

**UFR Sciences de l'Homme et de la Société
Département des Sciences de l'éducation
Master 1 Sciences de l'éducation – F.O.A.D.**

**Le développement de l'esprit critique à l'école :
analyse et perspective d'un processus éducatif**

BRUNO Emilie

Numéro étudiant : 21509764

Tutrice : Mme VINCENT Micheline

Année universitaire 2015-2016

Attestation d'authenticité

Je, soussignée : BRUNO Emilie

Étudiante de : M 1 en Sciences de l'éducation

Établissement : Université de Rouen

Certifie par la présente que le texte soumis ne comporte aucun passage ou schéma copié sans qu'il soit fait explicitement référence aux sources selon les normes de citation universitaires.

Fait à Saint Prix, le 27 avril 2016



Tout passage ou schéma copié sans qu'il soit fait explicitement référence aux sources, selon les normes de citation universitaires, sera considéré par le jury ou le correcteur comme plagié.

Tout plagiat réalisé par un étudiant constitue une fraude au sens du décret du 13 juillet 1992 relatif à la procédure disciplinaire dans les EPCSCP. La fraude par plagiat relève de la compétence de la section de discipline de l'Université. En général la sanction infligée aux étudiants qui fraudent par plagiat s'élève à un an d'exclusion de tout établissement d'enseignement supérieur.

Remerciements

Je remercie ma famille et mes proches pour leur accompagnement, leur soutien et leur compréhension.

Je tiens à remercier ma tutrice, Mme Vincent Micheline pour ses conseils, sa disponibilité et son suivi régulier.

Je remercie également la communauté d'enseignants de l'université de Rouen ainsi que le CNED pour la mise en place de ce master en formation continue et à distance.

SOMMAIRE

Introduction générale	p. 5
Introduction	p. 6
Partie I. L'esprit critique et l'éducation	p. 8
A. Le parcours de l'esprit critique	p. 8
1) Pédagogies et esprit critique en France au XIXème siècle	p. 8
2) Des pédagogues du XIXème siècle et la transmission de leurs pratiques pédagogiques	p. 9
a) L'héritage de Jean-Frédéric Oberlin (1740- 1826)	p. 9
b) Pauline Kergomard et la construction de l'école maternelle	p. 10
c) La pédagogie de Marie Jaëlle (1846-1925)	p. 10
3) Arts, Sciences et esprit critique	p. 11
a) La peinture au XIXème siècle et l'appréhension du réalisme	p. 11
b) La formation de l'esprit critique chez Gaston Bachelard (1884-1962)	p. 12
c) L'approche objective de Karl Popper (1902-1994)	p. 13
B. Le potentiel pédagogique de l'esprit critique	p. 14
1) L'enfant et les apprentissages, l'apport théorique de Jean Piaget (1896-1980)	p. 14
2) L'enfant et le savoir	p. 15
a) La transmission des savoirs et l'histoire de l'éducation	p. 15
b) Le savoir à l'école de nos jours : les caractéristiques de son existence	p. 17
3) L'enfant vers l'art (Denyse Beaulieu, 1993)	p. 18
4) Les discussions à visée philosophique et démocratique à l'école	p. 19
Partie II. Le développement de l'esprit critique à l'école	p. 22
A. Les domaines d'application à l'école	p. 22
1) L'univers du livre	p. 22
2) L'univers du jeu : entre formation aux apprentissages et construction de l'enfant	p. 25
3) L'expérience artistique et la mise à distance	p. 28
4) De nouveaux outils de travail : vers une diversification des pratiques avec l'apport des TICE (Technologie de l'Information et de Communication Éducative)	p. 29
B. Les enjeux contemporains	p. 32
1) L'enseignement moral et civique	p. 32
2) La formation	p. 33
3) L'évaluation	p. 36
Conclusion	p. 39
Bibliographie	p. 40

Introduction générale

Les sciences de l'éducation sont définies par une pluralité de disciplines, de savoirs et de méthodes. Par la recherche, l'analyse et la confrontation d'idées, elles participent à l'évolution des conceptions éducatives et à la compréhension et au questionnement des divers processus liés à l'enseignement, à la pédagogie et aux situations éducatives.

Nous nous sommes intéressés au développement de l'esprit critique plus particulièrement en France et dans son système éducatif, pour appréhender son implication dans diverses formes de situations pédagogiques. Ainsi, à travers une recherche documentaire et une étude de différents concepts philosophiques, psychologiques, pédagogiques, nous interrogerons le potentiel du processus de l'esprit critique lorsque celui-ci est pris en compte dans l'accompagnement éducatif et le développement de l'enfant dans le cadre de sa scolarité. Notre intention est de soulever les possibilités de l'esprit critique pour mieux envisager ses fonctionnalités éducatives. Notre démarche repose sur une étude rétrospective de l'apparition de cette notion en France, au regard de figures historiques non exhaustives, dont l'action s'est inscrite dans une pluralité de domaines, pédagogiques, scientifiques, politiques, artistiques pour envisager les perspectives d'évolution dans les pratiques éducatives dans notre monde contemporain.

Afin d'alimenter nos réflexions, nous présenterons dans une première partie intitulée *L'esprit critique et l'éducation*, les concepts théoriques et les expérimentations qui permettent de situer l'esprit critique dans des méthodologies spécifiques et qui ont ainsi cherché à favoriser la formation de l'esprit et la construction de la personnalité dans le respect de l'individu. La fin de cette première partie permettra d'engager nos réflexions vers notre monde contemporain en appréhendant l'apport de l'expérience esthétique et philosophique dans la construction et le développement de l'enfant. La deuxième partie intitulée *Le développement de l'esprit critique à l'école*, dirigera notre recherche vers les diverses représentations et situations éducatives qui sollicitent les capacités cognitives, sensorielles et psychomotrices de l'enfant, dans des activités qui favorisent la formation de l'esprit critique. Cette dernière partie permettra enfin d'envisager des pistes de recherches pour analyser le potentiel de l'esprit critique à l'école lorsque celui-ci est pris en compte lors de l'accompagnement et l'élaboration de situations éducatives et ce dès la maternelle.

Introduction

Dans Le grand Robert¹, l'esprit critique se définit ainsi : « *qui n'accepte aucune assertion sans s'interroger sur sa valeur* » et lorsque nous consultons le dictionnaire de l'Académie française de 1932-1935², l'esprit critique y est défini comme une « *tendance à examiner les doctrines, les théories, les assertions historiques pour s'assurer si elles sont fondées sur la vérité* » ou encore par « *esprit de libre examen* ». L'esprit critique est ainsi lié historiquement en France à la recherche de la vérité et aux questionnements impliqués dans l'examen d'une valeur, d'une méthode, d'une discipline. Dans notre recherche, nous envisagerons l'esprit critique dans ses aspects liés à son processus réflexif. Ainsi, pour introduire cette notion, nous emprunterons ces quelques mots de Schiller (1862) pour signifier la définition de l'esprit critique « *La réflexion est le premier rapport libéral de l'homme avec l'univers qui l'entoure. Tandis que le désir saisit immédiatement son objet, la réflexion recule le sien à distance, et c'est en mettant à l'abri de la passion, qu'elle en fait sa propriété véritable et inadmissible.* »³ L'esprit critique est un processus réflexif qui permet une mise à distance afin de formuler sa propre pensée libre, individuelle, et inscrite dans la réciprocité.

Aborder la notion d'esprit critique dans le système éducatif en France nous amène en premier lieu à nous rapprocher de la culture humaniste et démocratique sur laquelle l'éducation populaire se fonde pour élaborer un cadre théorique afin de promouvoir des conceptions pédagogiques dans une visée éducative des citoyens. Ainsi, dès la fin du XIX^e siècle en France, dans un contexte historique que nous développerons en première partie, nous observons l'émergence d'un nouvel élan éducatif qui rompt explicitement avec les fonctions traditionnelles de l'éducation de l'époque et qui participe à la création notamment d'institutions comme la Ligue de l'enseignement fondé par Jean Macé (1815-1894) et les universités populaires fondées par Georges Deherme (1867-1937). Puis, en 1936, le gouvernement du Front populaire, mené par Léon Blum, instaure de nouvelles amorces pour développer une démarche éducative liée aux conceptions pédagogiques de l'éducation populaire : l'accès aux loisirs, à la culture et la promotion d'un état social sont alors concrétisés à travers diverses approches. Après la seconde guerre mondiale, les associations d'éducation populaire participent à la reconstruction du pays, avec notamment la conception d'équipements sportifs, culturels, et de centres de vacances pour accueillir tous les citoyens, et également la mise en place de formation professionnelle continue. « *Travailler à la formation de citoyens qui seront soucieux d'autrui et de l'intérêt général, libres et créatifs, attachés à la liberté de conscience et de pensée est l'entreprise que mènent les acteurs de l'éducation populaire* »⁴. La notion d'esprit critique peut ainsi être rattachée en France à la pensée du courant de l'éducation populaire.

Cependant, il nous faut nous tourner vers l'approche anglo-saxonne pour observer et apprécier les expérimentations réalisées ces quarante dernières années sur la question du développement de l'esprit critique chez l'enfant scolarisé. Les recherches de Matthew Lipman à ce sujet permettent de formuler l'importance fondamentale d'user dans les pratiques éducatives de méthodes appelant à se questionner et à expérimenter ses idées pour encourager activement les enfants à réfléchir par eux-mêmes et pour leur donner le sens de la pensée critique et créative. Marques S. (2014).⁵ Dans le projet de Matthew Lipman (1991) pour développer la notion d'esprit

1 Le grand Robert en ligne : <http://gr.bvdep.com.ezproxy.normandie-univ.fr>

2 Dictionnaire de l'Académie française en ligne, 8^e éd. <http://www.classiques-garnier.com/numerique-bases/index.php> consulté le 8 avril

3 Schiller F., (1862) cité dans L'art et l'imaginaire 2 Philosophie et esthétique, Paris, Belin Sup, 1984, p. 127.

4 Bonnefon G., Penser l'éducation populaire, Humanisme et démocratie, *Comprendre la société*, Chronique sociale, Lyon, 2006, p. 23

5 Marques S. Can we teach to think in primary schools ? A comparative analysis of the English and the Brazilian

critique en éducation celui-ci définit l'esprit critique comme étant : « *philosophy when properly reconstructed and taught, brings students to think for themselves, thus upgrading the educational process* »⁶, extrait qui peut se traduire ainsi : la philosophie lorsqu'elle est correctement construite et enseignée, emmène les élèves à penser par eux-mêmes, afin de renforcer le processus éducatif. L'esprit critique nous apparaît alors comme étant un processus réflexif qui permet l'acceptation de soi, la prise de conscience de ses propres idées, et ainsi de la réciprocité et de l'altérité. La prise en compte de ce processus dans le système éducatif contribue à modifier les conceptions et les pratiques pédagogiques.

En France, c'est notamment par le jeu de l'argumentation et par l'expérimentation individuelle des enseignants d'ateliers de débats à visée philosophique que la notion d'esprit critique est véhiculée dans le milieu scolaire. Les recherches en Sciences de l'éducation autour du processus créatif et des valeurs esthétiques contribuent également à animer et à stimuler la réflexion et les pratiques pédagogiques autour de cette question.

Avec la réponse d'Olivier Reboul à sa propre question « Qu'est-ce qui vaut la peine d'être enseigné ? » : « nous pouvons proposer cette double réponse : vaut la peine d'être enseigné ce qui unit et ce qui libère »⁷, nous trouvons une variable à l'esprit critique ; l'enseignement a une finalité de progrès qui s'appuie sur l'enseignement intellectuel. Et la formation de l'intelligence est encouragée par la transmission des savoirs et des savoir-faire, d'autant plus lorsque la pensée réflexive est animée dans et par l'action. L'intention, l'acte volontaire sont les processus par lesquels s'effectuent la transmission, ancrent l'individu dans sa singularité et son rapport à la collectivité. Olivier Reboul positionne en dernier critère *la joie* qui relit les deux phénomènes conjoints, lorsque la découverte et la compréhension d'un effort et d'une pensée sont réalisées.

Dans ce dossier, nous nous intéresserons au parcours de l'esprit critique à travers l'histoire, les arts, les sciences, la littérature, les conceptions pédagogiques, la culture, les pratiques éducatives, afin d'appréhender son développement dans les écoles en France aujourd'hui. En nous appuyant sur sa position et son rôle en classe, nous nous interrogerons sur son potentiel pédagogique. Enfin, nous nous questionnerons sur les enjeux et les problématiques soulevées lorsque l'intention éducative appréhende activement la formation de l'esprit critique à l'école.

National Curriculum and the impact of a small-scale cognitive enhancement study in Brazil, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, Elsevier Ltd, 2014, article en ligne, [www.http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/) consulté le 31 mars 2016.

6 Buchanan B., University of Kentucky, *Philosophy of education*, in *Educational studies*, 2002, p. 303.

7 Reboul O., *La philosophie de l'éducation*, Paris, PUF, 2014, p.107

Partie I. L'esprit critique et l'éducation

A. Le parcours de l'esprit critique

1) Pédagogies et esprit critique en France au XIXème siècle.

Au XIXème siècle, la France connaît de grands bouleversements politiques ; elle est tour à tour, bonapartiste, monarchique, républicaine. Lors de la construction de la IIIème République, qui naît le 4 septembre 1870, la situation politique est toujours mouvementée, les différents courants coexistent et sont représentés au Sénat. C'est au cours des années 1876 à 1885 que le Sénat devient majoritairement Républicain. Ainsi, la fin du XIXème siècle est marqué par l'émergence de nouvelles lois constitutionnelles et de nombreuses réformes.

Dans ce contexte politique l'Etat construit et refonde le système éducatif, porté par l'influence des Lumières, et héritier de la Révolution. Le projet de Condorcet sur la nécessité d'une réforme du système éducatif s'inscrivait déjà dans cette démarche lorsqu'en avril 1792, il présentait un projet de décret qui instituait l'École en cinq degrés ; les écoles primaires, les écoles secondaires, les instituts, les lycées et la société nationale des sciences et des arts. Cette vision de l'École proposait ainsi l'établissement d'un « corps enseignant en une corporation autonome », « *La première condition de toute instruction - disait Condorcet - étant de n'enseigner que des vérités, les établissements que la puissance publique y consacre doivent être aussi indépendants qu'il est possible de toute autorité politique* »⁸. Condorcet réclamait donc l'émancipation du corps enseignant et du système éducatif vis à vis du pouvoir de l'État, mais son projet ne sera pas retenu. Plus tard, la fondation de la République française s'affirme par son émancipation vis à vis de l'Eglise. En effet, afin de consolider leur régime politique, les Républicains choisissent de s'appuyer sur la refondation de l'instruction publique et pour se faire les réformes sont menées pour que l'école devienne laïque, gratuite et obligatoire. « *Dans l'esprit des républicains des années 1880, la consolidation du régime politique né en 1875 passe par l'instruction publique. En laïcisant l'école, ils veulent affranchir les consciences de l'emprise de l'Église et fortifier la patrie en formant les citoyens, toutes classe confondues, sur les mêmes bancs.* »⁹

L'histoire de la naissance de la IIIème République nous permet d'appréhender la question du lien étroit qui s'établit alors entre la construction politique du pays et l'émergence de pratiques pédagogiques. En ce sens, nous pouvons porter notre attention sur l'apport de Ferdinand Buisson, ami de Jules Ferry, il est appelé par ce dernier à la direction de l'enseignement primaire et occupera ce poste de 1879 à 1896. La rédaction et la publication en 1887 de son « Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire » est lié à la construction de l'enseignement primaire dans la France de la fin du XIXème siècle et de celle du début du XXème siècle lors de sa réédition. Les lois de Jules Ferry de 1880, 1881 et 1882 qui portent sur l'école publique, laïque et obligatoire s'appuient sur l'œuvre de Ferdinand Buisson. Mais nous pouvons noter également, l'objectif novateur de ce dictionnaire qui se définit aussi comme un support pédagogique pour les instituteurs, qui ont alors à leur disposition un ouvrage contemporain sur les pratiques pédagogiques. « *Il s'agissait alors d'initier les instituteurs à l'esprit du nouvel enseignement et de leur faire connaître le grand effort d'instruction et d'éducation laïque auquel ils étaient appelés à collaborer .* »¹⁰

8 Buisson, F., Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire, sous la direction de, 1911, édition électronique. [Inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.phd](http://inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.phd)

9 <http://www.senat.fr/evenement/archives/D42>

10 Buisson, F., op. cité, préface

2) Des pédagogues du XIX^{ème} siècle et la transmission de leurs pratiques pédagogiques :

a) L'héritage de Jean-Frédéric Oberlin (1740-1826)

« Créateur de la première expérience européenne d'une prise en charge élaborée de la petite enfance avec les « poêles à tricoter », Jean-Frédéric Oberlin, pasteur et pédagogue, a été pendant près de soixante ans la référence dès que l'on pensait à l'éducation du jeune enfant »¹¹.

Jean-Frédéric Oberlin a contribué à l'amélioration de l'encadrement des enfants au milieu du XVIII^{ème} siècle et au début du XIX^{ème}, en cherchant à élaborer de manière bienveillante un lieu d'accueil adapté aux besoins des enfants, une pratique pédagogique construite à partir d'activités ludiques et une méthode d'enseignement pour ses collaboratrices, les « conductrices de l'enfance » (Buisson, F., 1911) qui accompagnaient alors les enfants.

Son projet pédagogique était ainsi défini autour de la nécessité d'un lieu différent des « refuges », qui accueilleraient alors un groupe de 20 à 30 enfants, pendant que les parents allaient travailler, dans une pièce à usage multiple (salle de classe, salle à manger, cuisine, dortoir,...). Jean-Frédéric Oberlin en créant la première école à tricoter s'affranchit de ces refuges et propose ainsi une unité de lieu, avec l'aide de collaboratrices formées à un véritable métier pour appréhender l'éducation des enfants. En rencontrant une femme, Sara Banzet, qui apprenait à tricoter aux enfants isolés lorsque leurs parents partaient travailler, Jean-Frédéric Oberlin eu alors l'idée de créer une institution, « des poêles à tricoter ». Celle-ci devint un moyen de stimuler l'appétence des enfants à la formation d'une activité artisanale et ludique, de les rassembler autour d'une activité commune, et de leur proposer d'autres activités pédagogiques en vue de les instruire. « C'est donc autour du tricotage, proposé aux jeunes enfants de son village par Sara Banzet, que le pasteur Jean-Frédéric Oberlin élaborera un véritable système éducatif prenant en compte toutes les spécificités du petit enfant. » (Vincent-Nkoulou, M. 2007, p. 118.).

