



HAL
open science

Esprit critique et médiation : réflexions autour d'une synthèse de travaux de recherche

Charlotte Barbier, Kévin de Checchi

► **To cite this version:**

Charlotte Barbier, Kévin de Checchi. Esprit critique et médiation : réflexions autour d'une synthèse de travaux de recherche. Science and You, Nov 2021, Metz, France. hal-03688505

HAL Id: hal-03688505

<https://hal.science/hal-03688505>

Submitted on 4 Jun 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Esprit critique et médiation : réflexions autour d'une synthèse de travaux de recherche

Charlotte Barbier – Université de Paris, EDA et LDAR, barbier.charlotte@live.fr

Kévin de Checchi – Université de Montpellier, LIRDEF, kevin.de-checchi@umontpellier.fr

Résumé

L'éducation à l'esprit critique est récemment devenue un enjeu majeur dans les domaines éducatifs, de l'enseignement scolaire à la médiation et la communication scientifique. Mais qu'est-ce que l'esprit critique ? Quels éléments, concepts et/ou pratiques en relèvent ? Quelles pistes concrètes les recherches récentes sur le sujet peuvent-elles fournir pour guider la pratique des professionnels de la communication scientifique ? Pour l'École de la Médiation (Universcience) et sous la coordination de l'association ÉPhiScience, nous avons formé un groupe de jeunes chercheur·se·s afin de rédiger une synthèse des recherches récentes sur l'éducation à l'esprit critique. Cette commande de l'École de la Médiation a pour objectif de favoriser les liens entre la recherche et les pratiques des acteur·ices de la médiation. Nous présentons brièvement le contenu de la synthèse en explicitant les choix qui ont guidé la sélection des recherches retenues. Puis nous formulons des suggestions pour les professionnel·les de la communication scientifique, issues de ce travail de synthèse.

La synthèse : choix des recherches mises en avant

L'esprit critique (EC) est une notion complexe, étudiée dans différentes disciplines. A ce titre, il nous semble particulièrement important d'articuler les apports de la philosophie, des sciences de l'éducation, de la didactique et de la psychologie cognitive pour prendre en compte la complexité de cet objet de recherche.

Les définitions de l'EC

La première partie de la synthèse est consacrée à un travail de définition de l'EC. Il semble en effet essentiel de bien cerner la portée du concept, notamment afin de limiter les risques de se baser sur une conception incomplète ou erronée de l'EC, qui serait ensuite diffusée aux publics lors d'actions de médiation. Bien qu'il n'existe pas de définition unique de l'EC, des éléments consensuels émergent des travaux de plusieurs auteurs contemporains (Ennis, 1991; Facione, 2000; Gagnon, 2008; Lipman, 1988). Nous pouvons ainsi définir l'EC comme *un ensemble de compétences et d'attitudes permettant d'exercer un jugement réflexif et critérié sur des informations afin de décider quoi croire ou quoi faire.*

Les éléments de base de l'EC

Partant de cette définition, nous identifions plusieurs composantes, pouvant servir de base opératoire pour construire une éducation à l'EC. L'exploration de ces différentes composantes constitue la deuxième partie de la synthèse.

Tout d'abord, il nous semble primordial d'approfondir la nature des *jugements* relevant de l'esprit critique. Une partie de l'EC renvoie à la capacité d'évaluer la fiabilité de multiples

informations et connaissances, ce qui nécessite de comprendre comment sont formées ces connaissances. Ainsi, nous présentons divers travaux étudiant les représentations des individus sur les connaissances de façon générale (i.e. la compréhension épistémologique; voir par exemple Kuhn et al, 2000) et sur les connaissances scientifiques en particulier (i.e. courant "Nature Of Science"; voir Ledermann, 2015). Ces travaux montrent que les individus ont des représentations sur les connaissances qui peuvent être plus ou moins propices à déployer un esprit critique complexe.

