

Chapitre IX. Faire preuve d'esprit critique ou ne pas se laisser rouler

Pourquoi enseigner cette compétence

Dans une société de l'information et de la communication, dans un contexte de consommation, de tentations et de plaisirs immédiats, il est essentiel de pouvoir prendre du recul. Certaines personnes ont une image positive d'elles-mêmes qui les conduit à penser et à agir avec liberté et confiance. Elles sont prêtes et aptes à se décentrer et à porter un regard critique sur elles-mêmes et sur le monde qui les entoure. D'autres, au contraire, marquées par leur contexte socioculturel, se laissent embarquer, sans liberté de pensée et d'action, dans le flux de la vie. Ces dernières ne prennent pas de recul et ont tendance à être crédules ou fatalistes.

Nous pensons qu'il est essentiel d'enseigner cette compétence à l'école pour que les jeunes, quel que soit leur contexte socioculturel, puissent faire preuve d'esprit critique tant dans leurs prises d'informations que dans leurs relations interpersonnelles. De plus, il importe que le jeune prenne conscience que l'esprit critique appris dans une discipline a une utilité ailleurs.

D'autres situations où cette compétence est en jeu

Quand on s'informe pour choisir une formation à la sortie de ses études secondaires.
Dans un comité de quartier, face à une décision des responsables communaux qui nous concerne.
Lors de débats télévisés, radio.
Lors d'un achat.
Lors de la lecture d'une revue à sensation, d'un roman à l'eau de rose ou d'une bande dessinée violente.
En regardant les publicités.
Quand on prend connaissance des programmes électoraux.
Quand on lit son horoscope.
Quand on suit un reality-show.
Au cours de français, quand on décode un texte argumentatif.
En sciences, quand on analyse un graphique de consommation d'énergie.
Lors d'un conflit, en général.
Quand on reçoit un ordre ou une injonction.
Face aux doctrines véhiculées par notre société.
Face au sens de notre liberté et de celle des autres.
Etc.

1. Présentation de la compétence

Nous présentons ici une (et seulement une parmi d'autres possibles) façon de conceptualiser la compétence «faire preuve d'esprit critique » ou «ne pas se faire rouler ». Celle-ci a un intérêt particulier dans la lutte contre les inégalités. En effet, dans des milieux privilégiés, certaines personnes ont d'elles-mêmes une image positive qui les conduit à se penser libres et sûres d'elles-mêmes. Elles sont prêtes et aptes à se décentrer et à porter un regard critique sur eux-mêmes et sur le monde qui les entoure. D'autres, au contraire, sont marquées par la vie et leur condition sociale au point qu'elles ne se pensent guère capables de jouir d'une certaine liberté de pensée et d'action. Ces dernières ont tendance à être crédules ou fatalistes et à se faire avoir par le premier venu. Ainsi, un certain nombre d'élèves ne s'en laissent pas facilement conter alors que d'autres ont tendance à prendre tout pour de l'argent comptant. Enseigner cette compétence aux jeunes, pour qu'ils développent son usage, y compris dans la vie quotidienne, indique bien la dimension sociopolitique de ce genre de choix éducatifs.

Le texte qui suit est un module destiné aux enseignants pour les aider à modéliser la compétence «faire preuve d'esprit critique ». Selon le contexte, les enseignants consacreront environ deux demi-journées de formation à ce travail de conceptualisation : la première demi-journée pour arriver à une définition plus affinée et la deuxième demi-journée pour tester la définition et la transférer dans des situations disciplinaires et quotidiennes. Les modules destinés aux élèves, calqués sur ce même modèle, seront adaptés au type de public : on n'enseigne pas une compétence de la même façon dans l'enseignement général ou dans l'enseignement professionnel ni à des élèves du premier degré comme à ceux du troisième degré.

Les principes directeurs de la démarche sont les suivants :

- une compétence s'exerçant en situation, nous travaillons toujours en racontant ce que l'on fait dans des cas particuliers ; c'est ce qui a donné le nom à la démarche : la méthode des mini-récits ;
- on remplace progressivement une représentation spontanée par une représentation plus élaborée ;
- nous partons de l'hypothèse que l'on ne peut enseigner une compétence que si l'on dispose d'une modélisation de cette compétence ; c'est cette modélisation que l'on construit peu à peu et que l'on teste ;
- on vise, pour les élèves, l'apprentissage au transfert de la compétence dans diverses situations, tant au plan scolaire que de la vie quotidienne ; c'est la raison pour laquelle la démarche met l'accent sur l'explicitation de ce que l'on fait et sur l'identification de situations où il y a un sens à mobiliser la compétence en question.

2. Conceptualisation

Lors de séquences destinées aux élèves, la méthode utilisée demande que ceux-ci soient partie prenante à chaque moment de la démarche. Le professeur adoptera une attitude d'écoute et de guide en leur montrant, judicieusement, certains chemins déjà balisés que les jeunes négligeraient autrement.

Nous développerons le modèle selon les étapes suivantes transférables à des compétences non disciplinaires.

Tenir compte de la dimension affective et du processus métacognitif tout au long de la démarche	<ol style="list-style-type: none"> 1. S'appuyer sur son expérience (positive ou frustrée) pour expliciter les représentations spontanées et ses réactions affectives. 2. Essayer une première définition spontanée de la compétence. 3. Raconter une série de situations où cette compétence pourrait être applicable (situations qu'on peut considérer comme analogues selon certains critères, qui présentent un "air de famille"). 4. Approfondir la conceptualisation (définition) de la compétence sur un cas particulier et tenir compte de la dimension affective des situations évoquées. 5. Se donner une définition plus affinée et plus transférable de la compétence (la conceptualiser et poser des attributs caractéristiques de son occurrence). 6. Tester la pertinence de la définition. 7. Élargir l'usage de la compétence suite à de nouveaux transferts et confrontations à la vie quotidienne et aux disciplines. 8. Évaluer, dans une perspective formative, ce qu'on a appris et estimer le chemin à parcourir encore. 9. Développer une métacognition. 10. Évaluer de manière certificative.
---	---

L'usage d'une compétence est lié à des composantes affectives. En effet, vivre des situations frustrantes, par exemple, suscite des réactions émotives, qui peuvent d'ailleurs avoir des effets inhibants. A l'inverse, des personnes peuvent témoigner d'une motivation particulière liée à une dimension affective de la compétence. La prise en compte - par exemple par l'expression de rêves et de cauchemars - de cette dimension permet donc, en particulier dans un contexte scolaire où c'est rarement le cas, de gérer ses émotions.