La réussite de son institution sera félicitée en 1794 par le président de la Convention Nationale (soit l'Assemblée Constituante sous la Révolution Française, du 21 septembre 1792 au 26 octobre 1795), le pasteur Oberlin reçut également des reconnaissances de penseurs et de personnalités françaises et européennes de l'époque comme l'atteste les correspondances qui nous sont parvenues ; « L'examen de la correspondance entretenue par Jean-Frédéric Oberlin, avec ses amis, ses visiteurs ou ses anciens pensionnaires atteste du rayonnement de sa pensée pédagogique et théologique de la seconde moitié du XVIII^{ème} siècle. »¹² (Chalmel, L. 1999). Par ailleurs, l'une de ses collaboratrices et conductrice de l'enfance, Louise Scheppler, proche de la famille d'Oberlin, et impliquée activement dans la réussite et le perfectionnement des méthodes pédagogiques déployées, reçut le prix de vertu de la Fondation Montyon en 1829 (prix créé par le philanthrope Auget de Montyon (1733-1820), administrateur et magistrat français. « Il faut qu'une action louable soit louée (...) » discours inscrit dans le nouveau dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson, 1911.)

Malgré toutes ses résonances au niveau institutionnel, et la renommée européenne de son modèle pédagogique, l'expérience pédagogique d'Oberlin et des *conductrices de l'enfance* sont absents lors des débats sur les modes d'accueil de l'enfant au milieu du XIX^{ème} siècle.

Lors de la construction du système éducatif sous la III^{ème} République, une femme, Pauline Kergomard réhabilitera le modèle d'Oberlin, pour poser le contenu des débats en vue de l'émergence d'un nouveau modèle d'école, adapté aux spécificités de la petite enfance.

11 Vincent-Nkoulou M. La fabrication des figures de deux pédagogues en histoire de l'éducation : Jean-Frédéric Oberlin et Pauline Kergomard, Carrefours de l'éducation, 2007/2 (n°24), p.118

12 Chalmel L., Le pasteur Oberlin, Paris, PUF, collection Pédagogues et Pédagogies, 1999, cité par Vincent-Nkoulou M., op. cité, p. 119

b) Pauline Kergomard et la construction de l'école maternelle.

Pauline Kergomard (1838-1925) pose sa vision pédagogique autour du respect de l'enfant et de ses capacités cognitives, psychomotrices, affectives. « *La leçon que l'enfant a provoqué est, pour lui, la meilleure ; essayons de la lui faire provoquer. (...) Si en effet, l'école maternelle est ce que nous la rêvons, si l'enfant y a été autorisé à apporter le matin l'objet qui l'intéresse, s'il est libre de ses mouvements au lieu d'être assis, s'il est dans le jardin au lieu d'être dans le préau, et, par conséquent dans des conditions favorables aux découvertes, la directrice doit s'attendre à une infinité de questions.* » (Kergomard P., 1886, p. 130-133)¹³. L'implication de l'appétence sensorielle comme moyen de stimuler la curiosité et les découvertes de l'enfant est également posée, à l'instar de Jean-Frédéric Oberlin, mais dans la vision de Pauline Kergomard, la finalité de l'éducation suppose de laisser la possibilité à l'enfant de prospecter tous les domaines qui l'intéresse et elle souligne l'importance du travail préparatoire des acteurs éducatifs pour animer la curiosité de l'enfant en ce sens. C'est ce qu'elle nomme *la conscience de l'étude*, « *mais encore un amour patient et persévérant de la vérité, et un sentiment profond de la nécessité qu'il y a d'écartier toute erreur de l'esprit neuf des enfants* »

Nommée inspectrice des écoles maternelles par Jules Ferry en 1881, poste qu'elle occupera jusqu'en 1917, elle mettra en œuvre pendant toutes ces années ses valeurs éducatives pour le bien être des enfants jusqu' alors accueillis dans des salles d'asile. Présente activement sur le terrain de part ses fonctions, mais aussi lors de conférences, de cours dispensés à l'école Normale des Batignolles, Pauline Kergomard articule constamment son action avec la théorie, en proposant des articles spécifiques dans sa revue pédagogique « L'Ami de l'enfance » et dans des ouvrages tel que « L'éducation maternelle dans l'école », publié en 1886 (réédité en 2009 chez Fabert dans la collection « Pédagogues du monde entier »)

« *En effet, comme inspectrice générale des écoles maternelles, chaque visite était l'occasion de rappeler sa conception de l'éducation des enfants de deux à six ans. Dans ses rapports, à chaque problème elle propose des solutions ; de plus elle conseille, elle forme, aidée en cela par sa revue pédagogique (...)* » (Vincent-Nkoulou, M. 2007). C'est ainsi que pendant sa carrière, ses valeurs, son projet pédagogique et son combat à l'encontre des salles d'asile permettront de poser les fondations de l'école maternelle.

c) La pédagogie de Marie-Jaëlle (1846-1925)

Marie-Jaëlle a développé une méthode musicale basée sur l'apprentissage du toucher ; « *développer la main comme l'agent le plus subtil de la sensibilité, dégager la conscience dans l'exécution du mouvement, situer l'essence de ce mouvement dans la pensée qui le conçoit.* »¹⁴

Ses travaux sont réunis dans de nombreux ouvrages, une dizaine de volumes et une trentaine de cahiers manuscrits. Des méthodes pédagogiques aux titres évocateurs ; La musique et la psychophysiologie (1896), Le mécanisme du toucher (1897), L'intelligence et le rythme dans les mouvements artistiques (1904), Un nouvel état de conscience et la coloration des sensations tactiles (1910) pour en citer les principales. Aujourd'hui, sa méthode et ses conceptions pédagogiques sont enseignées grâce aux intervenants de l'association éponyme, créé en 1957.

La méthode Marie Jaëlle prend en compte le potentiel psychomoteur de l'élève. L'objectif de l'apprenant s'articule autour de la connaissance de ses possibilités, de la conscience de sa motricité, des exercices pour améliorer l'élasticité, la musculature, les relations interdigitales et inter sensorielles. Le rapport entre son corps, l'instrument, sa pensée (ou images mentales) lors de la production musicale conduit alors l'élève à appréhender l'instrument dans une visée esthétique. « *Il faut provoquer chez l'élève les sensations qu'éprouve, ou que devrait toujours éprouver, celui dont les paroles émanent. Ces sensations seules lui serviront de guide dans les*

13 Article disponible en ligne : <http://www.cairn.info/revue/enfances-et-psy-2009-2-page-130.htm>

14 Kiener H., Marie Jaëlle, Problèmes d'esthétique et de pédagogies musicales, Flammarion, 1952, p.12 (préface d'André Siegfried)

progrès à acquérir. Chaque progrès est la conséquence d'une opération interne qui s'est accomplie. » (Kiener H., 1952, p.168).

Le projet pédagogique de Marie Jaëlle oriente ainsi l'opération artistique, par l'interpénétration du mécanisme et de l'expression ; « *la technique et l'art sont intimement liés, l'un agissant sur l'autre dans une croissance simultanée. Notre sens artistique peut se manifester dans la plus simple combinaison de quelques notes, données dans leur plénitude musicale (...)* ». (Kiener, H. 1952, p.117-118).

3) Arts, Sciences et esprit critique

a) La peinture au XIX^{ème} siècle et l'appréhension du réalisme

Le XIX^{ème} siècle est marqué par les bouleversements politiques, l'émergence de débats et de discussions portant sur la vision du monde en progrès et un élan novateur traverse la société française. Au début de ce siècle, différents courants artistiques coexistent et offrent un témoignage sur la réflexion autour du pouvoir, des idées, des recherches scientifiques et esthétiques, en sublimant la réalité.

Nous nous attacherons ici à présenter une œuvre exposée en 1819 au Salon de l'Académie des Beaux Arts à Paris ; l'histoire du Salon et ses divers intitulés sont liés à l'intention de conservation du patrimoine historique, né et défendu sous la Révolution française. (Rabreau, D., 1996)¹⁵ Cette manifestation artistique était pensée et mise en place pour exposer certains artistes, préalablement choisis, dont les œuvres pouvaient prétendre à l'agrément de l'Académie des Beaux Arts ; intitulée tour à tour Académie royale des Beaux Arts, et Salon de la peinture et de la sculpture, l'histoire du Salon et son intention d'élever certaines œuvres au rang de patrimoine français sont liés aux mouvements politiques, artistiques et institutionnelles.

Lorsque le peintre Théodore Géricault (1791-1824) expose son tableau « Le Radeau de la Méduse » en 1819 (aujourd'hui exposé dans la grande salle dédiée aux œuvres du XIX^{ème} siècle au Musée du Louvre, à Paris), son œuvre fait l'objet de nombreuses controverses, marquées par la situation politique mais aussi par la composition artistique qui rompt avec les codes esthétiques et académiques de l'époque. Géricault choisit de traiter un fait divers qui avait alors marqué l'actualité ; le naufrage de la frégate La Méduse le 2 juillet 1816. En choisissant d'utiliser le format d'une toile surdimensionnée (hauteur 493,4 et 725,8 cm de largeur) pour peindre une scène issue d'un fait d'actualité, dimension alors communément réservée aux commandes institutionnelles, le peintre se démarque des codes académiques. Par ailleurs, la composition pyramidale conduit à transporter celui qui contemple le tableau vers la confrontation d'une réalité tragique et morbide observée et peinte avec réalisme par Géricault. La représentation des cadavres et des corps des naufragés amoncelés sur le radeau ont en effet fait l'objet d'études préparatoires pour tendre vers la recherche de réalisme ; par ses recherches et ses études concrètes des corps, le peintre allie esthétisme et réalité en s'appuyant sur des observations proches de la démarche scientifique.

Sa démarche artistique innovante est alors critiquée lors du Salon, d'autant plus que la composition pyramidale de son œuvre installe un homme de couleur de peau noire en haut de la pyramide et c'est ce personnage, présenté de dos, qui exprime l'espoir en indiquant le navire qui s'approche au loin et qui dans les faits sauvera les rescapés de la Méduse, « *Dominant la composition en pyramide, un Noir personnifierait l'élan des temps nouveaux* » (Goetz, A. 1995)¹⁶.

Ainsi, cette œuvre de Géricault expose une rupture vis à vis des œuvres surdimensionnées

15 Mignot C. et Rabreau D., Temps Modernes XVe-XVIII^e siècles, Paris, édition Flammarion, 1996, p. 548-549, Le génie des arts et l'instruction publique.

16 Hamon F. et Dagen P., Époque contemporaine XIX^e-XX^e siècles, Paris, édition Flammarion, 1995, p. 64-65, Le radeau de la Méduse.

traditionnelles, en traitant un sujet historique d'actualité avec réalisme, sublimant les efforts des naufragés se battant pour la vie, le drame humain suite à une catastrophe vécue par des navigateurs français, Géricault élève au rang de témoignage historique et artistique la vision d'une actualité féroce et dramatique. Au Salon de 1819, son œuvre est alors reçue avec beaucoup de critiques, tant au niveau esthétique que politique ; « *On a vu dans la toile un pamphlet politique déguisé contre le régime de la Restauration qui confie des commandements de vaisseaux à des officiers d'Ancien Régime qui n'ont pas navigué depuis plus de vingt ans* » (Goetz, A. 1995).

En contre point des courants politiques de l'époque, le peintre Théodore Géricault réalise une œuvre qui sublime la réalité, transcende les codes académiques, et développe la démarche scientifique en explorant des observations concrètes pour peindre la réalité.

Sur le thème qui nous occupe ici, nous pouvons retenir de cette œuvre un témoignage historique sublimé par la recherche de l'esthétisme et du réalisme dans l'histoire de l'art et à la marge des codes académiques et institutionnelles de l'époque.

b) La formation de l'esprit scientifique chez Gaston Bachelard (1884-1962)

Gaston Bachelard, philosophe français des sciences et de la poétique introduit et étudie la notion d'obstacle épistémologique dans son ouvrage intitulé « *La Formation de l'esprit scientifique* » publié en 1938.

L'épistémologie, du grec « *episteme* » qui signifie science et « *logos* » qui signifie étude, se définit comme une partie de la philosophie qui étudie l'histoire, les méthodes, les principes des sciences.¹⁷ Nous pouvons également retenir la définition de Dominique Lecourt¹⁸ « *L'épistémologie s'applique à l'analyse rigoureuse des discours scientifiques, pour examiner les modes de raisonnement qu'ils mettent en œuvre et décrire la structure formelle de leurs théories. Les épistémologues se concentrant sur la démarche de la connaissance excluent le plus souvent la réflexion sur son sens.* ». Cette précision de la définition permet d'appréhender rétrospectivement la réflexion de Gaston Bachelard autour de l'intérêt de questionner ce qu'il nomme « *les obstacles épistémologiques* »¹⁹.

Son analyse s'appuie sur la transition entre l'esprit préscientifique, l'esprit scientifique au tournant des XVIII^{ème} et XIX^{ème} siècles, et le nouvel esprit scientifique qui prend son essor à partir de 1905, fortement influencé par les recherches et les travaux d'Albert Einstein sur la relativité. Pour Bachelard, la démarche scientifique implique la réponse à une question, et s'il n'y a pas de question il ne peut y avoir de connaissances scientifiques : « *Pour un esprit scientifique, toute connaissance est une réponse à une question. S'il n'y a pas eu de question, il ne peut y avoir connaissance scientifique. Rien ne va de soi. Tout est donné. Tout est construit* » (Bachelard G. 1938, p. 14). Dans le discours préliminaire, il détermine ainsi la pensée scientifique abstraite « *il nous faudra prouver que l'abstraction débarrasse l'esprit, qu'elle allège l'esprit, qu'elle le dynamise* », « *Et pour mieux montrer que la démarche de l'abstraction n'est pas uniforme, nous n'hésiterons pas à employer parfois un ton polémique, en insistant sur le caractère d'obstacle présenté par l'expérience prétendument concrète et réelle, prétendument naturelle et immédiate* ». (Bachelard G. 1938 p.6).

Il distingue alors plusieurs obstacles qui alimentent la formation de l'esprit scientifique et qui concourent à ralentir le progrès de la connaissance scientifique. Parmi les intitulés de ces différents obstacles nous pouvons citer : l'expérience placée avant et au-dessus de la critique ; la connaissance générale placée au rang de savoir fondamental ; l'explication de phénomènes réduit à une seule image ou un seul mot – ce qu'il appelle « *l'obstacle verbal* » ; la généralisation d'une connaissance unitaire et pragmatique ; la représentation d'un objet piégée dans une seule

17 Définition de l'épistémologie d'après le dictionnaire Larousse, Paris, 2003.

18 Lecourt D., Le mot d'épistémologie, La philosophie des sciences, Paris, PUF, « *Que sais-je* » 2015, p. 16-17

19 Bachelard G., La formation de l'esprit scientifique, Paris, 1972, p.13

manifestation ; la réalité et l'inconscient ; l'objectivité faussée (ou entravée) par la biologie intuitive ; la connaissance objective immédiate.

Gaston Bachelard propose alors une approche de la réflexion scientifique qui s'émancipe de la pensée « préscientifique » sans pour autant rejeter tout les concepts fondateurs. Il s'emploie à formuler des hypothèses, questionnant les contradictions des préceptes de ces prédécesseurs au regard de son époque et de l'évolution des courants de pensée mais aussi des découvertes, telle que la relativité d'Albert Einstein qui apporta un autre regard sur les champs des possibles en matière de réflexion scientifiques. « *Toutes les fois que nous l'avons pu, nous avons indiqué par de brèves remarques comment, d'après nous, l'esprit scientifique se constituait comme un ensemble d'erreurs rectifiées.* » (Bachelard G. 1972 p. 16).

La démarche de Bachelard l'amène à poser un postulat sur la connaissance objective de tout esprit scientifique ; lors de l'expérimentation, de la réflexion, et de la construction du discours scientifique, les échanges, la réciprocité et les discussions permettent une mise à distance objective et une précision réflexive. « *Ainsi la précision discursive et sociale fait éclater les insuffisances intuitives et personnelles* », « *le processus de rectification discursive nous paraît être le processus fondamental de la connaissance objective* » Bachelard, 1972, p.242). Lorsqu'il étend sa réflexion à l'univers éducatif, Bachelard pose l'idée du progrès de la réflexion lorsque celle-ci est réalisée de manière collective ; « *pour que la science objective soit pleinement éducatrice, il faudrait que son enseignement fût socialement actif.* » (p.244) .

c) « L'approche objective » de Karl Popper (1902-1994)

Karl Popper, philosophe et épistémologue, a élaboré une réflexion sur la logique de la découverte scientifique après avoir été confronté aux théories d'Albert Einstein. La thèse de Popper s'articule autour de trois axes qui peuvent être résumés ainsi : la critique de la méthode inductive, la définition d'une approche objective, et l'importance du questionnement et des problèmes par rapport aux solutions parfois toutes faites et validées maintes fois par de multiples expériences. En critiquant la méthode inductive (ou méthode expérimentale), qui s'appuie sur l'établissement des théories induites en fonction des expériences effectuées, Karl Popper se démarque de ses contemporains et souligne l'importance de confronter la théorie à la réalité pour la vérifier. « *Ce n'est pas par un quelconque procédé inductif que l'on parvient aux théories scientifiques. La formation d'une hypothèse est un exercice actif et créateur, non un enregistrement passif de régularités données. Et même si l'induction elle-même permettait d'arriver aux hypothèses, ce n'est certes pas elle qui les justifierait.* »²⁰ Il distingue alors la critique de résultats, toujours en attente d'être contredits et la recherche inductive qui réitère les résultats déjà établis et tendent à conforter la validation de l'hypothèse.

L'approche objective défendue par Popper implique l'attitude critique vis à vis des théories dans le sens où le savoir scientifique ne constitue pas un dogme et peut évoluer en fonction des hypothèses et des théories supposées, d'autant plus lorsque la recherche se tourne vers des phénomènes abstraits : « *La science n'est pas un système d'énoncés certains ou bien établis ; notre science n'est pas savoir (épistémè), elle ne peut jamais prétendre avoir atteint la vérité (...). Nous ne savons pas, nous pouvons seulement conjecturer* ». ²¹

Nous pouvons mettre en parallèle l'apport théorique de Gaston Bachelard et de Karl Popper dans le domaine scientifique, et nous pouvons concevoir l'esprit critique au regard de leurs réflexions respectives. L'esprit critique se rapporterait alors aux questionnements et au doute pour rester ouvert à toutes éventualités, pour encourager la confrontation des différents points de vue, impliqués dans une démarche objective qui permet la critique.

20 Armengaud F., Popper (Karl Raimund), La logique de la découverte scientifique, encyclopedia universalis, Paris, 1996, p.714.