La littérature indique que faire preuve d'EC implique, notamment, d'avoir conscience de sa propre pensée (*métacognition*), afin de réfléchir à ses propres raisonnements et critères de jugement. Nous avons ainsi tenté d'approfondir en quoi les *jugements* mobilisés peuvent être plus ou moins *réflexifs* (Dwyer, Hogan & Stewart, 2015). Certains travaux décrivent les différents jugements plus ou moins réflexifs qu'un individu peut mobiliser en lien avec les connaissances (Kitchener & King, 1981). Dans cette étude, plus un individu prend en compte la richesse des incertitudes relatives aux connaissances et mobilise des critères et des stratégies permettant d'amoindrir ces incertitudes, plus il est considéré comme ayant un jugement réflexif.

Enfin, l'EC est considéré comme renvoyant, au moins en partie, à des compétences et des dispositions argumentatives (Groarke & Tindale, 2012; Kuhn, 2019; Schwarz, 2009). Au regard de ces travaux, il semble que l'évaluation et la production d'arguments influencent la prise de décision d'un individu concernant quoi croire ou quoi faire. De nombreux dispositifs dédiés à l'éducation à l'EC abordent l'argumentation en se focalisant sur les arguments fallacieux (les repérer, les analyser et les éviter), ce qui apparaît comme une approche restreinte.

Les défis en lien avec l'éducation à l'EC

La troisième partie de la synthèse réalisée se focalise sur des approches communément évoquées dans la vulgarisation sur l'EC et dans les demandes institutionnelles, mais qui apparaissent en décalage avec les recherches scientifiques sur l'éducation à l'EC.

Tout d'abord, nous discutons de l'approche consistant à présenter une « hiérarchie des preuves » dont la connaissance permettrait de classer *a priori* la fiabilité d'informations à caractère scientifique selon le type de source dont est issue une information, ce qui permettrait d'affûter son esprit critique. Cet outil présente un domaine de validité restreint aux recherches s'inscrivant dans les mouvements dits "evidence-based", notamment dans le domaine biomédical. A ce titre, une telle « hiérarchie des preuves » semble mal adaptée pour aider à évaluer la fiabilité d'informations de façon générale, dans les différents contextes rencontrés. De fait, son usage décontextualisé risque de favoriser la diffusion de conceptions erronées sur les sciences, par exemple en laissant penser que le recours à des méta-analyses est pertinent pour répondre à toutes les questions d'ordre scientifique.

L'approche par les biais cognitifs est également souvent mobilisée comme un enjeu fondamental pour le développement de l'esprit critique. Cependant, peu de liens théoriques entre les biais cognitifs et l'EC ont été établis dans les recherches, comme l'illustre l'absence du terme "biais cognitifs" dans la revue de la littérature réalisée par Lai (2011). De plus, peu de recherches montrent qu'éduquer les publics à reconnaître, analyser et éviter les différents biais cognitifs favoriserait le développement de l'EC.

Par ailleurs, la lutte contre les "fake news" est régulièrement présentée comme relevant de l'éducation à l'EC. Or, ce terme nous semble souffrir d'une définition mal assurée (Gelfert, 2018) et semble impliquer une vision dualiste de l'information, qui serait uniquement soit vraie, soit fausse - ce qui peut être mis en lien avec une représentation peu élaborée sur les connaissances

(Kuhn, 2000). Les approches centrées sur les fake news risquent également de diffuser une vision tronquée de ce qu'est l'EC, réduit à la capacité de distinguer le vrai du faux.

Enfin, la question du transfert de l'esprit critique à une diversité de situations est un défi important à la fois pour l'éducation et pour la recherche. Les recherches tendent à montrer que l'exercice de l'esprit critique est dépendant du contexte et des connaissances des individus : être critique dans un domaine ne garantit en rien de réussir à l'être dans un autre (Willingham, 2017).

Quelles pistes pour les professionnel·les de la médiation ?