Étape 1. S'appuyer sur son expérience (positive ou frustrée) pour expliciter les représentations spontanées

Avez-vous, dans votre vie, le souvenir d'avoir exercé cette compétence OU avez-vous en mémoire des occasions où vous vous êtes dit : « zut, je me suis fait rouler ? » Trouvez une situation que vous avez vécue et au cours de laquelle vous trouvez que vous avez fait preuve d'esprit critique et où cela vous a été utile (expérience positive) et dites pourquoi (faites un mini-récit) ; ou au contraire, une situation où vous avez manqué d'esprit critique et que cela vous en a coûté (expérience frustrée) et dites pourquoi (faites un mini-récit).

Cette étape peut se travailler en petit groupe en veillant à réserver un temps d'échange en grand groupe par la suite.

Voici quelques exemples de situations qui peuvent être évoquées :

- Je me suis rendue dans un magasin pour acheter une radio. J'avais prévu un budget mais je me suis laissée baratiner par le vendeur, je suis sortie avec une radio trop sophistiquée pour moi et qui m'a coûté la peau des fesses.
- J'ai cru un copain quand il m'a dit que je pouvais fumer en cachette dans les toilettes de l'école. Je me suis fait prendre et on m'a collé deux heures de retenue. Ils ont tous ri de moi.

- Je me suis fait percer le nombril. J'avais pris tous mes renseignements auprès de mes copines et dans différentes bijouteries. Après avoir comparé les prix et les conditions d'hygiène, je me suis décidée. Je suis contente de mes démarches.
- Un copain m'a dit que je pouvais me procurer une nouvelle batterie de GSM à bon marché chez untel. En me renseignant, j'ai appris que c'était du trafic de matériel volé.
- Un copain m'a dit qu'il réussissait toujours ses interros de math sans étudier, j'ai fait comme il a dit et je me suis fait péter. J'aurais mieux fait de me demander avant si c'était vrai.
- ...

Une fois ces sensations ravivées, on produit une première représentation de cette compétence, en fonction des expériences de terrain.

Étape 2. Essayer une première représentation spontanée de la compétence

En grand groupe, évoquer une première représentation : A partir des situations évoquées, ce serait quoi pour vous « faire preuve d'esprit critique » ?

Lors de séquences destinées aux élèves, il arrive que cette première étape de conceptualisation soit un peu difficile car on quitte les situations concrètes et les jeunes sont parfois peu outillés en expériences sociales, culturelles et langagières. On peut alors les aider en leur insufflant quelques idées, en leur demandant de raconter un peu plus à propos des situations de la première étape ou encore en leur demandant comment ils auraient pu ne pas se faire rouler dans les situations évoquées. Par exemple, qu'est-ce qu'on aurait pu faire pour ne pas se laisser tenter par une radio contenant trop de fonctions techniques qui augmentent inutilement le prix ? etc.

En première représentation, « faire preuve d'esprit critique », ce serait, par exemple :

- En positif : s'arrêter pour réfléchir, prendre distance.
- En négatif : ne pas se laisser rouler.
- Ne pas se laisser guider par les circonstances ou les gens.
- Peser le pour et le contre.
- Se donner le temps de réfléchir.
- S'informer.
- ...

Cette première représentation est importante car elle donne la parole aux partenaires de la démarche et c'est à partir d'elle qu'on va construire une représentation plus élaborée.

Pour donner du sens à l'apprentissage de la compétence « faire preuve d'esprit critique », il est utile d'identifier des situations où la compétence est utilisée. D'où l'étape suivante.

Étape 3. Raconter une série de situations où une telle compétence pourrait être applicable (situations qu'on peut

considérer comme analogues, qui présentent un « air de famille ») et tenir compte des dimensions affectives des situations évoquées

Identifiez un grand nombre de situations dans lesquelles vous trouvez qu'on utilise la compétence « faire preuve d'esprit critique ». Pour chaque situation, faites un « mini-récit » : trouver un exemple est une manière de donner un mini-récit qui éclaire la compétence et lui donne du sens...

Lors de séquences destinées aux élèves, cela donne du sens de montrer que le concept général est sans cesse utilisé dans des cas particuliers et qu'il est intéressant d'utiliser cette compétence dans toutes sortes de situations différentes y compris scolaires ou quotidiennes.

Pour aider les élèves à multiplier les situations, l'enseignant peut évoquer des champs d'application. Par exemple, quand fait-on preuve d'esprit critique dans le domaine du sport ? Quand fait-on preuve d'esprit critique dans le domaine de la lecture ou celui de la télévision ? Quand fait-on preuve d'esprit critique dans le domaine des achats ? Etc.