21 Popper K., cf. note n°18.

B. Le potentiel pédagogique de l'esprit critique

1) L'enfant et les apprentissages, l'apport théorique de Jean Piaget (1896-1980)

L'œuvre de Jean Piaget s'inscrit dans la connaissance et la compréhension des mécanismes de développement de l'enfant dès la naissance. Le fondement de son œuvre s'est construit aux cours d'observations de la conduite et du comportement de l'enfant au regard des apports théoriques empruntés à divers cadres référentiels, parmi lesquels la biologie et la philosophie des sciences. Ses études sur les mécanismes de développement de l'enfant l'ont conduit à réaliser des observations rigoureuses de ses enfants, puis de groupes d'enfant de différents âges, dans une relation interactive.

Pour poursuivre l'étude de l'apport théorique de Jean Piaget, nous pouvons retenir comme définition relative à l'apprentissage : « *L'acquisition de nouvelles conduites ou connaissances se fait par l'intermédiaire de mécanismes de conditionnement et d'apprentissages complexes mettant en jeu des représentations symboliques. Certains apprentissages sont de nature sociale.* »²².

L'apport fondamental que décrit Piaget dans ses livres est que l'enfant détient un potentiel réflexif qui le conduit à développer sa pensée en interagissant avec son environnement par le jeu de l'imitation, et par l'appétence sensorimotrice. Ses possibilités socio-cognitives se fondent à travers sa relation avec le monde extérieur, sa capacité à s'imprégner de ses expériences, à les assimiler, les conceptualiser puis à s'en accommoder pour former sa propre pensée. Chez Piaget, « *L'assimilation consiste en l'intégration d'éléments nouveaux de connaissance dans la structure mentale de l'individu et l'accommodation est l'activité par laquelle la structure actuelle du sujet se modifie, en permettant son adaptation à l'environnement* ».²³

Pour Piaget, l'apprentissage « *consiste en une adaptation de nos schèmes de pensées à de nouvelles données du réel* »²⁴. Il définit différents stades et étapes qui élaborent et structurent le développement de l'enfant lors de la progression de ses capacités sensorimotrices et cognitives, de sa relation à l'espace, de ses référentiels, de son environnement, et de sa relation aux autres.

Henri Wallon (1879-1962) avait également posé la notion de stades dans le développement de l'enfant, en prenant en compte la personne dans sa globalité pour observer et étudier les mécanismes liés à la construction de la personnalité.²⁵ Il distingue deux stades, l'un où l'enfant est centré sur lui-même et la construction de sa personnalité et l'un où il se concentre sur les apports du monde extérieur. Ces stades se succèdent, s'enchaînent et interagissent. Ils fondent les phases structurantes et s'inscrivent dans le développement de la personnalité. Mais Piaget va plus loin dans la recherche de la compréhension des mécanismes de développement chez l'enfant en définissant quatre grands stades qui lui servent de support pour élaborer l'ensemble de sa réflexion ; le stade sensori-moteur, le stade pré-opératoire, le stade des opérations concrètes, le stade des opérations formelles. Ces stades sont ensuite étudiés et subdivisés en d'autres étapes permettant l'analyse de la construction de l'enfant au regard du phénomène d'assimilation, soit lorsque l'enfant est en mesure d'intégrer une expérience dans une structure mentale (schème) déjà existant²⁶, du phénomène d'accommodation, soit lorsque l'enfant est en mesure de modifier sa structure cognitive pour intégrer un nouvel objet, un nouveau phénomène.²⁷ Dans La construction du réel chez l'enfant, Piaget précise « *Il est donc évident qu'aux progrès de l'assimilation implicatrice correspond un développement de l'accommodation*

22 Askevis-Leherpeux F., Baruch C., Cartron A., Précis de psychologie, Repères pratiques, 1998, Nathan.

23 Askevis-Leherpeux et al. 1998, op. Citép. p. 30

24 http://le.cerveau.mcgill.ca/flash/i/i_09/i_09_p/i_09_p_dev/i_09_p_dev.html.(consulté le 6 mars 2016)

25 Askevis-Leherpeux et al. 1998, op. Cité

26 Lescouarch L., Thouwarecq R., 2013, cours master I Sciences de l'éducation, thème 1, Dominante professionnelle métiers de l'éducation et du périscolaire, p.7

27 http://le.cerveau.mcgill.ca/flash/i/i_09/i_09_p/i_09_p_dev/i_09_p_dev.html.(consulté le 6 mars 2016)

explicatrice. La cohérence croissante des schèmes va ainsi de pair avec la constitution d'un monde d'objets et de relations spatiales, de causes et relations temporelles, bref avec l'élaboration d'un univers solide et permanent. »²⁸ Ainsi, le développement de l'enfant fondé sur la notion de construction de ses schèmes de pensées sont liées à l'interaction entre deux processus complémentaires. De plus, les différentes étapes répondent à un rythme propre à l'enfant qui expérimente, explore, découvre et construit ses représentations et ses relations à son environnement et au monde qui l'entoure.

Les fondements théoriques de Jean Piaget font partie des notions incontournables dans la connaissance de la psychologie de l'enfant. Ses réflexions peuvent constituer un cadre théorique de référence pour observer et analyser les différents aspects liés aux apprentissages dans le milieu scolaire.

Pour conclure, nous pouvons nous référer à l'apport des travaux de Daniel Chartier sur les différents styles d'apprentissage. Le cadre théorique que ces derniers offrent aux praticiens et aux méthodes pédagogiques permettent de questionner les différentes approches de l'enseignement au regard du potentiel cognitif des apprenants et en prenant en compte les comportements d'apprentissage des enseignants. Ainsi, les styles d'apprentissage « *permettent une approche de l'apprenant autorisant une prise en compte des caractéristiques personnelles.(...) Ils incitent à garder présent à l'esprit que les comportements d'apprentissage résultent d'une interaction entre des composantes de la situation de formation et des caractéristiques dynamiques de la personne.* »²⁹

2) L'enfant et le savoir

a) La transmission des savoirs et l'histoire de l'éducation

Dans un premier temps, nous nous proposons d'aborder le savoir sous l'angle historique, pour appréhender l'évolution de son contenu, de ses modalités d'enseignement et de ses finalités. L'histoire de l'éducation est vaste et riche en enseignement, nous ne retiendrons ici que quatre périodes, géographiquement situées en occident, mais nous n'oublions pas pour autant l'importance de l'ensemble du patrimoine historique, dans la transmission et l'évolution des savoirs.

Nous empruntons donc le chemin de l'éducation en nous référant aux modèles de l'Antiquité grecque, du Moyen-Age, de la Renaissance et du XVIIIème siècle en France. Ces quatre temps historique ont pour points communs : le lien entre l'enseignement des savoirs avec les projets tour à tour politiques et religieux ; la prescription de l'enseignement en fonction de modalités et de temps éducatifs élaborés et réfléchis en amont ; l'influence des penseurs et érudits à chaque époque. Ainsi, sous l'Antiquité grecque, les formes d'éducation répondent à des volontés politiques pour former les enfants en fonction des spécificités du territoire ; à Sparte l'éducation, dispensée aux filles et aux garçons, est fondée sur des conceptions belligérantes du savoir, des connaissances et des compétences développées au service de l'État « *Les seules valeurs considérées sont collectives et l'éducation tout entière vise à mettre complètement l'individu au service de la communauté* »³⁰ tandis qu'à Athènes, au même moment, l'éducation se veut humaniste, bien que les savoirs soient enseignés uniquement aux garçons et seulement aux filles de « bonnes conditions », et qu'elle exclut également l'éducation aux minorités et aux esclaves. Le berceau de la civilisation démocratique pose dès lors les bases d'une certaine éducation inégalitaire. Ceci dit, les savoirs construits et transmis dans l'éducation athénienne s'emploient à ouvrir le champ de la connaissance au savoir politique, culturel, scientifique et

28 Piaget J., 1998, La construction du réel chez l'enfant, Actualités pédagogiques et psychologiques, Delachaux et Niestlé.

29 Chartier D. Les styles d'apprentissage entre flou conceptuel et intérêt pratique, *Savoirs* 2003/2, n° 2, p.26

30 Vial J., 2009, Histoire de l'éducation, Que sais-je ?, PUF, p.15.

artistique. Ainsi, l'éducation de l'enfant s'inscrit dans une volonté politique et éducative de développer leurs atouts pour promouvoir la civilisation grecque et transmettre à l'époque les valeurs hellénistiques. Nous pouvons donc imaginer que l'éducation et la transmission du savoir dans la Grèce antique a participé au déploiement de ses valeurs et de ses connaissances lors des multiples conquêtes d'Alexandre le Grand, dont le parcours militaire se déploie jusqu'en Inde du Nord où l'on peut retrouver des références artistiques aux modèles hellénistes avec par exemple les statues de Bouddha dans la région de Gupta, région septentrionale de l'Inde. L'hellénisation est également visible lors des conquêtes romaines ; le modèle grec a alors servi de références au niveau politique, artistique, culturel, philosophique, ou littéraire. « *La Grèce vaincue conquiert son farouche vainqueur* » dit une formule antique »(Vial J. 2009).

L'époque du Moyen Age est marquée par de multiples conflits et par diverses invasions barbares. Ces conflits ont eu pour conséquence des rencontres et des confrontations politiques, religieuses et culturelles, et amenèrent certains érudits et intellectuels de l'époque à défendre et à préserver le patrimoine, notamment à travers le rôle des monastères et des abbayes qui conservent alors sur une longue période, allant du IIIème siècle au IXème siècle, les anciens manuscrits et l'héritage culturel antique. « *les écoles épiscopales, avec des maîtres spéciaux, servirent de transition entre les écoles de grammaire romaines et les institutions du Moyen-Age ; à l'effondrement de l'Empire romain, le christianisme recueille l'héritage antique* »³¹.

Au VIIIème siècle, le Moyen Age est également marqué par l'empreinte des carolingiens qui s'attellent à une refondation d'un vaste empire sur le territoire européen. La Renaissance carolingienne s'oriente alors vers un retour aux questions éducatives, avec l'apparition de l'École du Palais fondée à l'initiative de Charlemagne qui souhaitait ainsi s'instruire, accéder à un savoir jusqu'alors réservé aux instances religieuses, et transmettre une éducation à ses enfants. Il déploie aussi cette mise en œuvre de l'éducation aux pratiques religieuses, pour que ses dignitaires poursuivent une formation afin de s'éduquer pour mieux transmettre. A une époque où le savoir est réservé à une élite et au pouvoir, nous pouvons supposer que Charlemagne encourage alors ceux qui font la religion et qui sont proche du peuple à confronter leur mode de pensée au savoir par l'éducation du clergé et des moines. Le foisonnement des arts et des lettres à cette époque, notamment en matière d'orfèvrerie, de style d'architecture et à travers la recherche de belles écritures dans les enluminures, nous informent également sur les caractéristiques du renouveau influé par l'exploitation culturelle et artistique du pouvoir. Ceci est entrepris afin de promouvoir et de diffuser la culture et le savoir et ce renouveau pose les bases des fondements des universités médiévales et des écoles ecclésiastiques. « Ces lueurs accompagnant un besoin croissant d'éducation sont la promesse d'une nouvelle aurore, d'une véritable Renaissance. » (Vial J., 2009).

L'éducation sous la Renaissance est marquée par l'histoire scolastique du Moyen Age mais l'avènement de nouvelles pratiques émergent avec notamment l'apparition de l'imprimerie en 1440, méthode calligraphique dont la découverte technologique revient à Gutenberg (vers 1400-1468). Son invention révolutionne le monde de l'écriture et permet une autre approche du savoir, alors devenu potentiellement accessible par l'impression de livres. Au XVème et au XVIème siècle, s'opère ainsi une évolution dans les pratiques pédagogiques avec l'utilisation de manuels scolaires, l'impression de textes rédigés par les érudits, les écrivains, les artistes et les poètes de l'époque, qui ont alors au service de leur art, un outil de diffusion, certes accessibles aux seuls initiés à la lecture, mais rendant potentiellement plus accessible le savoir, la culture, la réflexion scientifique et humaniste.

Ce processus a permis les échanges culturels, des réflexions et des confrontations entre les différents mode de pensée, et de savoir-faire. Lorenzo Valla (1407-1457), humaniste, philologue et polémiste italien, écrit vers 1440 « *Je ne sais pourquoi les arts ayant les liens les plus étroits avec les arts libéraux – la peinture, la sculpture de taille, la sculpture de moulage, et*

31 Vial J., 2009, Histoire de l'éducation, Que sais-je ?, PUF, p. 23.

*l'architecture – étaient tombés dans un déclin si long et si profond et avaient presque disparu avec la littérature elle-même ni pourquoi ils se sont réveillés et sont revenus à la vie à notre époque, ni pourquoi il y a maintenant une si riche moisson à la fois de bons artisans et de bons écrivains . »*³². Le savoir se tourne vers l'histoire, avec l'observation des ruines antiques, la lecture des écrits anciens en grec et en latin, la confrontation des méthodes antiques avec celles du temps présent en matière de connaissances scientifiques, artistiques et littéraires. Les conceptions sont ainsi renouvelées et sont appelées à progresser. « *De là des conséquences, peut-être non voulues, mais inéluctables : l'esprit scientifique d'observation, de critique, le droit à la pleine culture, l'exigence d'une vraie liberté de pensée, bref c'est une éducation tout autre qui s'impose* ». ³³Le savoir se construit alors autour d'une démarche objective des connaissances, d'une méthodologie scientifique, de l'apport culturel et artistique, et de la découverte de l'altérité et de la réciprocité pour assimiler et construire son mode de pensée.

L'époque des Lumières au XVIIIème contribue également au développement de l'éducation et à la démocratisation des savoirs. L'émancipation de L'État vis à vis du pouvoir de l'Église participe aux fondements des valeurs éducatives, qui s'instaurent alors au regard de l'État « *Les cahiers de doléances définissent une éducation, affaire de l'État, unissant les sciences utiles pour la médecine, les entreprises militaires et les arts... à la morale, aux belles lettres, aux langues modernes, aux lois des nations à l'histoire et à la loi naturelle* » (Vial J., 2009). De nombreux intellectuels et hauts dignitaires de l'État réfléchissent aux modalités du renouveau de l'Éducation et de la transmission des savoirs, pour développer des perspectives du système éducatif afin de rendre accessible l'éducation à un plus grand nombre de citoyens.

Cette volonté politique s'inscrit alors dans une démarche humaniste et nous retrouvons ici l'influence de Condorcet qui a l'occasion d'affirmer sa vision de l'éducation et du progrès « *D'abord une instruction commune générale... la seconde doit avoir pour objet les études aux différentes professions qu'il est utile de perfectionner... la troisième enfin, scientifique, doit former ceux que la nature destine à perfectionner l'esprit humain* ». (Vial J. 2009) Les établissements scolaires qui sont élaborés dans cette période répondent dans leur contenu à ce nouvel esprit du savoir qui est enseigné et qui tend à favoriser la construction de l'apprenant autour de données scientifiques, culturelles, techniques et artistiques, afin de lui garantir l'accession au savoir et à sa propre liberté.

b) Le savoir à l'école de nos jours : les caractéristiques de son existence

En réponse à Ivan Illich (1926-2002), penseur et critique de notre société actuelle, qui réfute l'école en la définissant comme étant inefficace de par son caractère obligatoire, et novice dans le sens où elle configure l'échec scolaire tout en déployant son propre monopole éducatif, Olivier Rebol (1989) propose alors une présentation des caractéristiques du savoir scolaire. Il définit ainsi « *cinq traits du savoir scolaire* » : la transmission d'un savoir à **long terme** qui permet d'accompagner l'enfant dans ses découvertes à venir et qui lui est profitable pendant tout le processus d'évolution jusqu'à l'âge adulte ; la construction de savoirs **organisés** qui tend à favoriser la compréhension de notre environnement, de notre culture et des phénomènes plus abstraits, cette organisation des savoirs est plurielle et interdisciplinaire afin de favoriser les liens et les résonances entre les différents modèles ; l'élaboration d'un savoir **didactique** pour adapter la méthodologie au profil des apprenants, tout en considérant le potentiel réflexif de l'élève ; l'affirmation de savoirs **argumentés**, tout savoir peut se justifier, se critiquer, et ceci concourt à la construction du savoir personnel de l'élève ; les savoirs enseignés sont **désintéressés**, c'est à dire que le but de leur transmission est davantage lié au développement personnel de l'élève que de proposer une fin professionnelle toute tracée. Enfin, pour répondre à la critique du monopole éducatif, il ajoute « *Il est certain qu'on apprend beaucoup hors de la classe, et qu'on l'apprend*

32 Mignot C., Rabreau D., Temps Modernes Xvè-XVIIIè siècles, Histoire de l'art, Flammarion, 1996, p.12

33 Vial J., 2009, Histoire de l'éducation, Que sais-je ?, PUF, p. 37.

d'autant mieux qu'on n'y est pas contraint. C'est pourquoi notre philosophie de l'école n'a de valeurs que si on la complète par une philosophie du tiers milieu éducatif : les mouvements de jeunesse, les maisons de la culture, les associations d'amateurs, certaines formations continues à but culturel, etc. »³⁴

L'enfant et le savoir peut ainsi s'identifier au regard de l'évolution historique des pratiques éducatives, et au regard des valeurs philosophiques.

3) « L'enfant vers l'art » (Denyse Beaulieu, 1993)

Quels sont les effets que l'art peut opérer ? Quelles découvertes peuvent être favorisées ? Et quel est le lien avec le développement de l'esprit critique ?

L'art est une activité volontaire dirigée vers l'intention d'esthétisme ; lors d'une production artistique, l'individu est amené à exprimer certaines impressions canalisées et à appliquer un certain nombre de savoir-faire. L'opération artistique implique l'être humain dans ses mécanismes sensoriels, physiologiques et cognitifs. Elle amène l'être humain à développer ses facultés projectives, son imagination, et à développer son goût, son style, son savoir-faire. Le potentiel de l'art permet à l'individu d'exprimer des émotions ou des sentiments, et parfois ce qu'il exprime échappe au domaine du verbal. Les modalités expressives de la personne sont affinées et exploitées singulièrement. Pour que l'expression soit véritablement expression, elle doit se confronter en permanence à l'état contemplatif et à la faculté critique d'autrui. Ce lien réfléchi permet d'inscrire l'œuvre au sein d'une communauté d'hommes et d'établir des réseaux relationnels. L'art participe ainsi à l'intégration spirituelle, dans le sens où il se rapporte aux mécanismes de l'esprit propre aux êtres humains, et à l'intégration culturelle de l'être humain dans la société.

