. L'argument est ici de type social, reflétant la connaissance qu'ils ont du vécu social dans la classe. Les courses sont organisées. Mathieu gagne ! Chacun est fier de son pronostic : de ce point de vue chacun a gagné ! Suivent des séances de manipulations, des balles roulent dans des gouttières avec moult variantes : taille, poids, couleur et matière des balles, inclinaison et longueur des circuits. Lors des activités empiriques, les enfants découvrent des choses inattendues : notamment que la vitesse d'une balle n'est pas constante ! Il n'y a pas une vitesse attribuée à chaque balle, la vitesse d'une balle augmente lors de la descente ! Stupéfiant ! Ils vérifient leurs observations et ce faisant ils en font d'autres : tout spécialement ils relèvent des relations entre les caractéristiques des balles, celles des circuits et la vitesse acquise par les balles. Finalement non seulement la vitesse des balles n'est pas constante mais elle varie en fonction de nombreux facteurs (volume des balles, état de surface et de remplissage en cas de boule creuses, état de surface du circuit et ses caractéristiques longueur, pente). Tous ne sont pas d'accord... ils éprouvent la nécessité de refaire des manipulations pour montrer la justesse de leur propos aux copains en désaccord. Au fur et à mesure d'autres régularités leur apparaissent et les font modifier leurs discours, d'autres enfants interprètent différemment le désaccord initial. Bref, ça discute ! Ça discute, à 4 et 6 ans, de valeurs prises par la vitesse en fonction de différents facteurs! Et ils arrivent à dire s'ils ont changé d'avis et pourquoi. Les progrès sont foudroyants. À ce stade, à la même question sur une autre course "qui va gagner, et pourquoi ?" ils répondent en chœur : Mathieu. Mais immédiatement les arguments qui fusent sont d'un tout autre ordre qu'initialement : "parce que sa balle est plus lourde, parce que son circuit est plus haut, parce que son circuit est plus long, parce que son circuit est plus penché, parce que sa balle n'a pas de poil, qu'elle n'est pas toute usée, qu'elle n'est pas remplie d'eau, ni de sable, qu'elle est bien lisse, etc. Parce qu'il lui a donné de l'élan... mais alors il a triché ! Évolution majeure : cette fois-ci, justes ou pas, les arguments sont d'ordre scientifique, ce sont les caractéristiques de la balle et du circuit ou de la mise en œuvre qui sont en cause et clairement énoncés.

Avec les plus jeunes, de 3 à 4 ans, la situation évolue différemment. Ils veulent faire la course eux aussi, et se positionner sur « qui va gagner ? pourquoi ? » Mais les difficultés ne se situent pas au même endroit. Comparer des vitesses à partir de circuits identiques avec des repères spatiaux et temporels initiaux identiques ne correspond pas à leur niveau de concept d'espace et de temps. Ils vont donc inventer une autre méthode et la justifier car ils ont eux aussi repéré quelques régularités entre les propriétés des balles et leur vitesse, même s'ils pensent que chaque balle possède une vitesse et une seule. Ils mettent les balles "ensemble", dans une seule gouttière. Si les balles s'écartent c'est que la première va la plus vite. Si les balles restent collées c'est parce que la seconde pousse la première, c'est donc la seconde qui va le plus vite. Leur explication est essentiellement praxique. Ils utilisent la pensée par couple : « lourd vite, pas lourd pas vite ». Ce qui n'empêche qu'il y a une relation entre ces deux couples poids et la vitesse. Leur explication est élémentaire mais elle est causale. Leur argumentation est correcte : ils arrivent à prouver ce qu'ils ont observé : la balle la plus lourde va plus vite, et ils justifient leur méthodologie. Il s'agit bien d'esprit critique, même si l'argumentaire est plus praxique que verbal.

Avec les moyens-grands comme avec les petits, les arguments ont évolué et changé de type : de "raisons sociales" ils sont devenus "raisons scientifiques".

De tels dispositifs permettent à chacun de penser de manière autonome, et ce **grâce à l'apport des autres**, car on ne pense jamais seul. Non seulement les élèves sont capables d'apprendre très tôt à argumenter, y compris avec des arguments scientifiques, mais encore ce travail s'apprend mieux s'il est mis en place tôt, dès trois ans, contrairement à l'opinion commune, qui pense que le raisonnement arrive tout prêt à l'âge de raison. Eh bien non, **raisonner et argumenter ça s'apprend, et ça s'apprend dès l'école maternelle !**