Voici des situations de la **vie quotidienne** où la compétence faire preuve d'esprit critique est en jeu, de manière individuelle, pour l'une ou l'autre raison :

- Quand on achète un GSM, ce serait, par exemple, s'informer des prix, des services, des offres et savoir ce dont on a besoin.
- Quand on regarde une émission de télévision, ce serait, par exemple, prendre conscience qu'on peut faire croire tout et n'importe quoi, notamment, en truquant les images.
- Quand on lit une revue à sensation, ce serait, par exemple, dénoncer les auteurs des articles qui ont intérêt à vendre le plus possible de revues.
- Lors d'élections, ce serait, par exemple, se renseigner sur les programmes des partis et se faire une opinion personnelle.
- Quand on fait ses courses, ce serait, par exemple, d'abord faire une liste de ce qui manque à la maison.
- Quand on lit une revue pour jeunes, ce serait, par exemple, prendre conscience qu'on pousse parfois à consommer.
- Quand je vais au cinéma, ce serait, par exemple, choisir un film qui me convient.
- Quand je regarde la publicité, ce serait, par exemple, prendre conscience que tout ce qu'ils cherchent, c'est à me faire acheter leur produit.
- Quand je dois trouver l'origine d'une panne de mon discman, ce serait, par exemple, prendre le temps de réfléchir aux différentes possibilités (fils endommagés, piles usées...).
- Quand on choisit des fruits au marché, ce serait, par exemple, ne pas se laisser abuser par des fruits trop luisants.
- Quand on suit un fait d'actualité, ce serait, par exemple, garder en mémoire les points de vue des protagonistes.
- Quand on regarde un film, ce serait, par exemple, être attentif aux procédés cinématographiques utilisés.
- Quand on écoute les histoires des copains, ce serait, par exemple, faire la différence entre une anecdote rocambolesque et le récit d'un fait qui pourrait faire l'objet d'une certaine généralisation.

- Quand on consulte un chiromancien, ce serait, par exemple, prendre conscience que le chiromancien nous dira probablement ce qu'on a envie d'entendre parce qu'il a des techniques de communication.
- Quand je regarde un reality-show, ce serait, par exemple, prendre conscience que je suis l'objet de manipulations mais que j'ai quand même envie de regarder.
- Quand je fais un choix d'études, ce serait, par exemple, prendre conscience de mes goûts, de mes compétences, des enjeux liés à un choix, parce que je dois m'informer sur les filières et les débouchés, etc.

Voici des situations **disciplinaires** où la compétence faire preuve d'esprit critique est en jeu pour l'une ou l'autre raison :

- Quand on analyse un texte en français, ce serait, par exemple, y déceler un message caché.
- Quand on lit un texte scientifique, ce serait, par exemple, y déceler une idéologie sous-jacente.
- Quand on observe une expérience scientifique, ce serait, par exemple, ne pas s'en tenir à ce qu'on voit extérieurement.
- En physique et en mathématiques, ce serait, par exemple, montrer que les lois utilisent le temps et l'espace comme des données absolues alors que ce sont des postulats.
- En géographie, quand on lit un graphique de croissance démographique, ce serait, par exemple, l'interpréter.
- En mathématiques, visualiser une forme géométrique tridimensionnelle à partir de sa représentation bidimensionnelle, ce serait, par exemple, utiliser les consignes du dessin en perspective pour représenter ce qui est caché.
- En langues modernes, quand on replace une expression idiomatique dans son contexte d'origine, ce serait, par exemple, prendre conscience qu'une même expression peut signifier des choses différentes dans des régions différentes.
- Quand on lit un article de vulgarisation scientifique, ce serait, par exemple, identifier des mots de vocabulaire utilisés abusivement, vérifier des données chiffrées ou s'interroger sur la crédibilité de l'auteur.
- Quand on écoute un discours politique, ce serait, par exemple, décoder le message à la lumière des procédés de communication et identifier les intérêts de l'orateur.
- Etc.

Les situations évoquées ci-dessus sont toutes plus ou moins marquées par un aspect **affectif**. Prendre conscience de cette dimension, c'est faire le constat qu'elle colore toute notre vie et qu'on peut composer avec elle. Voici des situations où cette dimension est particulièrement présente :

- Quand on prend conscience que la motivation de chercheurs scientifiques prend sa source dans des convictions intimes (philosophiques, religieuses, sociales...).
- Quand je regarde un spectacle de danse, je ne ressens pas l'utilité de faire preuve d'esprit critique, je préfère me laisser aller à mes impressions premières (couleurs, musique...).
- Quand je fais un achat coup de folie par ce que je meurs d'envie d'acheter cette robe à la mode même si je sais que la couleur ne me va pas.
- Quand j'amasse des articles de bricolage alors qu'ils ne me servent pas.
- Quand un/une adolescent(e) lit un roman à l'eau de rose, il /elle a envie de s'identifier au héros/héroïne.
- Etc.

D'autres situations encore concernent une **collectivité**. Sachant que « plusieurs têtes pensent mieux qu'une seule » et que « le tout n'est jamais égal à la somme des parties » nous voulons mettre en relief l'apport du collectif (du groupe-classe) à la compétence Esprit Critique.

Dans ce sens-ci et concernant le domaine disciplinaire, on peut donner comme exemples :

- Au cours d'histoire, l'analyse et la compréhension d'un récit historique passe par le partage des différents vécus et héritages socioculturels des élèves.
- Au cours de religion, chaque élève peut apporter différentes interprétations des mots et des textes relatifs aux grandes religions. Leur mise en commun permet une compréhension plus humaine et plus adéquate aux objectifs du cours.
- Au cours de français, dans l'interprétation d'un poème, d'un texte, voire même de l'évolution de l'orthographe, faire passer par le crible du groupe-classe les intentions sous-jacentes.
- Au cours de mathématique, la résolution d'un problème peut passer par la mise en commun des différentes « perceptions/interprétations » des élèves, de leur analyse critique. On peut ainsi débloquent le sens de ce que l'on cherche à résoudre.
- Au cours de gym, le groupe-classe peut essayer de trouver, via une discussion et une analyse argumentées les meilleures stratégies d'attaque et/ou de défense en vue de gagner un match.
- Etc.