Pour alimenter notre propos sur les effets de l'art, nous pouvons nous référer à une citation de Denyse Beaulieu :

« Si l'expérience ne fait pas d'eux des artistes, elle leur montre que ces artistes les précèdent et les accompagnent dans la révolte ou la découverte. Si elle les laisse exprimer leur singularité, c'est en l'inscrivant dans l'histoire d'une culture qui leur appartient, qui est en train de se faire. Si elle ébranle leurs certitudes – mais ne savent-ils pas très jeunes les incertitudes du monde des adultes? –, c'est pour leur apprendre que de ces incertitudes on peut tirer une leçon de vie. Et s'ils sont souvent dépassés par ce qu'ils ont produit, si l'œuvre, malgré ses maladrotes, est plus intelligente qu'eux, c'est qu'ils ont frôlé de près l'essence de la création. C'est en cela que l'éducation artistique porte ses fruits les plus féconds. Approcher, à l'époque malléable de l'enfance, au tournant crucial de l'adolescence, une façon d'être qui transcende les valeurs mercantiles et les masques médiatiques... Déceler, à l'âge du zapping généralisé, les nuances les plus subtiles d'un parcours intime... S'inventer un désir, là où la morosité renonce même à la réussite sociale... »³⁵

Nous l'avons vu plus haut avec « Le radeau de la Méduse » de Théodore Géricault, une œuvre d'art peut surprendre, déranger, enthousiasmer, questionner celui qui la contemple. Par son style, sa composition, son sujet, son inscription dans un contexte historique, l'œuvre provoque des sentiments et peut amener à développer une réflexion, une prise de conscience, une simple interrogation ou une autre compréhension du monde qui nous entoure.

Découvrir l'art au sens large, dans la diversité de ses courants et de ses savoir-faire, serait

34 Reboul O., 1989, La philosophie de l'éducation, Que sais-je ?, PUF, p. 43.

35 Beaulieu D., 1993, L'enfant vers l'art, Une leçon de liberté, un chemin d'exigence, Autrement, p. 203.

une passerelle déterminante pour que l'enfant puisse appréhender le monde, l'histoire, l'expression artistique. L'expérience contemplative et ses nombreuses expérimentations interpelleraient l'enfant dans sa singularité et dans sa relation aux autres, en développant ses prises de conscience, ses émotions, ses engagements, ses questionnements, et son esprit critique.

Caroline Archat-Tatah s'est intéressée à la fonction éducative de l'art à l'école pour rédiger une thèse qui est ensuite paru sous forme d'ouvrage intitulé « Ce que fait l'école avec le cinéma » (2013). En expérimentant l'utilisation de cet outil à l'école avec des élèves, en observant et en analysant les enjeux et les problématiques liées à l'exploitation du potentiel éducatif d'une production artistique à l'école, Caroline Archat-Tatah souligne l'effet relationnel de l'art « *on se construit comme sujet avec et dans son rapport à l'œuvre* »³⁶.

L'expérience esthétique à l'école peut ainsi agir sur les apprentissages et le développement de l'enfant dans différents domaines qui ne s'arrêtent pas aux seuls cours d'histoire de l'art ; « *... ce qui demeure pour moi l'essentiel, et que l'histoire des arts ne doit pas recouvrir : la possibilité pour tous nos élèves, à l'école primaire bien sûr, mais particulièrement au collège et au lycée, de vivre et réfléchir à une expérience esthétique véritable et personnelle.* »³⁷

Accompagner l'enfant vers l'art c'est prendre en compte son potentiel expressif, cognitif et créatif, c'est aussi lui permettre de développer de multiples expériences esthétiques, d'approcher l'étendue des représentations qui peuvent l'amener à prendre conscience tout autant de sa singularité que de son appartenance à une communauté d'hommes. Enfin, l'effet relationnel de l'art et l'expérience esthétique peuvent participer au développement de l'enfant et à sa compréhension de l'altérité et de la réciprocité. Préparer l'enfant aux découvertes artistiques favorisent ainsi la construction de sa personnalité dans son rapport à l'autre. Aborder le processus artistique, en engageant l'enfant dans une démarche esthétique dont l'originalité et la singularité se positionnent au sein d'une collectivité artistique, peut donc participer à la construction de l'esprit critique.

4) Les discussions à visée philosophique et démocratique à l'école

Pour conclure sur les aspects pédagogiques de l'esprit critique, nous avons choisi de présenter les travaux de recherche de Michel Tozzi et d'Edwige Chirouter, sur le cheminement et les fonctions éducatives des activités visant à débattre et à argumenter en groupe à l'école élémentaire.

Michel Tozzi (2008) rappelle les origines anglo-saxonnes du courant lié au développement des pratiques philosophiques avec les enfants à l'école élémentaire³⁸ ; les recherches de Matthew Lipman, philosophe américain, ont initialement contribué à la construction d'un réseau de recherches et de formations universitaires créées dans l'optique de prendre en compte les capacités cognitives, les réflexions et les paroles des enfants dès le plus jeune âge, afin de les accompagner dans la formation de leur esprit critique. Ses travaux et ses ouvrages ont permis d'étendre les questionnements et de cultiver les réseaux de recherches autour de ce sujet, des années 1970 à nos jours.

La pratique philosophique à l'école a suscité et suscite toujours des débats, des réticences

36 Kerlan A., « Caroline Archat-Tatah. Ce que fait l'école avec le cinéma. Enjeux d'apprentissage dans la scolarisation de l'art à l'école primaire et au collège », Revue française de pédagogie, (En ligne), 183/ avril mai juin, mis en ligne le 16 décembre 2013, (consulté le 12 décembre 2015) <http://rfp.revues.org/4189>. p.162

37 Kerlan A. 2011, Sous l'histoire des arts, l'art lui-même, Dossier Les arts quelle histoire ! Entre émotions et savoirs, entre ressources et pratiques, Les cahiers pédagogiques, n° 492, novembre 2011, p.12.

38 Tozzi M. « Faire philosopher les enfants constats, questions vives, enjeux et propositions », Diogène 2008/4 n°224 p. 60

et des questionnements quant à son intérêt pédagogique auprès de jeunes enfants, dont les possibilités psychologiques peuvent être considérés comme étant trop immature pour la réflexion philosophique. Néanmoins, l'apport théorique des travaux en psychologie de l'enfant et en psychanalyse permettent de repositionner les débats autour des conceptions pédagogiques lorsque nous parlons de l'apport de la philosophie en direction des enfants ; il ne s'agit pas de leur apporter une éducation autour des différents courants philosophiques, ou de comprendre les idées philosophiques de tel ou tel philosophe, mais de les accompagner dans la formulation de leurs propres réflexions, de les initier à l'art de l'argumentation, à l'écoute de l'autre pour découvrir, appréhender et comprendre le potentiel réflexif étayé lors des diverses confrontations et discussions dans un cadre spécifique et animé par une personne formée à la pratique des débats en groupe. Pour souligner les travaux de M. Tozzi dans ce sens, J. Levine, psychologue et psychanalyste français s'est exprimé en appuyant le fondement de la pratique des discussions à visée philosophique et démocratique à l'école « *il s'agit d'une pratique directement finalisée par la construction identitaire du sujet dans l'existence de son être au monde, entrant dans un processus d'hominisation par une parole assumée dans son rapport à l'autre* »³⁹. L'espace dans lequel la pensée réflexive se construit et se forme peu à peu s'élabore ainsi autour de repères essentiels ; la présence du maître qui écoute, met en scène et témoigne de la valeur des débats entre les enfants, « *silence qui autorise l'élève à parler, où celui-ci s'autorise à penser, devient auteur de sa pensée, « s'autheurise »* »⁴⁰ ; la présence des pairs qui inscrit la parole de l'enfant dans une logique de respect mutuel, de considération réciproque qui participent également à la formation d'une pensée ou d'une idée au sein d'une « culture commune ». L'estime de soi, le rapport aux autres et à sa singularité sont ainsi favorisés dans un cadre bienveillant, l'enfant peut développer peu à peu une confiance qui lui permet de s'autoriser à s'impliquer dans une réflexion propre puis dans des discussions à visée philosophique avec ses pairs.

L'apport des travaux d'Edwige Chirouter (2007) sur les enjeux de la pratique de la philosophie avec les enfants en élémentaire apportent un supplément de réponse quant au potentiel pédagogique des pratiques de débats à visée philosophique à l'école élémentaire. La réflexion des enfants est étayée par un travail de découverte et de questionnements sur tout un ensemble d'œuvres de la littérature jeunesse. Le déroulement des séances s'organise autour d'une démarche pédagogique dont la progression prend en compte le temps de préparation de l'enseignant, le temps de lecture en classe, les différentes séquences qui rythment la progression des séances, et les valorisations possibles de ce temps de réflexion autour d'une œuvre littéraire. Les lectures proposées permettent aux enfants de formuler leur pensée au regard des thèmes développés dans les contes, les fables, les albums et qui ancrent leur réflexion dans une culture commune à la classe. L'essor et le foisonnement de la littérature dit de jeunesse de ces trente dernières années contribuent à stimuler tout autant l'appétence sensorielle des enfants que l'appétence à appréhender et à s'approprier un univers créatif et imaginaire. Ce dernier étant porteur de valeurs éducatives essentielles au développement des représentations singulières et collectives à travers l'identification de thèmes tels que, pour en citer quelques uns, l'amitié, l'amour, la mort, la disparition, les différences. « Lire, réfléchir et débattre à l'école élémentaire »⁴¹ est un ouvrage qui propose d'élargir les fonctionnalités de la lecture à l'école, dans le cadre d'une conception pédagogique dans le domaine scolaire, visant à élargir les possibilités des enfants quant à leur compréhension de la lecture d'un livre, d'une histoire, d'une notion, empruntant un cheminement à visée philosophique, en s'appuyant sur des compétences en cours d'élaboration, qui se forment aussi grâce aux exigences d'un tel dispositif – notamment

39 Tozzi M. « Chapitre 5. Lipman, Levine, Tozzi : différences et complémentarités », in Claudine Leleux *La philosophie pour enfants*, De Boeck Supérieur, « Pédagogies en Développement », 2008, 2ème édition (p. 96)

40 Tozzi M. Idem (p. 97)

41 Chirouter E. (2007) « Lire, réfléchir et débattre à l'école élémentaire. La littérature de jeunesse pour aborder des questions philosophiques », Hachette Éducation, Paris, 2007.

avec le rôle de l'enseignant, mais aussi avec la démarche de l'écoute de l'autre qui est favorisée – et en cours d'ancrage dans un savoir littéraire commun. Gausse (2016) précise les effets de cette démarche dans l'enseignement avec les propos suivants : « *Les pratiques argumentaires dans l'enseignement peuvent transformer le rôle de chacun puisque l'argumentation accorde une plus grande part à la participation de l'élève et à une construction dialogique des savoirs plutôt que monologique qui s'appuie sur la seule rhétorique du seul enseignant. L'utilisation de méthodes argumentatives favorise plutôt les interactions entre pairs et une co-construction des savoirs* »⁴². Les discussions à visée philosophique et démocratique, lorsqu'elles sont élaborées pour des enfants de l'école élémentaire, peuvent être nourries et construites autour d'œuvres littéraires qui, par leur mise à distance avec des sujets qui touchent au monde de l'affect, permettent aux enfants d'appréhender certains sujets dans un contexte scolaire bienveillant et rassurant, dans lequel l'enfant peut s'autoriser à formuler ses pensées et à les inscrire au sein d'une culture collective. L'approche argumentaire, l'écoute de l'autre, la dynamique exigeante des modalités relationnelles en groupe, la formulation de pensées singulières et communes, permettent d'appréhender le potentiel pédagogique de l'esprit critique à l'école.

42 Gausse M. « Développer l'esprit critique par l'argumentation : de l'élève au citoyen » Dossier de veille de l'IFE, n°108, février 2016, p. 12, 13

Partie II. Le développement de l'esprit critique à l'école

A. Les domaines d'application à l'école

1) L'univers du livre

Pour aborder l'univers du livre, nous reprendrons ici les mots de Gaston Bachelard à propos des images : « *Elles vivent de la vie du langage vivant. On les éprouve, dans leur lyrisme en acte, à ce signe intime qu'elles rénovent l'âme et le cœur ; elles donnent – ces images littéraires – une espérance à un sentiment, une vigueur spéciale à notre décision d'être une personne, une tonicité même à notre vie physique. Le livre qui les contient est soudain pour nous une lettre intime. Elles jouent un rôle dans notre vie* »⁴³

Un livre peut être regardé, consulté, feuilleté, lu, touché, retourné dans tous les sens, relu, rangé, échangé, partagé, mis en scène, illustré, détourné, expliqué, débattu... Il peut provoquer des émotions ; la peur, le rire, l'émerveillement, la passion, la tristesse, la joie, le plaisir, le rejet, l'ennui... Le livre peut transformer les représentations par son histoire et ses illustrations. Il suscite la curiosité, la découverte, les apprentissages, des débats, des critiques, des nouvelles connaissances, des interrogations, des identifications. Lors d'un entretien en 2015, Claude Ponti commente ainsi le rapport des enfants avec le livre : « *Il y a autant de jeux graphiques que de jeux de mots, tout cela est du même ordre. Pour moi le livre est une forme de monde qui est toujours relié à l'ensemble des livres et à l'ensemble des cultures* ».⁴⁴

La création en littérature jeunesse s'étend depuis ces vingt dernières années à l'univers de la petite enfance. Des livres de petits formats, souples et doux se sont invités dans l'espace de découverte des tout-petits qui, selon leur âge peuvent toucher, manipuler, caresser ce nouvel objet, ou entrer en interaction avec lorsque le format du livre offre la possibilité à l'enfant d'entrer dans l'histoire en insérant ses doigts pour la transformer. Le livre peut accompagner aujourd'hui la curiosité du tout petit et lui offrir de nouvelles découvertes sensorielles, cognitives et psychomotrices. Susciter le plaisir de découvrir avec les livres et leurs histoires, dès le plus jeune âge, participe au renforcement de l'envie d'apprendre à lire le temps venu.

Une association parisienne L.I.R.E (le Livre pour l'Insertion et le Refus de l'Exclusion) créée en 1998 s'est fondée sur l'importance d'éveiller les très jeunes enfants à la lecture et a multiplié ses activités de lecture dans divers établissements accueillants des tout-petits et leurs parents ; PMI, crèches, RAM (Relais d'Assistante Maternelle), les centres maternels, les centres sociaux, les centres d'hébergement et de réinsertion sociale, les maisons de l'enfance, et les écoles maternelles depuis la mise en place des nouveaux rythmes scolaires.⁴⁵ Les personnes qui mènent les ateliers lecture sont formées et accompagnées pour préparer chaque séance, et l'ensemble de l'équipe sensibilise également les professionnels de la petite enfance rencontrés sur le terrain, pour d'éventuelles formations ultérieures. La démarche de cette association est de proposer une passerelle entre l'imaginaire de l'enfant et le livre : la relation que l'enfant développe avec cet objet est confrontée avec le regard du parent qui observe son enfant dans cette activité. Une passerelle entre les pratiques des professionnels de la petite enfance et les pratiques des lecteurs de l'association est également établie. « *Par la lecture de livres bien choisis, l'action de LIRE à Paris cherche à éveiller le désir du livre et de lire avec* »⁴⁶L'univers

43 Bachelard G. (1943) cité dans L'art et l'imaginaire 2. Philosophie et esthétique, Paris, Belin Sup, 1984, p.77.

44 Ponti C., Entretien avec Claude Ponti, entretien réalisé par Marie Goiset (DGESCO) et Régis Guyon, in revue Diversité, hors série n° 16, novembre 2015, p. 7.

45 [www.http://Lireaparis.wordpress.com](http://Lireaparis.wordpress.com)

46 Dréan M. et al « Origines, développement et perspectives de LIRE à Paris » in Sylvie Raynaud et al. « On ne lit pas tout seul ! ERES « Enfance et parentalité », 2011 p.16 DOI 10.3917//eres.Rayna.2011.01.0015

du livre est ainsi exploré et cette rencontre est développée pour l'enfant en prenant en compte son propre rythme et son propre désir, il choisit son livre et peut revenir en arrière ou relire encore et encore le même passage par exemple. La relation entre l'enfant et le livre est privilégiée et la relation entre les parents et l'enfant à travers l'univers du livre est favorisée. Les pratiques de l'association s'articulent autour de la conception d'un espace de lecture pensé pour s'inscrire dans une collectivité et favorisant une approche intime avec le livre. Et le travail en réseau avec les différents partenaires du monde de la petite enfance permet de développer la réflexion autour des pratiques de lecture pour les enfants et en relation avec les familles.

Lorsque l'univers du livre participe au développement de l'enfant en maternelle, il devient un point d'ancrage pour les apprentissages de la lecture, de la langue, un support linguistique et culturel. Les enseignants peuvent favoriser l'envie d'apprendre à lire en jouant à découvrir et à distinguer les lettres des sons par exemple, tous ceci contribuant également à enrichir le vocabulaire de l'enfant et sa compréhension de l'usage de la langue. Dans la dernière sélection d'ouvrages de l'Éducation Nationale « *pour entrer dans une première lecture littéraire* »⁴⁷, les livres proposés sont répartis en catégorie, du récit simple au récit élaboré, en passant par les albums, les styles d'histoire provoquant le jeu, et les livres présentés comme des possibles axes de travail pour développer le langage et transmettre la tradition orale littéraire. Cette liste officielle offre l'avantage d'emprunter différents chemins littéraires qui met aussi à l'honneur des maisons d'édition originales plus ou moins indépendantes par rapport aux grandes maisons d'édition, comme *Rue du Monde*, *Minédition* ou encore *l'Atelier du poisson soluble* par exemple. Ceci favorise la découverte de nouveaux auteurs et illustrateurs d'origines diverses. Les multiples représentations artistique et littéraire sont ainsi encouragées en proposant aux enseignants et aux enfants différents styles d'ouvrages de jeunesse.