L'ensemble des éléments développés dans le cadre de cette synthèse de littérature permettent alors de dresser plusieurs pistes et recommandations :

1. L'éducation à l'esprit critique ne peut pas se limiter à une approche visant à éviter ou éliminer ce qui semble être faux (fake news, arguments fallacieux, biais cognitifs).
2. Un travail spécifique mérite d'être réalisé sur le jugement réflexif des individus afin de favoriser d'une part la prise en compte des incertitudes relatives aux objets étudiés, et d'autre part la mobilisation de stratégies complexes afin d'amoindrir ces incertitudes. Ces dispositifs peuvent par exemple aborder les sources ou les connaissances elles-mêmes, pour mettre en lumière le caractère construit des connaissances, faillibles et en évolution permanente.
3. La mise en place d'activités réflexives visant à faire prendre conscience aux individus de leurs propres représentations sur les connaissances semble particulièrement appropriée pour développer l'EC.
4. L'argumentation semble être un levier à mobiliser pour favoriser la réflexivité, dimension centrale de l'esprit critique. Une piste pour la médiation serait alors de travailler l'évaluation et la production d'arguments afin de permettre aux individus de construire un point de vue éclairé prenant en compte la diversité des points de vue sur une question.
5. Une approche par l'éducation aux médias et à l'information pour développer l'EC devrait aborder l'évaluation épistémique des informations de manière générale. Il faudrait interroger la fiabilité, le domaine de validité, le degré de véracité d'une information qu'elle se révèle ou non être une fake news *a posteriori*. L'évaluation de l'information passe également par une analyse de leur source, des arguments et données qui sous-tendent les affirmations ainsi que des points de vue exprimés et du cadrage des informations.
6. Afin de favoriser le transfert de l'esprit critique, il peut être intéressant de multiplier les thématiques et les situations où les individus sont amenés à mobiliser leur jugement réflexif et exercer leurs compétences et dispositions en lien avec l'argumentation.

Bibliographie

Barbier, C., Bedel, A., De Checchi, K., Jeune, N., Lakhlifi, C., Pallarès, G., Teysseron, N. (2020). Synthèse et bibliographie commentée sur les recherches actuelles autour de l'éducation à l'esprit critique. Travail coordonné par ÉPhiScience pour l'École de la Médiation (Universcience).

Dwyer, C. P., Hogan, M. J., & Stewart, I. (2015). The effects of argument mapping-infused critical thinking instruction on reflective judgement performance. *Thinking skills and creativity*, 16, 11-26.

Ennis, R. H. (1991). Critical thinking: A streamlined conception. *Teaching Philosophy*, 14(1), 5–24.

Facione, P. A. (2000). The Disposition Towards Critical Thinking: Its Character, Measurement, and Relationship to Critical Thinking Skill. *Informal Logic*, 20(1), 61-84.

Gagnon, M. (2008). *Étude sur la transversalité de la pensée critique comme compétence en éducation : entre «science et technologie», histoire et philosophie au secondaire*. Thèse de doctorat déposée à la Faculté des Études Supérieures. Québec : Université Laval.

Gelfert, A. (2018). Fake News: A Definition. *Informal Logic*, 38(1), 84-117.

Groarke, L. A., Tindale, C. W. (2012). *Good Reasoning Matters: A Constructive Approach to Critical Thinking*. Oxford University Press Canada.

Kitchener, K. S., & King, P. M. (1981). Reflective judgment: Concepts of justification and their relationship to age and education. *Journal of applied developmental psychology*, 2(2), 89-116.

Kuhn, D. (2000). Metacognitive development. *Current directions in psychological science*, 9(5), 178-181.

Kuhn, D. (2019). Critical Thinking as discourse. *Human Development*, 62(3), 146-164.

Kuhn, D., Cheney, R., & Weinstock, M. (2000). The development of epistemological understanding. *Cognitive development*, 15(3), 309-328.

Lai, E. R. (2011). Critical thinking: A literature review. *Pearson's Research Reports*, 6, 40-41.

Lederman, N. G., Abd-El-Khalick, F., & Schwartz, R. (2015). Measurement of NOS. In R. Gunstone (Ed.), *Encyclopedia of science education* (pp. 704–708). Dordrecht: Springer.

Lipman, M. (1988). Critical thinking - what can it be? *Educational Leadership*, 46(1), 38-43.

Schwarz, B. (2009). Argumentation and Learning. In N. Muller-Mirza & A. N. Perret Clermont (Eds.), *Argumentation and Education: Theoretical Foundations and Practices* (p. 91-126). Berlin : Springer Verlag.

Willingham, D. T. (2007). Critical thinking: Why is it so hard to teach?. *American federation of teachers summer 2007*, p. 8-19.