Concernant le domaine de la vie quotidienne : qu'il s'agisse de faire des achats, du choix d'un cadeau, de la prise d'une décision, du choix d'un programme de télévision, d'une sortie entre copains, etc., il est toujours judicieux de faire appel à l'avis critique des autres. Ainsi, par exemple :

- Faire ses courses à plusieurs permet d'échanger ses points de vue en direct, de ne pas oublier un élément important lors de l'achat. Par exemple, l'équipe du service d'achats d'une entreprise présente une compétence de groupe qui est plus grande que la somme des compétences individuelles. Ou encore l'achat d'un cadeau : un groupe d'amis est plus compétent pour faire un choix judicieux.
- Pour une sortie au cinéma entre amis, on rassemble les informations de chacun ce qui constitue une base de discussion pour une décision commune.
- Un conseil d'administration est souvent constitué de compétences individuelles variées mais c'est ensemble que les décisions sont prises en intégrant les différents points de vue.
- Etc.

Pour terminer cette étape, identifions des **familles de situations** qui nous paraissent intéressantes à dégager en vue d'approcher des caractéristiques de la compétence. Pour la compétence « faire preuve d'esprit critique » :

- Il y a des situations où on achète un produit.
- Il y a des situations où on prend connaissance d'une information.
- Il y a des situations où il faut peser le pour et le contre.
- Il y a des situations où le facteur temps peut intervenir : face à un événement, même dans l'urgence, on peut se donner un temps d'arrêt et réfléchir.
- Il y a des situations où faire preuve d'esprit critique va à l'encontre de ses envies.
- Il y a des situations où la décision de faire preuve d'esprit critique est sans utilité.
- Il y a des situations de formation où il ne faut pas adopter de nouvelles perspectives sans discernement.

– ...

Ce listage permet de choisir une situation qu'on va approfondir pour affiner la représentation spontanée de la compétence.

Étape 4. Approfondir la conceptualisation (définition) de la compétence dans un cas particulier et tenir compte de la dimension affective liée à l'usage de la compétence

Choisissez une situation qui vous inspire et que vous allez mettre en récit point par point afin d'affiner la représentation spontanée que vous aviez de la compétence.

Dans le cas de la compétence traitée, le groupe a fait un récit de la situation où l'on fait ses courses alimentaires. On s'est donc posé la question de savoir ce que signifie faire preuve ou ne pas faire preuve d'esprit critique en faisant ses courses. Et on explicite, en termes généraux, en quoi telle ou telle pratique rejoint l'esprit critique.

- Etablir une liste avant de faire ses courses, c'est effectuer ses achats sans se laisser conduire par son désir, il s'agit de se donner des **repères/limites**, par exemple, budgétaires.
- Prendre connaissance des prix et des réclames éventuelles avant de faire ses courses, c'est bien **s'informer**.
- Prévoir de faire ses courses dans tel magasin plutôt que tel autre car on y trouve des produits alternatifs, par exemple, c'est avoir **pesé le pour et le contre**.
- Prendre conscience qu'acheter un stylobille ou acheter une voiture ne fait pas intervenir les mêmes enjeux, en particulier financiers, c'est conceptualiser la notion d'**enjeu**. Ici, à propos de l'esprit critique, c'est se demander si le travail de réflexion critique vaut la peine. De même, lorsque, dans un magasin, l'on se rend compte que le choix concernant tel ou tel produit est trop restreint, cela vaut-il la peine, compte tenu du coût, de la dépense d'énergie, etc. de courir ailleurs pour disposer d'un choix plus grand ?
- Prendre conscience du temps dont on dispose et de l'urgence d'un achat éventuel, tenir compte de ses besoins, gérer le stock des produits disponibles à la maison, c'est tenir compte des **contraintes**, présentes ou à venir.
- Détailler les conditions d'une réclame (respect d'un délai, obligation d'acheter une autre chose, vérification de la qualité du produit...), c'est aller chercher **ce qui est caché**, c'est ne pas se fier aux apparences. C'est aussi se rendre compte qu'il peut y avoir différents niveaux de signification dans une représentation, par exemple, celui du vendeur, celui de l'acheteur, celui du fabricant, etc.
- Effectuer ses achats de fruits et légumes chez l'épicier du coin parce que les produits sont plus frais que dans la grande surface voisine même si c'est un peu plus cher (ou l'inverse !), c'est peser le pour et le contre, c'est étaler **différents scénarios** possibles.
- Comparer les prix dans le rayon et à la caisse, c'est **tester** l'exactitude d'une donnée.
- Goûter un produit en démonstration, c'est **expérimenter** et **juger** par soi-même.
- Lire une étiquette et faire la différence entre ce qui est important et ce qui ne l'est pas, en fonction de ses besoins, c'est **distinguer l'essentiel de l'accessoire** en fonction d'un projet particulier.

- Décider si cela vaut la peine de postposer tel achat, ou de l'effectuer ailleurs, pour gagner, par exemple, quelques euros, c'est savoir quel **degré de précision** est de mise dans tel contexte.
- Se permettre un achat «coup de cœur », c'est reconnaître qu'on ne peut jamais avoir déployé tous les attributs importants et être au clair avec ses **priorités**.
- Savoir que tel produit, acheté au préalable, est « meilleur » que tel autre pour soi, c'est **garder en mémoire** des situations intéressantes du passé.
- Prévoir les manques ou les besoins éventuels, c'est **anticiper**, y compris d'éventuels imprévus.
- Prendre conscience que tel achat aura telle conséquence, c'est être conscient des **conséquences** liées à un choix.
- ...