Ceci nous amène à nous intéresser notamment au développement de l'imaginaire de l'enfant à travers le livre, élément fondateur pour provoquer la communication et les interactions lors d'une lecture. « *La production éditoriale de ces dernières années propose des albums dont les contenus et les formes revisitent les frontières traditionnelles du genre.* »⁴⁸ Nous l'avons vu avec les travaux d'Edwige Chirouter (2007), les albums illustrés peuvent servir de support pédagogique pour alimenter un atelier de lecture et de réflexions à visée philosophique, par le contenu de l'histoire proposée. Et cette possibilité est renforcée par la narration créative développée dans les illustrations qui offre une passerelle entre l'enfant et son imaginaire, et rend le livre accessible par ses différents modes de lecture. Les histoires de Claude Ponti, par exemple, peuvent être « lues » à différents niveaux. Les illustrations sont riches et foisonnent d'éléments de narration créatifs, qui permettent à l'enfant d'entrer dans l'histoire, d'imaginer les rebondissements non écrits, et ainsi de s'identifier avec les personnages créés. L'enfant devenu lecteur peut comprendre l'histoire autrement en faisant le lien entre l'écrit et l'illustration, et la relation entre l'enfant et l'adulte qui lit peut tout autant s'installer autour du jeu de l'écriture et du sujet que l'histoire emprunte, qu'autour de l'imaginaire créatif des dessins. A différents âges, ces albums peuvent être lus de différentes manières et avoir différentes résonances pour l'enfant et l'adulte.

Les progrès technologiques dans la fabrication et l'impression des livres ont permis d'explorer ces différents modes de lecture conjointement aux différents formats développés pour la narration et l'illustration, avec l'apparition des pop-up par exemple. L'histoire illustrée propose ainsi à l'enfant une nouvelle relation avec la lecture. Le texte est associé à un espace artistique et créatif qui stimulent l'appétence sensorielle et favorise l'imaginaire et la construction de différentes formes de représentations. « *En effet, à l'inverse du texte, la lecture de l'image n'a ni*

47 Eduscol.education.fr/Litterature-écoles, MEN DGESCO 2013, récupéré le 30 mars 2016

48 Foulquier F., Le livre de jeunesse, une école d'esthète ? Des livres comme des pierres de gué entre album et livre d'art, Quand les livres relient, ERES « 1001 bébés » 2012, p.149-150.

début ni fin. Non linéaire, segmentée, elle offre au lecteur une totale autonomie de parcours, une liberté de déplacements en tous sens et simultanément. »⁴⁹ Ce cheminement ludique et personnel offre une relation inédite entre l'enfant, en situation de développement de ses capacités psychomotrices, cognitives et affectives, et l'univers du livre dont la fonction éducative, projetée dans le milieu scolaire se décline notamment autour des compétences linguistiques (langage, lecture, compréhension d'un texte). L'esthétisme des histoires imagées invitent l'enfant à explorer et découvrir à son rythme et tout en jouant, le sens d'une image, d'une lettre, d'un son, d'une émotion.

Le livre à l'école peut favoriser la communication et la réflexion lorsqu'il est mis en scène pour débattre et discuter autour d'un sujet, dans une visée philosophique, mais le livre peut aussi être un moyen de rencontre pour l'enfant qui apprend à se connaître, à vivre dans son environnement, à développer ses compétences, par la mise en situation artistique d'une image illustrant une histoire. Là encore les différents niveaux de lecture sont favorisés et peuvent créer des découvertes différentes selon les âges et les compétences acquises dans le domaine de la lecture. Lorsque l'image n'impose aucune doctrine ou évidence indiscutable⁵⁰, elle « *peut offrir l'espace nécessaire à l'interprétation du lecteur, à sa liberté de jugements.* »⁵¹

Le rôle du livre à l'école, comme passerelle entre l'imaginaire de l'enfant et l'accès à une pluralité de représentations suppose une réflexion pédagogique autour de l'espace et des conditions d'utilisation. A l'école maternelle, des espaces bibliothèques propres à chaque classe sont parfois développées pour favoriser un fonctionnement autonome de l'enfant vis à vis du choix des activités. L'espace est pensé pour que l'enfant, lors des temps d'accueil du matin par exemple ou de temps libres, puisse repérer le lieu de rangements du livre et le lieu de lecture. Le temps des regroupements peut également être conçu pour découvrir et discuter d'un livre en particulier. Les sorties en bibliothèque offrent, en plus du plaisir d'explorer de nouveaux albums, la possibilité à certains parents disponibles d'accompagner la classe et ainsi d'être témoins des réactions des enfants face à la lecture, mais aussi de lire des histoires aux enfants qui les sollicitent. Enfin, lorsque le projet de l'établissement le permet, et que la demande de l'équipe enseignante porte dans ce sens, certains parents peuvent être invités à lire une histoire dans une langue étrangère aux enfants lors d'un regroupement particulier.

De plus, les effets relationnels du livre à l'école sont pluriels : entre l'enfant et sa propre progression, entre les enfants, entre les enfants et l'enseignant mais aussi avec d'autres adultes présents en permanence comme les ATSEM (Agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles) en maternelle, des bibliothécaires ou des parents de manière plus ponctuelle, entre les enseignants et les parents, les ATSEM et les parents. Ces différents modes relationnels participent au renforcement de la fonction éducative du livre mais également à l'exploration des diverses approches pédagogiques offertes par la lecture et ses possibles mises en scène.

Ainsi, les réflexions pédagogiques autour des conditions de mise en place de l'espace de lecture à l'école encouragent l'appropriation du livre par les enfants, et ses fonctions éducatives peuvent être alors élargies.

*« ce qui est intéressant dans la vie, dans les livres et dans l'apprentissage, c'est de pouvoir se confronter à des choses difficiles ou douloureuses qui ne nous arrivent pas, mais vis-à-vis desquelles on peut s'impliquer au travers d'une identification. Ouvrir le livre, le refermer, le rouvrir, tourner la page, revenir en arrière... »*⁵²(Ponti 2015). La rencontre avec le sens d'un mot, le sens d'une idée, et d'une émotion, sublimés par l'art de l'illustration participent alors au développement de l'esprit critique.

49 Foulquier F., Idem, p. 152.

50 Mondzain M., Le commerce des regards, Paris, le Seuil, 2003.

51 Foulquier F., 2012, op. Cité, p.155

52 Ponti C., 2015, op. Cité, p. 9.

2) L'univers du jeu : entre formation aux apprentissages et construction de l'enfant

L'univers du jeu se décline sous de multiples formes de jeux : des jeux de cartes, de plateau, de stratégie, d'observation et de mémorisation, d'habileté, de coopération, des jeux dits symboliques ou jeux libre, des jeux de construction et d'assemblage, etc... La variété est grande et fournie en exemples. Le jeu amène le joueur à développer différentes compétences spécifiques, il le conduit à composer avec un univers imaginaire, informel et régi par des règles définies dans le jeu. Les règles installent alors les joueurs dans une temporalité et une réalité communes. La communication qui s'établit entre les joueurs s'émancipe des barrières liées au langage par exemple, invitant des enfants de langues différentes à se rencontrer à travers le jeu. Le jeu sous ses différentes formes peut ainsi permettre d'appréhender des modalités relationnelles autour d'un objectif commun, il favorise également le développement ou l'usage de certaines capacités cognitives et psychomotrices. Par ces aspects liés à la socialisation et aux apprentissages, le jeu acquiert un rôle pédagogique, parfois utilisé dans le milieu scolaire.

Le développement du jeu à l'école a emprunté divers chemins, en fonction du rôle qui lui était attribué ; lorsque l'intention éducative est recherchée le jeu est sollicité pour alimenter différentes formes d'apprentissages et de découvertes, mais une approche axée sur la capacité de l'enfant à jouer inscrit la relation au jeu à l'école dans de nouvelles réflexions quant à la démarche pédagogique à envisager.

Au milieu du XIX^{ème} siècle, lorsque Pauline Kergomard défend les bases de l'éducation, avec notamment un regard particulièrement tourné vers les fondements et les modalités d'apprentissage à l'école maternelle, elle positionne l'usage du jeu à l'école au centre des démarches pédagogiques « *le jeu est le travail de l'enfant* » (citée par Musset M. et Thibert R., 2009)⁵³. Le fait de stimuler et de solliciter le jeu chez l'enfant alors en situation scolaire devient un moyen pour développer les apprentissages. D'autres personnalités s'intéresseront au lien éducatif suscité par le jeu à l'école, l'allemand Friedrich Fröbel (1782-1852), l'italienne Maria Montessori (1870-1952), ou l'américain John Dewey (1859-1952) pour en citer quelques uns dont les théories et les approches pédagogiques restent régulièrement mentionnées dans ce domaine. Les conceptions pédagogiques de l'Éducation populaire, s'appuyant sur les recherches scientifiques, pédagogiques et philosophiques de ces précurseurs, positionnent le développement du jeu chez l'enfant comme étant un moyen de favoriser les apprentissages. L'espace où les enfants jouent, élaboré en amont pour instaurer un cadre sécurisant et permissif, devient un lieu de créativité dans lequel l'enfant expérimente, découvre son environnement et un lieu déterminant pour développer la relation aux autres. Le recours au jeu dans l'éducation des enfants devient un espace et un temps d'activité pensé et élaboré par l'adulte qui les accompagne dans une posture bienveillante pour favoriser les découvertes, la rencontre avec ses pairs, et susciter les apprentissages scolaires.

La logique éducative du jeu et ses pratiques dans le milieu scolaire sont questionnées par Gilles Brougère (2002) « *Ne nous leurrons pas. Ce n'est pas le jeu qui est éducatif, c'est le regard qui analyse différemment l'activité de l'enfant avec de nouvelles notions, de nouvelles valeurs.* »⁵⁴ La situation éducative suscitée par le jeu est alors dépendante des orientations et des intentions éducatives de l'adulte qui organise et met en place cette activité pour les enfants. Le rôle de l'enseignant pour favoriser les liens entre les apprentissages et l'enfant est donc fondamental pour créer un espace éducatif. Brougère poursuit sa réflexion ainsi « *Le jeu n'est-il*

53 Musset M., Thibert R., Quelles relations entre jeux et apprentissages à l'école ? Une question renouvelée, Dossier d'actualité de la Veille Scientifique et Technologique, n°48, octobre 2009, p. 3, (<http://www.inrp.fr/vst>)

54 Brougère G., Jeu et loisir comme espaces d'apprentissages informels, Éducation et Sociétés, 2002/2, n°10, p.6

qu'un vecteur de comportements qui peuvent avoir une valeur éducative ou bien a-t-il des caractéristiques éducatives en lui-même ? »⁵⁵ La position de la dimension éducative du jeu sur le temps scolaire est alors définie par son rôle dans l'éducation informelle de l'enfant. La variété des activités éducatives et la diversité des situations qu'un enfant rencontre au quotidien, dans le milieu scolaire, familiale, extra-scolaire, ou autres, lui permettent de se construire. Favoriser le jeu permet alors de créer une passerelle entre le vécu réel et l'imaginaire de l'enfant. Ainsi, l'éducation de l'enfant se fonde sur des moments formels, explicites et inscrits dans un système éducatif, dans lequel peut s'ajouter les temps d'éducation informelle, qui créent une continuité dans les apprentissages et le développement de l'enfant. Le jeu valorise alors les possibilités de rencontres culturelles et pédagogiques. Le processus éducatif dépend alors des moyens mis en place, des équipements, des intentions de l'adulte, de son rôle et de son positionnement, du contexte et du cadre dans lequel le jeu est pensé. Le concept d'éducation informelle à l'école et son développement encourage ainsi les recherches et les réflexions pédagogiques sur la notion de *jouer* dans le cadre scolaire et extra-scolaire, favorisant ainsi le renouvellement de pratiques et les échanges pédagogiques entre les différents acteurs éducatifs. Pour apporter une précision quant à la conception d'éducation informelle, nous nous référerons aux quatre critères qui permettent de distinguer les trois catégories d'apprentissage ; formel, non formel et informel. Soit, l'existence d'institutions nationales, l'existence de structure organisée, l'identification d'un public cible et organisé, l'objectif d'éducation avec une intentionnalité lisible.⁵⁶ La logique éducative quant à la mise en place du jeu à l'école oscille encore entre la dimension d'une éducation non formelle et celle d'une éducation informelle, ceci en fonction des pratiques, des intentions et du regard que les enseignants portent sur la fonction du jeu ; le jeu relève du domaine du loisir mais il est parfois instauré et organisé pour répondre à des objectifs éducatifs en classe, à l'école et dans le milieu périscolaire.

Ces interrogations suscitées par le jeu à l'école participent ainsi à l'évolution des pratiques éducatives. Cependant, le rôle des institutions est également important pour permettre l'élaboration de réflexions pédagogiques dans la dynamique des pratiques éducatives, que ce soit à travers la construction d'équipements spécifiques, des ludothèques par exemple, ou à travers la mise en place de projets, comme les projets éducatifs territoriaux démocratisés et encouragés par la réforme scolaire de 2013, ou encore à travers l'organisation et la définition des conceptions pédagogiques et des programmes scolaires défendus lors des nombreuses réformes de l'Éducation Nationale de ces trente dernières années.

L'articulation des apprentissages entre la grande section de maternelle et le CP et CE1, introduite dans la circulaire du 30 janvier 1986 puis relancée par les réformes de 1990 et 1991, établit une continuité dans la construction des apprentissages en primaire. Ceci renforce le rôle de l'école maternelle dans la scolarité des enfants en s'appuyant sur le développement des apprentissages lors de situations éducatives formelles et informelles. Le rôle du jeu à l'école commence à être appréhendé par les institutions et dans l'arrêté de 2002 le jeu est mentionné ainsi : « *c'est par le jeu, l'action, la recherche autonome, l'expérience sensible que l'enfant, selon un cheminement qui lui est propre, y construit ses acquisitions fondamentales* ». Mais la continuité du système éducatif, avec l'instauration du livret de compétences en 1990, par exemple, souligne la logique éducative en maternelle qui s'inscrit dès lors dans une évaluation formelle et explicite des compétences et de l'évolution de l'enfant dans son parcours scolaire. (Garnier P., 2009). Le profil scolaire de l'école maternelle se voit aussi renforcé avec l'introduction en 2005 de la définition du socle commun des connaissances et des compétences, définition ensuite augmentée du terme « et de culture » lors de la refondation de l'école en 2013. « *L'importance du jeu à l'école maternelle est à nouveau diminué dès lors qu'il vaut avant tout*

55 Brougère G., 2002, op. Cité, p.10.

56 Aoudé P., Daguët H., Cours TICE, Master 1, partie 2, p.35

comme un moment dans un apprentissage scolaire »⁵⁷ Le jeu, alors abordé autour de pratiques pédagogiques liées aux apprentissages, dont les aspects sont contrôlés par l'évaluation, annihile la fonction du jeu ; l'enfant ne perçoit pas une activité de la même manière dès lors qu'une évaluation même implicite est recherchée.

Brougère (2002) évoque l'acte de jouer comme étant relatif au domaine du second degré, quand on joue, « on fait comme si ». Il mentionne également quatre critères qui sont inhérents à la fonction de jouer : la présence d'une règle propre au jeu, la prise de décision dans la situation du jeu, la frivolité et l'incertitude. Brougère positionne ainsi les accords et les divergences de situations de jeu lorsqu'il est développé dans une logique éducative. Si les situations de second degré et la notion de règle sont des principes qui peuvent rapprocher le jeu avec une démarche éducative, l'aspect frivole et incertain n'offre pas de repères dans le domaine éducatif, l'évaluation ne pouvant pas se baser sur des objectifs d'apprentissages. La prise de décision entraîne enfin une rupture avec le rôle et la position conventionnels du maître ; lorsque l'espace de jeu est pensé et élaboré pour que l'enfant y trouve sa place et sa liberté de créer, l'adulte n'est pas dans une relation traditionnelle d'apprenant à élève et l'enfant évolue alors dans un espace hors réalité qu'il invente, transforme, s'approprie et dans lequel il se découvre et se sent libre. *«La première définition du jeu est d'être un lieu clos hors de la réalité. Le joueur abandonne alors son identité, le temps du jeu»*⁵⁸ L'enfant est ainsi acteur de son propre jeu, actif et libre dans ses inventions et ses libertés créatives. L'apport théorique de la psychanalyse, de la psychologie de l'enfant et des pratiques pédagogiques spécifiques aux métiers des ludothécaires permettent d'appréhender le développement de l'univers du jeu au regard de la construction de la personnalité de l'enfant. Winnicott (1974) établit ainsi la notion de jeu : *« On peut mieux comprendre l'acte de jeu si l'on considère la préoccupation qui caractérise un petit enfant qui joue. Peu importe le contenu du jeu. Ce qui compte est l'état de presque absolu retraite en soi-même qu'on peut assimiler à l'état de concentration des enfants plus grands et des adultes. L'enfant qui joue se trouve dans un monde qu'il ne peut pas facilement abandonner et dans lequel il ne peut facilement accepter des intrusions. »*⁵⁹ Le jeu est ainsi un acte intime qui favorise la construction de l'identité chez l'enfant confronté à de multiples représentations lorsque l'acte de jouer est créé au sein d'un groupe dans un espace où les rencontres et les échanges sont possibles. Le rôle de l'adulte se situe alors autour de la réflexion de l'espace de jeu, son aménagement, pour diversifier les champs des possibles et pour permettre aux enfants de s'approprier les éléments de jeux pour qu'ils participent à leur scénario. Le positionnement de l'adulte, au regard du jeu de l'enfant s'inscrit plus dans une approche informelle et bienveillante qui contribue à la valorisation de l'espace et à la liberté de création de l'enfant.

Des jeux de société, aux jeux de construction, à l'élaboration d'espaces et d'équipements propres aux jeux libres, l'enfant découvre, expérimente et invente. L'acte de jouer suscite alors l'émergence de certaines valeurs et la création de liens culturels avec ses pairs, lorsque le temps et l'espace du jeu sont élaborés et aménagés en amont dans un cadre spécifique rassurant, sécurisant, permissif qui favorise les initiatives et évite tout stéréotypes encombrants. Les représentations peuvent alors s'initier, se répéter, se transformer et être approprié par l'enfant. *« Il ne s'agit pas de mettre l'éducation dans une forme, mais de donner une forme à un espace temps et un temps pour que des activités de jeu et de loisirs puissent s'y épanouir, et ce faisant de favoriser de l'informel en matière d'éducation. »*⁶⁰ L'épanouissement de l'enfant par le jeu

57 Garnier P., Préscolarisation ou scolarisation ? L'évolution institutionnelle et curriculaire de l'école maternelle, Revue française de pédagogie (en ligne) 169, octobre-décembre 2009, mis en ligne le 1er octobre 2013, p. 12.

58 Guy A., Rendez-vous de la Seine Saint Denis, Jouer rend libre. Pourquoi ?, Conférence d'Alain Guy, 2011, p.3.

59 Winnicott cité par Riotti V., Le jeu et la communication dans le groupe des petits : entre excitation et représentation, in Jean Bernard Chapelier et al., *Excitation, jeu et groupe*, ERES, Groupes Thérapeutiques, 2005, p. 3.