Il ressort de cette liste que faire preuve d'esprit critique ce serait d'abord **bien s'informer en fonction d'un projet**. En effet, dans notre exemple, il est important de s'informer sur les prix, sur les réclames et les promotions ainsi que le budget dont on dispose, etc. D'une manière plus générale, faire preuve d'esprit critique implique que l'on prenne en compte la validité d'une information en fonction du projet que l'on poursuit. Par exemple, lors de la lecture d'un article scientifique, vérifier la plausibilité de données chiffrées, ce serait faire preuve d'esprit critique.

Ensuite, il est utile de **se donner des repères dans le temps et dans l'espace**. Dans notre exemple, ce serait, par exemple, anticiper, moyennant une liste, les articles dont on a besoin, envisager l'économie de temps/trajet par le choix judicieux d'un seul endroit où aller, etc. D'une manière plus générale, faire preuve d'esprit critique, c'est tenir compte de données du passé, de scénarios pour le futur, de ce qui se passe ailleurs. Par exemple, lors de l'achat d'une nouvelle radio, il est utile de prendre conscience qu'une radio très puissante risque, plus tard, de déranger les voisins ou... le sommeil des parents. Ou encore, lors de l'acquisition d'une maison, ce serait tenir compte d'un agrandissement éventuel de la famille.

Il est également opportun de décoder ses propres **intérêts** et ses propres **rêves et cauchemars** comme ceux des autres. Dans notre exemple, il peut être éclairant de se rendre compte que, si on rêve d'un repas somptueux – fois gras, homard, côtes d'agneau ...-, finalement, ce dont on rêve, c'est peut-être d'un repas convivial et en famille ; dans ce cas, une belle table et un appétissant poulet rôti pourraient éventuellement faire l'affaire... mais peut-être pas. D'autres peuvent cauchemarder à l'idée d'un repas trop long et trop copieux. Dans ce cas, il suffit peut-être de proposer une promenade entre deux plats mais peut-être pas... Il est aussi utile de décoder nos intérêts ainsi que ceux des autres. A-t-on besoin de ce produit ou est-ce plutôt une envie ? Y a-t-il d'autres produits à proposer et d'autres manières d'envisager un bon repas ? etc. D'une manière plus générale, faire preuve d'esprit critique, c'est tenir compte d'intérêts divers. Par exemple, lors d'un débat politique, il est intéressant de décoder les techniques de communication utilisées par les participants pour faire passer un programme politique. Il se peut aussi que l'on décide, en toute connaissance de cause, que l'on n'a pas envie ou que l'on ne trouve pas utile de faire preuve d'esprit critique. Ce serait par exemple le cas si je décide, contre raison, de m'offrir ce luxueux livre dont je rêve depuis si longtemps.

Enfin, il faut pouvoir juger, envisager différentes dimensions d'une situation, **peser le pour et le contre**. Dans notre exemple, on doit pouvoir mettre dans la balance les éléments qui nous permettent d'offrir un repas qui ne va pas nous ruiner et ceux qui vont à l'encontre

de notre projet en vue d'opérer un choix éclairé. D'une manière plus générale, il est utile de se donner des critères pour juger d'une situation. Par exemple, pour décider du parti auquel donner sa voix lors d'élections, il faut mettre dans la balance les arguments pour et contre les différents partis politiques.

On arrive ainsi à proposer quatre attributs pour évaluer la présence de la compétence. C'est ainsi que nous prenons le risque de définir la compétence « faire preuve d'esprit critique ».

Étape 5. Se donner une définition plus affinée et plus transférable de la compétence (la conceptualiser et poser des attributs caractéristiques de son occurrence)

On établit un tableau récapitulatif réunissant les attributs/caractéristiques par lesquels on prend le risque de définir la compétence. On identifie, par la même occasion, des événements/indicateurs pour repérer la présence des attributs dans différentes situations.

Tous comptes faits, pour nous, il s'agit de :

<p>Attribut 1 : Bien s'informer en fonction de son projet</p>	<p>Indicateurs (positifs et négatifs)</p> <ul style="list-style-type: none"> -Pour un achat, s'informer à propos des prix en fonction de mes besoins, de mes envies / foncer dans le premier magasin qui se présente. -Lors de la lecture d'un article sur les économies d'énergie, déterminer l'origine, la pertinence, la qualité de l'article / penser qu'il n'est pas nécessaire de vérifier les chiffres évoqués dans l'article. -Lors d'une expérience scientifique, tester la validité de résultats expérimentaux / ne pas envisager la plausibilité de résultats expérimentaux obtenus. -Pour se faire un piercing, comparer des informations sur l'hygiène, sur les prix, sur les conditions après piercing, etc. dans les différents établissements qui le pratiquent / ne comparer que les prix. -Lors d'un témoignage sur le nombre de personnes présentes lors d'une manifestation, comparer l'information recueillie avec une représentation personnelle raisonnable / ne pas se demander si l'information est plausible en se représentant la situation traitée. -Savoir qu'un achat raisonnable pour l'un ne le sera pas nécessairement pour un autre / prendre un modèle comme une vérité absolue valable pour tous et tout le temps. -Etc.
<p>Attribut 2 : Se donner des repères et des scénarios dans l'espace et dans le temps</p>	<p>Indicateurs (positifs et négatifs) :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Se projeter dans l'avenir et envisager des conséquences possibles d'une décision / ne pas se poser de questions sur les suites éventuelles d'une décision. -Imaginer différents scénarios à une situation particulière / penser l'avenir selon un seul point de vue. -Pour faire ses courses, établir une liste de ses besoins pour la semaine par exemple / entamer ses courses sans savoir ce qu'il reste dans ses

	<p>armoires.</p> <p>-En établissant un programme d'activités pour un congé, tenir compte des contraintes liées aux participants par exemple / imaginer des activités sans tenir compte de l'âge des participants.</p> <p>-Etc.</p>
<p>Attribut 3 :</p> <p>Prendre distance par rapport à des intérêts divers</p>	<p>Indicateurs (positifs et négatifs) :</p> <p>-Lors d'un achat, prendre conscience qu'un vendeur a intérêt à vendre / croire que le vendeur ne cherche que le bien du client.</p> <p>-Lors d'un débat politique télévisé, analyser les intérêts des participants / croire que les participants à un débat politique sont désintéressés.</p> <p>-Lors de la lecture d'une revue spécialisée, identifier les destinataires et le projet de la revue / croire que les journalistes écrivent pour tout le monde et sans objectif particulier.</p> <p>-Montrer ce qui se cache derrière une information ou une procédure / croire que les informations ou les procédures sont innocentes ou neutres.</p> <p>-Raconter un événement que l'on a vécu en mettant en évidence son point de vue / croire qu'on peut raconter un fait comme si on était extérieur.</p> <p>-Identifier son désir / se laisser guider par ses passions.</p> <p>-Lorsqu'on écoute un ami raconter une histoire, faire la différence entre une anecdote et une conceptualisation / prendre un exemple ou une image pour une preuve.</p> <p>-Faire la différence entre une généralisation abusive et une généralisation à bon escient / croire qu'une hirondelle fait le printemps.</p> <p>-Dans une situation donnée, savoir quand on peut faire confiance et quand on doit être sceptique / être trop crédule.</p> <p>-Etc.</p>
<p>Attribut 4 :</p> <p>Peser le pour et le contre</p>	<p>Indicateurs (positifs et négatifs) :</p> <p>-Lors d'un achat, se donner des critères pour établir le pour et le contre / faire l'acquisition d'un objet sans savoir pourquoi il peut convenir.</p> <p>-Lors d'élections, se faire une opinion personnelle sur base de différents éléments / octroyer sa voix à un parti sans avoir bien réfléchi.</p> <p>-Lors du choix d'une activité de groupe, préciser les enjeux des différentes propositions / négliger un enjeu, par exemple de solidarité, dans le choix d'une activité de groupe.</p> <p>-Lors d'une décision de famille, identifier les valeurs en jeu / négliger une valeur traditionnelle familiale.</p> <p>-Quand je fais un choix d'études, peser le pour et le contre / ne tenir compte que de l'aspect déplacement dans le choix d'études.</p> <p>-Analyser les différentes dimensions d'une situation / envisager une situation selon un seul point de vue.</p> <p>-Etc.</p>

Étape 6. Tester la pertinence de la définition

On a procédé à la construction d'une représentation de l'esprit critique par quatre attributs. Il faut maintenant tester cette conceptualisation. Et pour tester la modélisation construite, on peut procéder à deux types de tests⁶⁶ :

Tests pratiques :

1. Voir, concrètement et sur le terrain, si le modèle permet le repérage du mauvais et du bon usage de la compétence : la modélisation construite tient-elle la route quand on la pratique⁶⁷ ?
2. La proposer à la critique de gens de terrain (par exemple : pour les achats, une ménagère ou un commerçant ; pour la critique historique, un archéologue)⁶⁸.
3. La transférer dans d'autres situations.

Par exemple, la modélisation construite est-elle pertinente pour une lecture critique d'une revue à sensation ? Chaque attribut de la grille est transféré à cette nouvelle situation :

- prise en compte de la validité d'une information :
 - Savoir préciser le projet de diffusion de la revue : quelle est la tendance ? quelle est l'orientation des acteurs et des éditeurs ? quel est le poids des images ? quelles sont les valeurs véhiculées ?
 - Savoir confronter l'information développée dans la revue à d'autres sources, à la réalité du terrain
 - ...
- clarification des repères :
 - savoir préciser des enjeux financiers et sociaux, par exemple, liés à la diffusion de ce genre de revues
 - savoir expliciter les conséquences de la lecture de ce genre de revue : quel type de lecteur cela produit-il ? quelle influence pour la société ? quelle suite sera réservée à tel ou tel sujet d'actualité traité avec sensationnalisme ?
 - savoir détecter d'éventuelles contradictions dans les articles
 - ...
- mise à distance par rapport à des intérêts divers :
 - savoir expliciter : « Cette revue, de quoi s'agit-il ? »
 - savoir identifier le public visé ; l'information est développée pour satisfaire ce type de public et, de préférence, maintenir l'audience
 - savoir identifier le désir que l'on a de lire ce genre de revue
 - savoir expliquer les différentes visions décrites dans la revue
 - savoir faire la différence entre une anecdote mise en exergue dans un des articles et une généralisation abusive à partir de cette anecdote

⁶⁶ Nous distinguons ici les tests de terrain – pratiques - qui reviennent à faire des expériences et auxquels on pense spontanément quand on parle de tests, et les tests théoriques qui consistent à voir si, en théorie, ce qu'on avance est crédible. Si, par exemple, quelqu'un prétend qu'il y a un millier de personnes dans son bureau, ou qu'il a inventé une machine qui nous fait communiquer avec Dieu et les anges, je n'ai aucun besoin de faire des expériences et de vérifier sur le terrain pour savoir que ses assertions sont fausses. Une représentation théorique suffit à me convaincre que ce n'est pas crédible.

⁶⁷ Il est intéressant d'insister sur le rôle d'usagers que les élèves peuvent jouer dans ces tests.

⁶⁸ Pour l'apprentissage d'une compétence en milieu scolaire, il convient de confronter les élèves à ce que chaque discipline peut apporter à propos de cette compétence.

- savoir faire la différence, dans les articles, entre une description et un jugement de valeur
- ...
- peser le pour et le contre :
 - savoir identifier des critères pour prendre décision par rapport à l'information développée dans la revue à sensation, en vue d'argumenter face à un public, par exemple
 - savoir expliciter le pour et le contre de ce genre de lecture en vue d'un débat, par exemple, entre jeunes
 - ...