60 Rouscou N., Les loisirs de l'enfant ou le défi de l'éducation informelle, Revue française de pédagogie (En

sollicite ainsi une formation spécifique et une réflexion de l'ensemble des professionnels de l'enfance et des acteurs du système éducatif pour favoriser le jeu dans le processus éducatif.

3) L'expérience artistique et la mise à distance

Dans les textes réglementaires de ces trente dernières années, la découverte de l'art et ses diverses applications font l'objet d'une reconnaissance officielle pour démocratiser l'éducation artistique. La loi du 6 janvier 1988 affirme la place de l'enseignement artistique dans la formation scolaire primaire et secondaire, le plan de développement des arts et de la culture à l'école en décembre 2000 est animé par la volonté d'inscrire les pratiques artistiques dans les programmes scolaires pour généraliser ses pratiques, puis le plan de relance de 2005 réaffirme la place de l'éducation artistique et culturelle⁶¹.

Les volontés politiques tendent donc à favoriser le développement des pratiques artistiques dans le primaire et le secondaire. En parallèle, l'approche artistique sur le terrain se déroule en fonction des pratiques et des formations des enseignants, mais aussi des projets d'établissement, et également des financements accordés par les collectivités qui jouent un rôle essentiel dans les budgets accordés aux écoles, pour favoriser les rencontres entre les enfants, les enseignants et des intervenants artistiques spécialisés.

Dans le milieu scolaire, la découverte de l'esthétique passe par la découverte des artistes et du potentiel artistique de chaque individu dans la conduite d'activités explicitement présentées aux enfants en primaire. Nous appelons esthétique une activité orientée vers la gratification sensorielle ; l'individu ayant la capacité de développer un effort particulier qui l'amène à préserver le goût de la sensation, lorsqu'il tend à retrouver cette sensation, en appliquant un certain nombre de savoir-faire, il se trouve alors dans le domaine de l'esthétique. A l'école, « Faire à la manière de » ou réaliser une œuvre collective, comme une fresque par exemple, inscrivent les productions des enfants dans un processus intime et/ou collectif et participent à l'expérience d'une culture commune.

La rencontre artistique peut aussi se diriger vers de multiples formes d'art à l'école, avec le développement de la notion de découverte du monde par exemple, ou encore avec la participation d'intervenants spécialisés, danseurs, comédiens, chanteurs, musiciens, ou bien par le biais de sorties diverses aux musées lorsque l'environnement culturel le permet. L'approche de l'art sollicite ainsi les capacités psychomotrices et affectives des enfants dans une visée esthétique et bien souvent dans une création commune. En 1993, Denyse Beaulieu présentait ainsi la pluralité des disciplines artistiques « *ces disciplines s'inscrivent pleinement dans la mission de l'école, en formant des élèves capables d'observer le monde et d'en interroger les formes. Qu'ils puissent tenir un crayon ou chanter juste importe finalement bien moins que leur capacité à tirer de ces observations, une leçon de vie...* »⁶² Les pratiques artistiques à l'école tendent alors à développer le processus réflexif chez l'enfant par la découverte de l'expérience esthétique.

Dans un article des Cahiers pédagogiques de 2011, Alain Kerlan pose une question essentielle qui permet d'envisager la position de l'expérience esthétique dans les valeurs et les fonctions éducatives : « *qu'est-ce au juste une image d'art ? Qu'est-ce que cette image d'art qui ne se donne pas comme un objet à lire, à décrypter, à déchiffrer, mais comme une forme symbolique dont le sens n'est pas dissociable de l'émotion qu'elle me procure, bref de*

ligne), 60/Juillet-septembre 2007, mis en ligne le 1er septembre 2011, URL : <http://www.rfp.revues.org/731>

61 Rapport sur la politique des pouvoirs public dans le domaine de l'éducation et de la formation artistique, n°2424, 29 juin 2005 / <http://www.assemblee-nationale.fr/12/rap-info/i2424.asp>

62 Beaulieu D. 1993, op. Cité, p. 42.

*l'expérience esthétique à laquelle elle m'ouvre ? »*⁶³ Appréhender l'art en laissant plus de place au choc visuel et à l'émotion qu'il procure plutôt qu'à la lecture iconographique de l'œuvre, suscite davantage l'expérience esthétique en tant que telle. « Faire à la manière de », « Faire comme si », lorsque les enfants s'emparent d'une œuvre et se l'approprient pour la retranscrire à leur manière, pour stimuler leur expérience sensible au sein de la communauté éducative.

Le rapport à l'image est continuellement sollicité au quotidien, dans la rue avec les panneaux publicitaires, à la télévision et sur internet où les spots publicitaires ont pris une place prépondérante à l'écran. La profusion d'informations discontinues, la multiplicité des supports audiovisuels, stimulent le regard jusqu'à le saturer. Le choc de l'art réhabilite le plaisir du sens, l'émotion qui est suscitée est individuelle avant d'être collective. Et même si le conformisme tend parfois à rappeler à l'ordre l'expérience esthétique pour contenir l'imagination dans un fondement univoque, l'œuvre reste et l'émotion questionne.

La mise à distance avec l'expérience esthétique s'opère alors lorsque l'œuvre est achevée et qu'elle devient visible, interrogée et commentée par un tiers.

Développer l'art à l'école, par le biais de rencontres avec des artistes contemporains ou des précurseurs dans leur domaine, par la pratique d'une production artistique individuelle ou collective, favorise la formation d'expériences esthétiques qui ouvrent vers une multitude de possibilités de compréhension, de réflexions, d'idées, d'échanges. L'expérience esthétique, telle qu'elle peut être développée en primaire, avec la prise en compte plus opportune du domaine du sensible chez l'enfant peut ainsi être favorisée et faire figure de modèles pour le secondaire. Les définitions du socle commun des compétences et des connaissances se sont progressivement dirigées vers le renforcement de l'école maternelle et élémentaire dans le parcours scolaire, l'échange entre le primaire et le secondaire peut aussi s'envisager dans le sens croissant pour conserver l'identité, la nature de l'art et appréhender ses fonctions éducatives au regard des valeurs de l'expérience esthétique et non de l'âge des individus.

- 4) De nouveaux outils de travail : vers une diversification des pratiques avec l'apport des TICE (Technologie d'Information et de Communication Éducative).

L'introduction des nouvelles technologies à l'école a amené et conduit toujours à de nombreuses recherches et questionnements, notamment autour de l'usage de l'outil informatique, du sens de l'innovation, de son implantation, de son impact sur l'évolution de la société et des valeurs suscitées. Ces recherches sont d'autant plus grandissantes que le phénomène d'accès aux nouvelles technologies a évolué vers une plus grande démocratisation de l'outil dont l'usage s'est de plus en plus généralisé dans le cercle familial, extra-scolaire et dans le service public. Dans les années 1980, le « plan informatique pour tous » de la loi de 1985, a introduit l'outil informatique à l'école. Les équipements et les financements de l'époque n'ont pas contribué à ouvrir totalement ce domaine à tous les élèves ni dans toutes les écoles. Comparativement, la génération des années 2000 a vécu l'arrivée d'une nouvelle technologie à travers la téléphonie, internet, les réseaux sociaux, puis les tablettes, ou les jeux vidéos, pour citer quelques exemples, et parfois avant même d'observer leur arrivée dans leurs écoles.

L'innovation technologique a multiplié les offres, répondant à des besoins pas nécessairement exprimés, mais dont l'impact a suscité la curiosité et les attentes de démocratisation de ces produits spécifiques. Ainsi, les enfants scolarisés en primaire ou dans le secondaire ont grandi avec un usage plus systématique du téléphone portable qui peut aussi faire office d'appareil photo, de caméra, de consoles de jeux, de dictaphone... En observant un enfant qui apprend à utiliser un ordinateur avec une souris pour la première fois, on peut le surprendre à

63 Kerlan A., Sous l'histoire des arts, l'art lui-même, dans Les Cahiers pédagogiques, dossier Les arts quelle histoire ! Entre émotions et savoirs, entre ressources et pratiques, novembre 2011, N°492, p. 13.

diriger la souris directement sur l'écran. Alors que l'interaction avec l'outil informatique est déjà tactile chez un enfant qui a eu l'habitude d'observer son entourage avec les technologies qui réagissent au toucher.

La nouveauté technologique a donc eu un impact considérable sur les modes de perception et les usages, d'autant plus que les progrès se sont accélérés très rapidement ces dernières années et que l'offre s'est répandue à toutes les catégories sociales. Aussi, l'emballement pour toutes les innovations technologiques a modifié les repères culturels, provoquant par certains aspects une rupture entre les différents profils d'utilisateur et créant par ailleurs une autre dimension dans la communication et la relation à autrui.

Nous nous intéresserons ici au rapport de l'innovation d'un outil avec les pratiques pédagogiques à travers l'exploitation de son potentiel au niveau des apprentissages. Baron G-L. (2014) s'est intéressé à la question de la représentation des technologies dans le milieu scolaire en réintroduisant une dichotomie formulée dans les années 60, « les outils d'enseignement » et « les objets d'enseignement ».

C'est dans les années 60 précisément que Célestin Freinet élabore un outil pour alimenter les situations éducatives des enseignants : « les boîtes et les bandes enseignantes ». Cette technique est élaborée pour favoriser l'autonomie de l'enfant dans la réalisation et la correction d'un exercice. La boîte enseignante est un support pédagogique qui rend actif l'élève dans la construction de ses apprentissages. Son élaboration suppose une préparation de l'enseignant en amont et une relation de coopération entre les maîtres pour créer des situations et des méthodes usuelles pour l'éducation et pour la transmission des savoirs. Avec cet outil, Freinet propose une conception pédagogique basée sur la restauration de l'estime de soi chez l'élève. A travers la programmation des bandes préparées et sélectionnées par l'enseignant, l'enfant évolue à son rythme et progressivement pour résoudre un problème, tout en déroulant la bande alors située dans la boîte. *« Les machines à enseigner ne doivent pas se contenter de résoudre passivement les problèmes tels que les concevait jusqu'à ce jour un esprit scolastique. Elles doivent être organisées en fonction d'une technique moderne de travail scolaire qui leur donne pleine efficacité »*⁶⁴ Parallèlement à cet exemple de l'usage d'une technicité spécifique dans une situation éducative, d'autres modèles existaient. A la même époque Skinner détermine l'action de l'élève en fonction de sa réussite à une étape avant d'accéder à la nouvelle, Crowder quant à lui complexifie les programmations préalables pour envisager le plus de possibilités de réponses des élèves (Baron 2014).

Le concept relationnel entre l'utilisateur du média informatique et le système informatique a continué d'évoluer notamment à travers les recherches liées à l'intelligence artificielle. L'outil devient alors un environnement interactif pour les apprentissages, l'idée d'Enseignement Intelligemment Assisté par Ordinateur (EIAO) *« renvoie à une vision constructiviste de l'apprentissage selon laquelle l'apprenant construit ses connaissances en interagissant avec un milieu (au sens didactique du terme) ou environnement, ce qui donne à l'apprenant et à son apprentissage le premier rôle, aux dépens de la vision « transfert de connaissances » de l'enseignant à l'enseigné. Cette appellation permet ainsi d'évoquer un « environnement d'apprentissage » qui peut être plus large que le système informatique proprement dit »*.⁶⁵ La situation éducative ainsi suscitée par l'usage de la nouvelle technologie s'inscrit dans la prise en compte des possibilités de l'individu alors confronté à l'utilisation d'un nouvel outil pour expérimenter le potentiel éducatif de celui-ci, et afin d'en apprécier la transmission de savoirs qui lui est ainsi prodigué. La relation qui s'installe favorise alors la démarche active de l'apprenant vis à vis de ses apprentissages.

Cependant, la complexité du phénomène informatique, la diversité des pratiques des

64 Freinet C. Boîte enseignante, autocorrection et programmation, article en ligne : <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/15504> (consulté le 6 avril 2016).

65 Baron M. (1994) citée par Baron G-L, Recherches en éducation, n°18, janvier 2014, p. 95.

enseignants, l'accès inégal aux nouvelles technologies dans le milieu scolaire confronté à sa généralisation dans des environnements divers extra-scolaires et familiales, poussent à réfléchir à l'utilisation de l'outil informatique à l'école. Appréhender l'usage d'un ordinateur à l'école, découvrir ses fonctionnalités, expérimenter son environnement interactif pour partager des connaissances et vivre une autre situation d'apprentissage peuvent sembler des éléments fondamentaux pour l'implantation informatique dans les écoles. D'après de nombreuses recherches, les jeunes utilisateurs ne soupçonnent pas l'étendue du potentiel informatique et n'en décèlent pas non plus les enjeux et les problématiques liés à son usage (Bruillard 2012). Ainsi, les moteurs de recherche en récupérant nos données de recherches peuvent fléchir sur notre intention de découvertes, en proposant des sites : soit conformes à la demande de l'ensemble des utilisateurs, soit en rapport avec des visites de sites antérieurs. Cette démarche positionne alors l'utilisateur dans une découverte passive de données à tendance plus conformistes que construites sur une base réflexive. C'est pourquoi E. Bruillard, renforce la réflexion d'Endrizzi (2006) et propose de modifier le concept lié aux apprentissages fondamentaux que sont « lire-écrire-compter » en « lire-écrire-computer ». « *Pour confirmer le fait qu'il ne s'agit pas d'apprentissages mécaniques à « lire-écrire-compter » va se substituer la séquence « accéder, comprendre, utiliser, créer » attestant de l'importance non seulement d'accéder aux nouvelles technologies et d'utiliser une série de logiciels de médias numériques mais aussi de comprendre « les applications et les contenus numériques » et de pouvoir créer à l'aide de la technologie numérique »* »⁶⁶. Ainsi, les fonctionnalités de l'outil ne forment pas l'apprentissage en soi, la démarche éducative pour en expérimenter le sens et le potentiel est toujours liée à la réflexion pédagogique. La pratique des nouvelles technologies d'information et de communication est déterminée par l'intention et le projet éducatif. Baron (2014) rappelle les conclusions d'un rapport de 2013 de l'Académie des sciences, *Enseigner l'informatique il est urgent de ne plus attendre*, qui souligne l'importance d'initier les élèves du primaire aux concepts de l'informatique pour amorcer la réflexion autour de l'interaction dans les apprentissages suscitée par l'outil, et former aux bases conceptuelles qui seront par la suite développées au collège, avec notamment le travail coopératif dans une situation explicite d'apprentissage à l'informatique, processus dans la continuité des enseignements au lycée.

L'outil informatique apporte ainsi dans le système scolaire français, de nouvelles pratiques basées sur un autre rapport à son environnement de travail ; l'élève compose et interagit avec une nouvelle technologie, plus ou moins familière, aux fonctionnalités multiples dont les enjeux et les problématiques peuvent parfois déstabiliser. Les recherches liées au phénomène éducatif développé à travers l'informatique insistent sur l'importance de former le regard et la mise à distance de l'élève avec cet outil afin d'en favoriser l'exploitation de son potentiel ultérieurement. Penser le support pédagogique pour en faciliter l'appropriation par l'élève. « *Une discipline, c'est aussi, pour nous, en quelque domaine qu'on la trouve, une façon de discipliner l'esprit, c'est à dire de lui donner des méthodes et des règles pour aborder les différents domaines de la pensée, de la connaissance et de l'art.* »⁶⁷

L'alternance des pratiques favorise la formation de l'esprit critique en proposant une multitude de regards et de situations, et en induisant une multitude de choix lorsque ceux-ci sont stimulés et pris en compte lors de la construction de la pensée par les connaissances, les savoirs, les techniques, les émotions. La personnalité conquiert ainsi l'estime de soi, encouragée par la

66 Bruillard E. (2012), Lire-écrire-computer, émanciper les humains, contrôler les machines, E-dossier de l'audiovisuel. L'éducation aux cultures de l'information,, <http://www.ina-expert.com/e-dossier-de-l-audiovisuel-l-education-aux-cultures-de-l-information/lire-ecrire-computer-emanciper-les-humains-controler-les-machines.html> , mise en ligne janvier 2012

67 Chervel A. (1988) cité par Baron G-L, op. Cité, p. 93

pensée réflexive singulière et spécifique qui se déploie dans un environnement et un cadre collectif.

B. Les enjeux contemporains

Dans la perspective de développer une enquête en sciences de l'éducation pour approfondir la question du développement de l'esprit critique à l'école, nous abordons trois aspects pour interroger ses enjeux contemporains :

- l'éducation morale et civique dont les contenus depuis 2015 sont explicitement tournés vers l'intention de développer l'esprit critique et vers le lien entre les individus,
- la question de la formation des enseignants notamment vis à vis des savoirs et des pratiques dans le système éducatif français.
- l'évaluation orientée vers la construction d'outils spécifiques.

1) L'enseignement moral et civique

L'enseignement moral et civique a ainsi été reformulé dans les textes réglementaires en juillet 2013, lors de la loi sur la refondation de l'école. Les orientations éducatives et les programmations ont alors déterminé une nouvelle appellation et un nouveau contenu des programmes dédiés auparavant à l'instruction civique et morale en primaire, au collège et au lycée, définis en 2008. Il y est défini ainsi : « L'enseignement moral et civique a pour but de favoriser le développement d'une aptitude à vivre ensemble dans une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. » (BO 12/06/2015)⁶⁸. Cet enseignement s'élabore et se construit durant toute la vie scolaire de l'élève, il est fondé sur des méthodes de débats argumentatifs mais il est également sollicité dans d'autres domaines liés aux apprentissages et à la vie scolaire pour diversifier les liens possibles entre les valeurs induites par cet enseignement spécifique et les situations éducatives rencontrées quotidiennement. La mise en activité et le travail en groupe sont privilégiés dans les textes pour inscrire l'enseignement moral et civique dans les méthodes d'apprentissage scolaire. Par ailleurs, la sensibilisation de cet enseignement en cycle 2, qui commence de la grande section de maternelle jusqu'en CE1, est fondé notamment sur l'exploitation d'activités artistiques, de discussions à visées philosophiques, sur la mise en place de conseils d'élèves, sur le principe de coopération entre les élèves, et sur des actions éducatives qui dynamisent et favorisent l'inclusion scolaire, afin de prendre en compte la diversité des individus dans leur globalité.

A la fin du XIX^{ème} siècle, Emile Durkheim (1858-1917) s'est intéressé à la définition des cadres théoriques de la socialisation. Il la désigne alors comme étant « *l'action exercée par la conscience collective sur les consciences individuelles et qui consiste en l'inculcation des normes, valeurs et règles propres au groupe auquel l'individu appartient.* »⁶⁹ Le rapport à autrui, les modalités relationnelles et le lien qui se construit entre les individus sont soumis à des valeurs, des règles, des normes qui agissent de manière interdépendante lors du processus de socialisation. La fonction de ce processus et les modalités de sa mise en œuvre prennent place au sein de l'institution scolaire par le biais de l'éducation morale. Cherkaoui (2005) développe la question de la morale ainsi : « *la morale ne se définit pas seulement par le respect de la discipline ; elle est également attachement au groupe et prise de conscience claire des raisons*

68 http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=90158, consulté le 10 avril 2016.