Tests théoriques

1. La confronter à d'autres modélisations existantes (voir, par exemple, dans la littérature ce qui a déjà été écrit sur le sujet ou encore la comparer avec une grille de critique historique).
2. La comparer avec le modèle que les enseignants ont de cette compétence dans leur discipline (par exemple, il est admis qu'avoir de l'esprit critique en mathématiques, c'est... ; de même, faire preuve d'esprit critique en commerce, c'est...).
3. ...

Le modèle construit sera éventuellement enrichi ou modifié à partir de ces tests. Ajoutons que la croyance dans un caractère exhaustif ou absolu d'une modélisation est ainsi battue en brèche. Cependant, le fait de pouvoir transférer une modélisation construite sur la base d'une situation particulière vers une autre situation est un gage de pertinence de la modélisation.

Étape 7. Elargir la définition suite à de nouveaux transferts et de nouvelles confrontations à la vie quotidienne et aux disciplines

Les élèves sont invités à transférer la compétence dans des situations nouvelles. Voici des exemples d'activités.

1. L'enseignant commence par proposer des récits de situations, éventuellement disciplinaires, où la compétence est explicitement sollicitée. Pour la compétence « faire preuve d'esprit critique », on peut lire le récit d'une ménagère qui fait ses courses en tenant compte des attributs identifiés dans la modélisation. Les élèves sont alors invités à retrouver ces attributs et à préciser en quoi la compétence visée, ici l'esprit critique a été sollicité dans ces situations. D'autres exemples concernant l'esprit critique pourraient être le récit d'un client perplexe devant le nouveau service « offert » par une banque ou encore le récit d'un expérimentateur scientifique qui assiste au déroulement d'une expérience en laboratoire, etc.
2. Ensuite, l'enseignant propose des situations nouvelles, éventuellement disciplinaires, où la compétence est moins explicitement sollicitée, et précise aux élèves que le

transfert de la modélisation est possible. Par exemple, pour la compétence «faire preuve d'esprit critique », ce pourrait être visionner une cassette à caractère scientifique ; regarder un film de science-fiction ; lire un article de presse ; découvrir une trace du passé ; retrouver, dans son grenier, une photo jaunie et l'examiner ; analyser un graphique de consommation d'énergie des habitants d'un pays au cours du temps ; décoder sa facture de GSM ; etc.

3. Les élèves sont invités à raconter ce qu'ils font en explicitant des événements de la situation qui éclairent chacun des attributs de la compétence.

Voici encore d'autres exemples à développer avec les élèves :

- Indiquer en quoi les attributs de la compétence «faire preuve d'esprit critique » peuvent concerner les achats hebdomadaires d'une famille dans un grand magasin.
 - Indiquer comment, dans le cours d'histoire, ces attributs se vérifient ou ne se vérifient pas.
 - Raconter une histoire de panne en signalant quand les acteurs font preuve d'esprit critique.
 - L'enseignant raconte une histoire dans laquelle quelqu'un ne teste pas la validité d'une source d'information, ne se met pas à distance, etc. Aux élèves de trouver ces attitudes non critiques.
4. Enfin, l'enseignant propose aux élèves d'élargir les familles de situations en posant la question : « Où, dans ma vie, puis-je changer mes comportements en utilisant la compétence visée, alors que je n'y avais pas pensé jusqu'à maintenant ? ». Une activité intéressante à développer est le jeu de rôles. Il permet aux élèves de tester la pratique de cette compétence tout en gardant distance par rapport à leur propre expérience ou leurs propres difficultés à faire preuve d'esprit critique. Les élèves sont amenés à construire un nouveau champ d'application, à construire des analogies, à mettre en évidence des adaptations, à oser transférer...

Il est intéressant, à ce stade, de faire réfléchir les jeunes sur le chemin parcouru entre la façon avec laquelle ils envisageaient la compétence au début et à la fin du module. Qu'ont-ils à gagner à développer cette compétence et à élargir son champ d'action initial ?

Il faut être conscient que l'utilisation d'une compétence comporte une dimension émotionnelle et culturelle. En effet, si quelqu'un n'utilise pas une compétence, dans une situation donnée, c'est souvent pour une raison légitimée par la culture ou les habitudes du milieu. Par exemple, dans telle famille, on a l'habitude d'élever la voix pour se faire entendre, pourquoi dès lors, prendre le temps de dialoguer dans le calme et de trouver un terrain d'entente ? Pour espérer qu'une compétence dite négligée puisse se pratiquer dans un contexte dans lequel elle n'est pas habituellement d'usage, il faut que l'utilisateur potentiel soit convaincu des avantages qu'il peut retirer de la pratique d'une nouvelle attitude, souvent en se singularisant par rapport aux autres personnes de son milieu.

Enfin, on notera les multiples occasions de former à l'esprit critique, notamment dans les disciplines scolaires.

Étape 8. Evaluer, dans une perspective formative, ce que l'on a appris et estimer le chemin à parcourir encore

Il y a lieu, à ce stade de la démarche, de procéder à une évaluation, tout en se rappelant qu'il est plus important de former les élèves que de porter un jugement sur leurs compétences. C'est pourquoi, nous insistons sur l'importance de l'évaluation formative⁶⁹ dont l'élève – ou le groupe – est le destinataire principal afin de cerner avec lui où il en est dans l'acquisition de la compétence et ce qu'il peut faire pour en améliorer son usage.

En pratique, tout en procédant aux exercices de transfert tels que ceux proposés dans l'étape 7, l'enseignant cherche, en dialogue avec l'élève – le groupe –, ce que ce dernier pourrait améliorer dans sa pratique et dans sa conceptualisation de la compétence. Les cheminements effectués par l'élève – le groupe – pour arriver à la conceptualisation de la compétence jouent un rôle important. Si l'évaluation formative révèle un manque dans la pratique et/ou dans la conceptualisation, on peut recommencer les étapes de transfert de la compétence.