69 Ledent D. (2011), Emile Durkheim. Vie, œuvres, concepts. Les grands théoriciens, sciences humaines. éd. Ellipses, P.65.

de la conduite. Enseigner, socialiser ce n'est pas prêcher ou inculquer, c'est expliquer. »⁷⁰ Cherkaoui décline la discipline à travers ce qu'il nomme la régularité, et l'autorité. Ainsi, les habitudes, les repères ou rituels permettent de centrer les situations éducatives dans une temporalité et un lieu, et l'autorité les rend légitimes.

L'enseignement moral et civique, tel qu'il a été défini lors des dernières réformes dans les textes et les contenus évoqués, parcourt différentes disciplines pour s'installer progressivement dans la vie scolaire de l'élève. Ceci pour installer une habitude éducative qui stimule et favorise ses rapports relationnels avec ses pairs ainsi que le développement de ses capacités cognitives et psycho-motrices à différents temps éducatifs.

A travers les pratiques diversifiées des enseignants et la transversalité requise entre les disciplines, l'enseignement moral et civique peut susciter des situations éducatives spécifiques à l'idée de la formation de la citoyenneté tout autant de la personnalité de l'individu, dans des valeurs communes. L'apprentissage de la citoyenneté, de la solidarité et de la laïcité est alors renforcé par les méthodes d'argumentation, via des débats à visée philosophique pour construire l'esprit critique, par la prise en compte et l'exploitation de la sensibilité des élèves à travers des disciplines artistiques, et par des méthodes pédagogiques induisant la réflexion et l'argumentation lors de corrections d'exercices scolaires. Ces méthodes instaurent de nouvelles pratiques pédagogiques, de nouveaux rapports relationnels entre l'enseignant-l'élève, entre les élèves et au sein de l'ensemble de la communauté éducative. Ceci suppose alors la prise en compte d'une évolution dans les pratiques, suscite une nouvelle offre de formation pour les enseignants et un autre regard sur les compétences et les évaluations induites par ce nouveau dispositif. Pour proposer une courte comparaison des différents systèmes éducatifs en la matière, le modèle développé en Belgique sollicite le potentiel de cet enseignement pour former à la citoyenneté « *cet enseignement a pour but d'éduquer les enfants aux droits fondamentaux, mais aussi de développer l'esprit critique des futurs citoyens* »⁷¹ et aux États-Unis, le développement de l'esprit critique ou *critical thinking* fait partie des conceptions pédagogiques largement théorisée, analysée et évaluée depuis Dewey et Lipman et dont l'enseignement est officialisé dans divers disciplines. La formation du futur citoyen n'est pas l'élément moteur, ce qui justifie la construction de l'esprit critique à l'école c'est surtout son potentiel à stimuler et à encourager l'élève dans la construction de sa personnalité dans un souci de liberté de l'individu et d'émancipation individuelle, favorisées par une approche collaborative entre ses pairs à l'école.

En France, le développement de l'esprit critique à l'école par le biais de débats argumentaires citoyens ou à visée philosophique, ou encore à travers la création artistique, est formulé dans l'enseignement moral et civique depuis 2015. Les méthodes de coopération entre les élèves, les méthodes pour animer et mener un débat ou une production artistique sont ainsi questionnées pour réfléchir au mieux aux méthodes d'enseignement appropriées. Les méthodes d'évaluation de ce processus et les formations des enseignants sont également sollicitées pour conforter ou non l'intérêt de la préoccupation des enjeux de l'esprit critique à l'école.

2) La formation

Ferdinand Buisson dans son Dictionnaire de pédagogie, édité une première fois en 1887, puis réédité avec le concours du groupe Hachette en 1911, propose aux enseignants un nouvel outil pour alimenter leurs pratiques et leurs réflexions autour de leurs métiers. « *L'instituteur trouvera dans ce nouveau Dictionnaire ce dont il peut avoir besoin à propos de son « métier » dans le présent et dans l'avenir : soit qu'il désire améliorer son enseignement en étudiant les idées des maîtres de la pédagogie, des principaux écrivains, savants ou professeurs, anciens ou modernes, français ou étrangers (...)* ; soit qu'il cherche à se faire une opinion raisonnée sur les

70 Cherkaoui M. (2005), Sociologie de l'éducation, PUF, « Que sais-je ? », p.81.

71 Feyfant A., (2014), Enseignement laïque de la morale, Cartographie, IFE-ENS de Lyon, p.8

*grandes questions pédagogiques intéressant l'école ; soit qu'il veuille prendre conscience de lui-même, de son rôle, de ses devoirs, de ses droits par la comparaison (...) ; soit qu'il s'efforce d'entrevoir quel pourra être dans un avenir prochain l'avenir de l'enseignement primaire et son propre avenir.»*⁷²Buisson offre ainsi aux enseignants un aperçu des questionnements éducatifs avec la confrontation des idées de l'époque et des pratiques pédagogiques exercées dans différents pays. Les conceptions et le parcours historique d'une pluralité de pratiques pédagogiques sont ainsi transmis au corps enseignant dans l'intention de favoriser un renouvellement dans leur questionnement. La notion de progrès est fortement inscrite dans cette initiative de Ferdinand Buisson lorsqu'il réédite le Dictionnaire de pédagogie en l'actualisant par rapport au contexte historique de l'époque avec notamment les réformes institutionnelles, la loi de séparation de l'Église et de l'État en 1905 et la refondation de l'école. Le nouveau Dictionnaire de pédagogie consacre alors son rôle visionnaire par les valeurs de l'enseignement fondées sur la laïcité et la démocratie, au sein de la République : *« la logique de la démocratie veut que l'égalité des enfants devant l'instruction devienne une réalité légale et sociale. Enfin, l'instruction ne peut plus être envisagée à part et en soi ; il faut qu'elle se rattache, se subordonne à une vue nette d'utilité sociale. Tel est pour demain, sinon pour aujourd'hui, le plan d'éducation nationale qui se prépare, qui s'élabore et qui déjà, sur plus d'un point, émerge de la confusion de tant de débats, plus sociaux encore que scolaires, de toutes parts engagées. »*⁷³

Le nouveau Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson place alors les enjeux éducatifs au sein des pratiques du corps enseignant de son époque pour permettre l'évolution et la diffusion des valeurs de la République nouvellement instaurée. La formation des enseignants s'articule autour de l'idée de progression dans les pratiques en tenant compte des apports et des réflexions pédagogiques, philosophiques, scientifiques de l'époque en France et à l'étranger. L'ouverture sur le monde et sur la pluralité des pratiques est ainsi engagée pour favoriser la formation.

L'institution de l'école laïque, gratuite et obligatoire sous la III^{ème} République pose les bases d'une volonté politique de démocratiser l'accès à l'école. Néanmoins, des confrontations internes ont alimenté des tensions entre ce modèle et celui de l'enseignement payant dans les collèges et les lycées, et entre les modalités de formation des enseignants, le savoir et l'érudition dans une discipline spécifique, et les pratiques pédagogiques élaborées autour de différents axes, psychologique, philosophique, sociologique, physiologique, historique. Ernest Lavis (1842-1922) s'oppose ainsi à *« l'objection préalable que les qualités essentielles de l'éducateur ne s'enseignent ni ne s'acquièrent. »*⁷⁴La volonté de Jean Zay (1904-1944), ministre de l'éducation nationale du 4 juin 1936 au 10 septembre 1939, s'orientera vers la construction d'une école unique. Cette conception est réaffirmée avec le plan Langevin-Wallon en 1947, pour harmoniser la formation des maîtres de l'élémentaire et du secondaire afin d'établir des passerelles entre ces deux domaines d'enseignement, et pour que les échanges puissent être favorisés entre les différents corps enseignants à travers le cursus de formation unique. Les tensions entre les différentes logiques éducatives et de formation ne permettent pas à ces réformes de voir le jour, et en 1977, lorsque la réforme du collège unique est instituée, l'opposition marquée entre les savoirs nécessaires à l'apprentissage spécifique des disciplines, le statut des enseignants, leur formation et leur recrutement est toujours d'actualité. (Lelièvre C. 2009).

Ces tensions entre les différents corps de métiers, au sein du même système éducatif dont les valeurs et les projets éducatifs répondent aux mêmes attentes, ont des répercussions sur les logiques de formation. En ce qui concerne la formation des enseignants du primaire, la création

72 Buisson, F., (1911), Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire, sous la direction de, édition électronique, préface. inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.phd

73 Buisson, idem, cité par Savoie Philippe (2012), Education et démocratie. Retour sur le nouveau Dictionnaire de pédagogie (1911), Éducation et didactique, n° 1 vol. 6, p. 119.

74 Cité par Lelièvre C., L'axe central du contexte historique de la formation des enseignants en question. Carrefours de l'éducation. 2009/2, n°28, p. 192

des IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) en 1989 inscrit le déroulement de la formation et le processus réflexif des futurs professeurs des écoles dans un modèle de type rétrospectif entre les théories et les pratiques. Avec la réforme des IUFM en 2008, les professeurs stagiaires sont remplacés et l'expérience sur le terrain est ainsi devenue l'axe central de la formation. La première année s'articule ainsi entre des journées de formation et la présence en classe. Apprendre sur le terrain demande ainsi officieusement l'implication de l'équipe en place pour accompagner le nouveau professeur dans la connaissance de son métier. La progression dans la connaissance du métier dépend de l'attitude du jeune professeur, de sa curiosité, de ses initiatives individuelles pour approfondir certaines questions, et dépend des échanges qui sont créés entre l'équipe et le nouvel arrivant. En maternelle la relation et le positionnement des ATSEM, qui peuvent varier en fonction des municipalités et des écoles, peuvent également influencer sur l'expérience du maître découvrant son métier et son environnement de travail.

Ainsi de nos jours, si les apports des rencontres professionnelles et interdisciplinaires sur le terrain pallient au défaut d'une formation théorique articulée entre l'observation et la mise en pratique d'une manière rétrospective des théories rencontrées, la formation continue de l'enseignant dépend des échanges qu'il aura exploité ou non dans un processus d'apprentissage du métier. L'accès à l'offre de formation pour développer ou revoir des compétences dépend des intentions et des initiatives individuelles, des discussions collectives en équipe, de l'environnement de travail, des rencontres professionnelles et interdisciplinaires et de la prise en compte de l'enseignant de ses besoins spécifiques. Les différents aspects qui peuvent mener à la formation après avoir vécu son métier sur le terrain sont multiples et variés, et ceci ne permet pas encore de placer la formation dans un processus égalitaire, la finalité de l'accompagnement des maîtres dans leur métier n'étant pas clairement lisible dans les textes réglementaires. L'implication des politiques éducatives, pour définir et mettre en œuvre un processus éducatif avec des orientations précises, est donc primordiale pour faire progresser la formation du corps enseignant tout en considérant l'importance de la culture professionnelle.

Pour conclure sur le métier et la formation des enseignants, nous présentons enfin les différents types de savoirs, définis par Altet : **des savoirs à enseigner** (*savoirs académiques, scientifiques, disciplinaires qui font l'objet d'une transposition didactique pour devenir savoir à enseigner dans les classes de niveaux différents*), **des savoirs pour enseigner** (*savoirs scientifiques didactiques, pédagogiques, ils ont pour finalité d'aider l'enseigné à comprendre le processus-apprendre*), **des savoirs sur enseigner** (*savoirs issus d'une formalisation de la pratique, savoirs procéduraux sur le comment faire ? Pouvant faire l'objet d'échanges, constitués en savoirs communicables et utilisables par des pairs*), **des savoirs de la pratique** (*savoirs d'expérience des enseignants. Issus de l'action et fortement contextualisé*)⁷⁵. Aussi, nous nous servons de ces caractéristiques pour élargir des perspectives de formation, et nous pouvons supposer que l'interaction des quatre rapports au savoir est nécessaire dans une visée d'évolution des pratiques et du métier dans laquelle la formation continue tient une place importante. La pluralité et la diversité d'appréhension et d'acquisition des savoirs, à l'université, à l'école, sur le terrain, lors d'échanges professionnels en équipe et avec des partenaires éducatifs, mais aussi à travers les expériences personnelles de tout un chacun, contribuent et participent à la formation de la culture professionnelle (Altet, 2004). Les caractéristiques des savoirs impliqués dans le métier d'enseignant, en primaire comme dans le secondaire, se construisent ainsi dans une interaction et dans une mise à distance entre la théorie et la pratique ; former l'esprit et le savoir-faire, conceptualiser, expérimenter, et analyser ses pratiques pour progresser dans son activité professionnelle sont autant de ressources qui favorisent la formation tout au long de la vie professionnelle.

75 Altet M., (2004) « Chapitre 7. L'intégration des savoirs de sciences de l'éducation dans l'expertise enseignante : représentations et rapports aux savoirs professionnels de l'enseignant. », in Claude Lessard et al., *Entre sens commun et sciences humaines*, De Boeck Supérieur, Perspectives en éducation et formation. p. 162.

Aussi, nous pouvons retrouver la prise en compte de ces différentes caractéristiques des savoirs professionnels dans un rapport de 2011 sur l'école maternelle.⁷⁶ Afin d'encourager la professionnalisation de l'ensemble des acteurs éducatifs impliqués dans le système éducatif de l'école maternelle, quatre préconisations ont été formulées dans ce rapport, au niveau national, local, départemental et académique. Ces préconisations s'inscrivent dans une visée d'amélioration des modes de formation des professionnels pour adapter la logique éducative au public spécifique rencontrée en maternelle. Ce rapport définit les enjeux de formation, d'observations et d'analyses des pratiques autant pour les enseignants que pour les inspecteurs d'académie et les conseillers pédagogiques afin de renforcer l'expertise de leur métier par rapport aux apprentissages et aux situations éducatives développées à l'école maternelle :

Préconisations

- *au niveau national : Mettre en place une observation et une analyse du travail de professionnels experts afin d'identifier « des gestes professionnels » particuliers et importants pour l'école maternelle, en différenciant les deux temps du parcours scolaire (petits et moyens d'une part, et grands d'autre part).*
- *Au niveau local : Adapter les nominations des enseignants pour valoriser les compétences acquises en formation.*
- *Au niveau départemental : concevoir un parcours d'adaptation à l'emploi pour tout enseignant nommé ou muté dans une classe de maternelle.*
- *Au niveau national pour la conception, au niveau inter-académique ou académique pour la mise en œuvre : Mettre en place des modules de formation pour les inspecteurs et pour les conseillers pédagogiques de telle manière que leur expertise soit accrue.⁷⁷*

Ces préconisations invitent donc les acteurs chargés de la politique éducative au niveau national et territorial d'envisager l'exploitation de leurs ressources en vue de valoriser le rôle de l'école maternelle dans le parcours scolaire, tout en tenant compte de la spécificité du public et des acteurs éducatifs. Le savoir faire et le savoir être, nécessaires à l'évolution des pratiques et des situations éducatives, font ainsi partie de la réflexion à travers le développement de la formation professionnelle.

La question des savoirs et des pratiques définissent ainsi les enjeux de la formation professionnelle de l'ensemble des acteurs éducatifs. L'exemple de l'analyse développée dans le rapport de 2011 sur l'école maternelle apporte un complément d'information quant à la formulation des caractéristiques envisagées pour former au métier et pour construire une culture professionnelle spécifique. Tout en s'inscrivant dans le parcours scolaire de l'élève, le fonctionnement de l'école maternelle, et le développement de ses conceptions éducatives sont ainsi questionnés pour engager une progression dans la définition de son rôle pédagogique et déterminer les contours et les possibilités des activités professionnelles.

3) L'évaluation

La perspective d'évaluation de la formation de l'esprit critique à l'école peut s'inscrire au regard de la prise en compte des questionnements contemporains liés aux dispositifs mis en place, aux rôles et aux enjeux du processus d'évaluation établis dans le système éducatif français depuis ces dernières années. Le programme PISA⁷⁸, mené par l'OCDE⁷⁹, mène depuis les années 2000 des études visant à mesurer les performances des systèmes éducatifs des pays membres et

76 Bouysse V., Claus P., Szymankiewicz C., L'école maternelle, Rapport n°2011-108. Octobre 2011, Inspection générale de l'éducation générale / Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche

77 Idem.

78 Programme pour l'évaluation internationale des élèves.

79 Organisation de coopération et de développement économiques.

non membres de l'OCDE. Ces études publiées tous les 3 ans servent ainsi de support analytique pour interroger les performances et les compétences des élèves. Elles ont encouragé et favorisé le développement de nouveaux dispositifs scolaires pour renforcer les apprentissages, en envisageant les résultats des élèves au regard du niveau international ainsi évalué dans ces enquêtes (Olivier Rey 2011). Les études d'évaluation et de comparaison des compétences des élèves au niveau international, ont eu des répercussions sur l'élaboration des programmes et des objectifs éducatifs en France. Ainsi, en 2005, la définition du socle commun de connaissances et de compétences a été adoptée en primaire dans l'optique d'appréhender au plus tôt les enjeux éducatifs du système scolaire. Le livret de compétences, alors établi dans la continuité du projet du socle commun et des programmes officiels, participe ainsi à l'évaluation des élèves dès la maternelle pour repérer les progrès et visualiser les évolutions dans les apprentissages à l'aide d'un outil spécifique. Élaboré par les inspecteurs académiques en fonction du territoire et de l'environnement des enfants, ce livret définit la progression des compétences des élèves de la petite section à la grande section de maternelle en fonction des objectifs fixés par les programmes du socle commun qui s'étendent à l'élémentaire. Les observations des enseignants en maternelle sont notées sous de multiples items répartis en fonction des domaines de compétences suivants : « devenir élève », « s'approprier le langage », « découvrir l'écrit », « agir et s'exprimer avec son corps », percevoir, sentir, imaginer et créer », « découvrir le monde ». Un codage à trois possibilités, non acquis, en cours d'acquisition et acquis, permet d'apprécier la progression de l'élève. L'instauration et l'application de l'évaluation des compétences dans le primaire a suscité de nombreux débats et controverses dans le corps enseignant. Les questionnements liés à la mise en œuvre de cet outil portent notamment sur :

- le sens des compétences évaluées au regard de l'ensemble des compétences observées.
- l'imprécision des textes officiels sur les diverses prescriptions en matière d'évaluation.
- la distinction des éléments de compétences à évaluer et inscrits dans les textes réglementaires qui ne favorise pas la lisibilité d'une progression globale et harmonieuse de l'enfant.
- le manque d'accompagnement des enseignants pour appréhender le livret de compétences.
- La notation des items sur le mode « non acquis, en cours d'acquisition, acquis » et binaire avec « oui », ou « non ».

(Rey O., 2012).

Ces aspects liés aux modalités d'évaluation et au sens des conceptions pédagogiques induites par l'utilisation du livret de compétences en classe, ont amené les enseignants à développer leurs propres initiatives pour résoudre l'utilisation de ce nouvel outil de travail en s'appuyant sur les publications de recherche et en consultant divers sites internet, créés notamment par des équipes d'enseignant, qui visent alors à composer et à partager des pratiques pédagogiques afin d'alimenter les situations et les moyens d'évaluation des compétences. Ces ressources internet sont accessibles sur « Eduscol », « Expéritèque » et proposent des alternatives aux outils construits par la direction générale de la direction scolaire (Rey O. 2012). La création de blogs d'enseignant alimente également les échanges de pratiques et les discussions pédagogiques sur internet, comme « la classe de jenny » par exemple, qui propose, depuis 2011, différentes méthodes et activités pour les enfants de maternelle, et qui répond ainsi aux diverses attentes et besoins des enseignants. La pluralité des pratiques des enseignants, de leurs exigences pédagogiques et professionnelles, vis à vis de l'utilisation du livret de compétences, conduit à une hétérogénéité et à une inégalité dans la qualité des représentations éducatives vis à vis de l'accompagnement des enfants et lors de la transmission de ce document aux familles. Ceci impliquant parfois une lisibilité erronée entre ce qui se fait à l'école, ce qui est attendu, et ce qui est évalué. Ainsi, ce livret peut parfois être perçu comme une description statique de l'évolution de l'élève dans ses apprentissages par les parents, lorsqu'il est mal introduit dans la sphère

familiale. Il peut aussi être parfois déroutant pour les parents de lire une observation notée comme non acquise ou encore en cours d'acquisition, alors que cette compétence est constatée comme acquise dans la sphère familiale, ou bien quand l'inverse se produit. Quoiqu'il en soit, la transmission d'informations concernant l'usage et l'intérêt pédagogique du livret peut avoir une incidence sur les rapports et les échanges entre les parents et les enseignants. Depuis la réforme des nouveaux programmes de 2015, les prescriptions d'utilisation du livret de compétences ont été modifiées par rapport à la manière de présenter les observations ; ainsi, des phrases alimentent l'évaluation des différents items liés aux compétences, remplacent la notation usant du terme « acquis » et apportent une nouvelle grille de lecture aux enseignants et aux parents.

Enfin, nous pouvons souligner l'apport des recherches en sciences de l'éducation quant aux outils d'évaluation élaborés et proposés aux enseignants pour réaliser une autoévaluation de leurs pratiques avec « *des instruments de régulation de l'activité éducative* »⁸⁰ Ces outils permettent d'envisager l'activité pédagogique au regard de son sens, son fonctionnement, son projet. Les outils d'autoévaluation présentés aux enseignants et reportés dans ce document de recherche permettent d'aider à la préparation de l'activité, la réflexion autour de la démarche et des moyens utilisés sont alors formalisés avant de conduire l'activité éducative, pour favoriser un retour critique sur l'expérience éducative ainsi mise en place, afin d'apporter les modifications nécessaires et d'adapter la logique de l'action à la logique du terrain. Les aides didactiques favorisent ainsi les représentations liées au déroulement de l'activité en apportant des points de repères aux enseignants, et servent de support à l'analyse de l'activité en vue de corriger, modifier, améliorer certains de ces aspects. Ces modalités d'autoévaluation sont également envisagées pour être mises en place en classe et par les élèves, afin d'encourager leur esprit d'analyse et de mise à distance par rapport à la situation éducative ou par rapport à l'exercice effectué.

Ces modalités d'évaluation et les récents changements en maternelle seraient intéressants d'être étudiés lors d'une enquête auprès des enseignants et des familles pour repérer les pratiques pédagogiques développées. Nous pourrions également considérer leurs incidences sur la représentation des parents quant à la progression de l'enfant scolarisé dans le primaire.

Afin d'envisager une enquête ultérieure auprès des enseignants, nous présentons ci-dessous les questions envisagées pour étudier les pratiques d'évaluation et de mises en situations éducatives dans le primaire. Ce questionnaire pourra servir de base pour engager une recherche ultérieure afin de repérer les habitudes des enseignants à partir d'un échantillon défini en amont sur deux, voire plus, groupes scolaires français.

Les questions porteront sur les supports pédagogiques utilisés pour développer les évaluations ; les documents méthodologiques qu'ils consultent en amont de l'évaluation ; les situations qu'ils envisagent pour réaliser l'évaluation ; leur méthode d'évaluation ; la présentation aux parents et les retours des parents .

Nous pourrions également envisager des questions relatives à l'utilisation des outils d'auto-évaluation dans la perspective de déterminer l'évaluation éventuelle de situations pédagogiques qui peuvent favoriser le développement de l'esprit critique.

Évaluer le processus réflexif chez l'enfant en primaire, de la maternelle à l'élémentaire, engage une pluralité et une diversité de données observables afin de construire une analyse en lien avec les pratiques des enseignants, tant au niveau des activités développées, qu'aux modes d'évaluation et de prise en compte de ces dernières. L'expérience artistique, scientifique, de débats à visée philosophique et démocratique, les modalités liées à la mise en place du jeu à l'école, des activités à support numérique, l'enseignement moral et civique, sont autant d'aspects qui permettent d'étudier le processus réflexif qui peut éventuellement progresser sur une année

80 Kerlan A., (1988), Évaluer pour former. L'initiation scientifique à l'école. Recherches/pratiques. Élémentaire/premier cycle, rencontres pédagogiques n°22, éd. INRP.

scolaire comme sur deux ou même plus, en fonction de l'enfant. La mise en place de ces activités et de leur évaluation dans leur scolarité dépend des pratiques des enseignants, du sens et du projet éducatif, et de leurs intentions pédagogiques vis à vis d'un processus soit par la formation et/ou par des méthodes impliquant l'auto-évaluation. La question des pratiques des enseignants, de leur formation et de leurs intentions pédagogiques sous-jacentes à l'évaluation est ainsi au cœur du processus pédagogique lorsque le processus réflexif tend à être favorisé.

Conclusion

Ce dossier de recherche a donc permis de poser les bases conceptuelles et historiques liées à la prise en compte du développement de l'esprit critique dans le processus éducatif. La mise en œuvre du concept de l'esprit critique dans le système éducatif français suppose une réflexion autour des logiques des actions éducatives et des logiques du terrain. C'est pourquoi, une étude ultérieure, fondée sur des temps d'observation et d'analyse de données descriptives peuvent être envisagées pour confronter les concepts, les apports théoriques, les expérimentations et les enjeux soulignés par l'instauration de la nouvelle réforme des programmes, avec la réalité du terrain, les besoins des enseignants en matière de formation, les politiques éducatives et territoriales.

Stimuler l'esprit critique c'est permettre d'appréhender le potentiel de la réflexivité individuelle, de se mettre à distance, de se représenter dans son unité en tenant compte d'une pluralité de culture dans une collectivité universelle. L'école maternelle en France est de plus en plus sollicitée pour répondre aux enjeux de réussite scolaire, mais la spécificité de son public, tant au niveau de ses besoins et de ses attentes, lui confère un rôle et une logique éducative particulière. Les *cinq traits du savoir scolaire* d'Olivier Reboul sont tout à fait transposables aux situations éducatives développées en maternelle dès lors que l'intérêt de l'enfant et la prise en compte de son potentiel réflexif font partie de la logique éducative alors élaborée.

Développer l'esprit critique à l'école peut tendre à créer une dynamique de situations éducatives qui tiennent compte du potentiel réflexif de l'enfant, en vue de le renforcer et ainsi de s'impliquer dans la construction de sa personnalité.

« Une pédagogie qui crée des situations où se découvre la Loi et s'apprend la norme, une pédagogie qui ne sépare pas l'approche des contenus et l'apprentissage de la socialisation... Une pédagogie qui ne pose pas de préalables, mais s'obstine à créer des situations, riches, exigeantes, permettant de s'engager et de développer un effort intellectuel soutenu. Pour le pédagogue, le seul préalable possible à l'éducation est de son ressort, c'est la création de l'émergence d'un sujet. » Philippe Meirieu (2009), *La pédagogie ne connaît pas de préalables, Spécificités*, n°2.

BIBLIOGRAPHIE

- Altet M., (2004) « *Chapitre 7. L'intégration des savoirs de sciences de l'éducation dans l'expertise enseignante : représentations et rapports aux savoirs professionnels de l'enseignant.* », in Claude Lessard et al., *Entre sens commun et sciences humaines*, De Boeck Supérieur, Perspectives en éducation et formation.
- Aoudé P., Daguet H., Cours TICE, Master 1, partie 2, p.35
- Armengaud F., (1996). *Popper (Karl Raimund). La logique de la découverte scientifique*, encyclopedia universalis, Paris.
- Askevis-Leherpeux F., Baruch C., Cartron A., (1998). *Précis de psychologie*. Repères pratiques, (éd. Nathan).
- Bachelard G., (1972). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris.
- Baron G-L, (2014). *Élèves, apprentissage et « numérique » : regard rétrospectif et perspectives*. Dans Recherches en éducation, n°18, coordonné par Fluckiger C. et Hetier R. *Des élèves et des savoirs à l'ère numérique : regards croisés*. article tiré du site : <http://recherches-en-education.net>
- Baudart A., Revault d'Allonnes M., (1984). *L'art et l'imaginaire 2. Philosophie et esthétique*. Paris, (éd. Belin Sup)
- Beaulieu D., (1993). *L'enfant vers l'art, Une leçon de liberté, un chemin d'exigence*. (éd. Autrement).
- Bonnefon G., (2006). *Penser l'éducation populaire, Humanisme et démocratie. Comprendre la société*, Chronique sociale, Lyon.
- Bouysse V., Claus P., Szymankiewicz C., *L'école maternelle*, Rapport n°2011-108. Octobre 2011, Inspection générale de l'éducation générale / Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche
- Brougère G., (2002), *Jeu et loisir comme espaces d'apprentissages informels. Éducation et Sociétés*. (n°10).
- Bruillard E., (2012), *Lire-écrire-computer, émanciper les humains, contrôler les machines*, E-dossier de l'audiovisuel. *L'éducation aux cultures de l'information*. <http://www.ina-expert.com/e-dossier-de-l-audiovisuel-l-education-aux-cultures-de-l-information/lire-ecrire-computer-emanciper-les-humains-controler-les-machines.html> , mise en ligne janvier 2012
- Buchanan B., (2002) *Philosophy of education, in Educational studies*. University of Kentucky.
- Buisson, F., « dir. » (1911). *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. édition électronique. [Inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php](http://inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php)
- Chartier D., (2003). *Les styles d'apprentissage entre flou conceptuel et intérêt pratique. Savoirs*, (n° 2)

- Cherkaoui M. (2005), *Sociologie de l'éducation*, PUF, « Que sais-je ? ».
- Chirouter E. (2007). *Lire, réfléchir et débattre à l'école élémentaire. La littérature de jeunesse pour aborder des questions philosophiques*, (éd. Hachette Éducation) Paris.
- Dagen P. et Hamon F., (1995). *Époque contemporaine XIXe-XXe siècles*. (éd. Histoire de l'art Flammarion). Paris.
- Dréan M. et al (2011). *Origines, développement et perspectives de LIRE à Paris in Sylvie Raynaud et al. On ne lit pas tout seul ! Enfance et parentalité*. (éd. ERES) DOI 10.3917//eres.Rayna.2011.01.0015
- Feyfant A., (2014), *Enseignement laïque de la morale*, Cartographie, l'IFE-ENS de Lyon.
- Freinet C. *Boîte enseignante, autocorrection et programmation*, article en ligne : <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/15504> (consulté le 6 avril 2016).
- Foulquier F., (2012). *Le livre de jeunesse, une école d'esthète ? Des livres comme des pierres de gué entre album et livre d'art, Quand les livres relient*, (éd. ERES) 1001 bébés.
- Garnier P., (2009). *Préscolarisation ou scolarisation ? L'évolution institutionnelle et curriculaire de l'école maternelle*, Revue française de pédagogie (en ligne) (n°169), octobre-décembre 2009, mis en ligne le 1er octobre 2013.
- Gaussel M. (2016) *Développer l'esprit critique par l'argumentation : de l'élève au citoyen. Dossier de veille de l'IFE*. (n°108, février).
- Goiset M. Et Guyon R., (2015). *Entretien avec Claude Ponti*, dans revue Diversité. (hors série n° 16, novembre)
- Guy A., (2011). *Acte du colloque, Rendez-vous de la Seine Saint Denis, Jouer rend libre. Pourquoi ?* Conférence d'Alain Guy.
- Kerlan A., *Caroline Archat-Tatah. Ce que fait l'école avec le cinéma. Enjeux d'apprentissage dans la scolarisation de l'art à l'école primaire et au collège. Revue française de pédagogie*. (En ligne), 183/ avril mai juin, mis en ligne le 16 décembre 2013, (consulté le 12 décembre 2015) <http://rfp.revues.org/4189>.
- Kerlan A. (2011). *Sous l'histoire des arts, l'art lui-même, Dossier Les arts quelle histoire ! Entre émotions et savoirs, entre ressources et pratiques. Les cahiers pédagogiques*. (n° 492, novembre).
- Kerlan A., (1988), *Evaluer pour former. L'initiation scientifique à l'école*. Recherches/pratiques. Élémentaire/premier cycle, rencontres pédagogiques n°22, éd. INRP.
- Kiener H., (1952). *Marie Jaëlle, Problèmes d'esthétique et de pédagogies musicales*. Flammarion.
- Lecourt D., (2015). *Le mot d'épistémologie, La philosophie des sciences*. Paris, PUF, « Que sais-je ? ».

- Ledent D., (2011), *Emile Durkheim. Vie, œuvres, concepts*. Les grands théoriciens, sciences humaines. éd. Ellipses.
- Lelièvre C., (2009) *L'axe central du contexte historique de la formation des enseignants en question*. Carrefours de l'éducation. 2009/2, n°28.
- Lescouarch L., Thouwarecq R., (2013). *cours master I Sciences de l'éducation, thème 1, Dominante professionnelle métiers de l'éducation et du périscolaire*.
- Marques S., (2014). *Can we teach to think in primary schools ? A comparative analysis of the English and the Brazilian National Curriculum and the impact of a small-scale cognitive enhancement study in Brazil*, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, Elsevier Ltd., article en ligne, [www.http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/) (consulté le 31 mars 2016).
- Meirieu P., (2009), *La pédagogie ne connaît pas de préalables...* Spécificités, n°2
- Mignot C. et Rabreau D., (1996). *Temps Modernes XVe-XVIIIe siècles*. Paris, (éd. Histoire de l'art Flammarion).
- Mondzain M., (2003). *Le commerce des regards*. Paris, (éd. le Seuil).
- Musset M., Thibert R., (2009). *Quelles relations entre jeux et apprentissages à l'école ? Une question renouvelée, Dossier d'actualité de la Veille Scientifique et Technologique*. (n°48, octobre). (<http://www.inrp.fr/vst>)
- Piaget J., (1998). *La construction du réel chez l'enfant. Actualités pédagogiques et psychologiques*. (éd. Delachaux et Niestlé).
- Reboul O., (2014). *La philosophie de l'éducation*. Paris, PUF, « Que sais-je ».
- Rey O., (2011). *Pisa ce que l'on sait, ce que l'on fait*. Dossier d'actualité veille et analyses, n°66.
- Riotti V., (2005). *Le jeu et la communication dans le groupe des petits : entre excitation et représentation*. dans Jean Bernard Chapelier et al., *Excitation, jeu et groupe*. (éd. ERES) Groupes Thérapeutiques.
- Rouscou N., (2007). *Les loisirs de l'enfant ou le défi de l'éducation informelle. Revue française de pédagogie*. (n°60/Juillet-septembre) (mis en ligne le 1er septembre 2011)
URL : <http://www.rfp.revues.org/731>
- Savoie P., (2012), *Education et démocratie. Retour sur le nouveau Dictionnaire de pédagogie (1911)*, Education et didactique, n° 1 vol. 6. mis en ligne le 2 mai 2014. URL : <http://educationdidactique.revues.org/1335>
- Tozzi M. (2008). *Faire philosopher les enfants constats, questions vives, enjeux et propositions. Revue Diogène*. (n°224).
- Tozzi M., (2008). *Chapitre 5. Lipman, Lévine, Tozzi : différences et complémentarités*. dans Claudine Leleux *La philosophie pour enfants. Pédagogies en Développement* (éd. De Boeck Supérieur). 2ème édition.

Vial J., (2009). *Histoire de l'éducation*, Paris, PUF. « Que sais-je ? ».

Vincent-Nkoulou M., (2007). *La fabrication des figures de deux pédagogues en histoire de l'éducation : Jean-Frédéric Oberlin et Pauline Kergomard. Carrefours de l'éducation.* (n°24).

SITOGRAPHIE

<http://www.cairn.info/revue/enfances-et-psy-2009-2-page-130.htm>

Http://le_cerveau.mcgill.ca/flash/i/i_09/i_09_p/i_09_p_dev/i_09_p_dev.html.(consulté le 6 mars 2016)

<Eduscol.education.fr/Litterature-écoles>, MEN DGESCO 2013, récupéré le 30 mars 2016

http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=90158, consulté le 10 avril 2016.

[www.http://Lireaparis.wordpress.com](http://Lireaparis.wordpress.com)

<http://www.senat.fr/evenement/archives/D42>

<Rapport sur la politique des pouvoirs public dans le domaine de l'éducation et de la formation artistique, n°2424, 29 juin 2005 / http://www.assemblee-nationale.fr/12/rap-info/i2424.asp>

Résumé

L'esprit critique dans le système éducatif français : comment le développer et pourquoi sa mise en valeur pourrait susciter des valeurs bénéfiques pour les élèves et dans la formation tout au long de la vie. Afin d'analyser ce processus éducatif en France, nous porterons notre attention sur une pluralité de cadres théoriques tel que l'art, l'histoire, les sciences, les liens culturels et les pratiques pédagogiques pour leur importance dans la conception du processus réflexif. Ces différents domaines et disciplines nous aiderons à déterminer l'intérêt pédagogique du développement de l'esprit critique dans le processus réflexif en éducation.

Mots clés : esprit critique ; processus éducatif ; pratiques pédagogiques.