Voici quelques critères⁷⁰ à envisager pour donner des informations à l'élève sur son niveau d'apprentissage :

- L'élève peut-il mettre en œuvre la compétence en un lieu nouveau, peut-il utiliser les attributs de la compétence dans une situation nouvelle ? Au contraire, a-t-il tendance à prendre des informations pour de l'argent comptant ? Ou encore, a-t-il tendance à juger d'une situation sans prendre le temps de peser le pour et le contre ?
- L'élève est-il capable de raconter comment il a procédé ? Au contraire, l'élève bredouille-t-il, avance-t-il des éléments sans structure et sans pertinence par rapport à son projet ?
- L'élève est-il capable de discerner et de raconter les limites du transfert ? Au contraire, l'élève pense-t-il que toutes les situations sont toutes les mêmes et qu'il n'y a pas d'ajustement nécessaire.
- L'élève est-il capable de montrer des mauvais usages du transfert de cette compétence dans différentes situations ? Au contraire, dans des situations qui lui sont proposées, l'élève ne peut-il pas discerner le bon et le mauvais usage de la compétence ?
- L'élève est-il capable d'expliquer la modélisation de la compétence ? Au contraire, l'élève ne peut-il pas expliquer ce que signifie l'un ou l'autre attribut définissant la compétence ?
- L'élève est-il capable de repérer les modèles implicites de la compétence dans des manuels ? Au contraire, l'élève pense-t-il que les manuels scolaires sont neutres et qu'ils disent toujours la vérité ?
- L'élève est-il capable de préciser l'usage de la compétence dans les disciplines ? Au contraire, l'élève ne voit-il pas bien en quoi on peut faire preuve d'esprit critique en mathématiques ou en sciences par exemple ?

⁶⁹ Pour une évaluation formative il est insuffisant de mettre des cotes : une analyse qualitative des « savoir-être » et « savoir-faire », avec l'étudiant (seul ou en groupe), est bien plus efficace. Rappelons encore une fois que pour estimer le degré de maîtrise d'une compétence il nous semble plus significatif de repérer son absence que sa présence (il ne s'agit pas de sanctionner l'erreur mais plutôt de l'utiliser comme repère de l'acquisition/non acquisition de la compétence). Autrement dit, par exemple, face à un problème, il est généralement plus facile de montrer pourquoi une solution est mauvaise que de montrer pourquoi elle est bonne.

⁷⁰ A chacun de ces critères, on peut rattacher des indicateurs de comportement (et leur contraire) qui permettent d'observer si l'élève exerce ou non la compétence.

Étape 9. Développer une métacognition

Même si, tout au long de la démarche, l'enseignant reste soucieux de faire raconter aux élèves ce qu'ils font, comment ils le font, d'identifier explicitement les étapes de la démarche, etc., il est intéressant de faire un temps d'arrêt pour :

- repérer, avec les jeunes, le chemin parcouru depuis les représentations spontanées de la compétence jusqu'aux applications dans différents contextes ;
- faire prendre conscience aux jeunes de la pertinence, de la qualité et de la transférabilité de la démarche ;
- faire prendre conscience aux élèves que cette démarche se fonde sur une contextualisation suivie d'une décontextualisation et enfin d'une recontextualisation du savoir par les élèves eux-mêmes ;
- faire prendre conscience aux jeunes que la sphère de l'affectif⁷¹ colore, sans cesse, toute argumentation et donc, forcément, toute prise de décision ;
- faire prendre conscience aux jeunes que la dynamique d'un groupe peut conférer à ce dernier une compétence particulière.

Étape 10. Certifier

En plus de l'évaluation formative, des contraintes de société obligent les enseignants à évaluer de manière certificative au profit de diverses instances sociales. C'est le moment où l'enseignant juge les compétences de l'élève - et non l'élève lui-même - et le sanctionne d'une réussite ou d'un échec. Dans cette perspective, il faut choisir⁷² le poids que l'on donnera aux divers attributs et indicateurs sélectionnés ainsi que la manière dont on construira le bilan des compétences de l'élève. Les programmes préconisant la mise en place de diverses compétences transversales, ce type de bilan peut devenir un outil intéressant pour le conseil de classe, à condition d'être construit, en négociation, par les enseignants des différentes disciplines scolaires.

3. Séquences didactiques

Séquence didactique issue d'une expérience de terrain réalisée par un professeur qui a animé seul son groupe.

Il s'agit d'un public d'adultes inscrits à un cours de français organisé dans un OISP (Organisme d'insertion socioprofessionnelle).

Exercice pour introduire la compétence (durée : 15')

⁷¹ L'affectif individuel (ce que l'on ressent au fond de soi ...) et collectif (valeurs transmises par la société, par exemple)...

⁷² Il faut se résigner au fait que le poids à donner à l'un ou l'autre critère est le résultat d'un projet individuel ou d'équipe et est donc plus arbitraire que raisonnable. Sur ce point, l'évaluation certificative des compétences dites négligées rejoint le problème de la certification de toutes les compétences.

Je leur donne l'horoscope de la veille à lire. Que raconte le texte ? Cela vous est-il arrivé ? Que pensez-vous de l'horoscope ? Vous y croyez ? Pourquoi ? Si oui, ça change votre manière de vivre, d'aborder votre journée ? Allez-vous faire / ne pas faire certaines choses en fonction de votre horoscope ? Si vous ne l'aviez pas lu, cela aurait-il changé le déroulement de votre journée ?

A peine les horoscopes distribués, l'un des élèves dit qu'il ne croit pas à « ces machins là » et qu'il ne veut même pas le lire « car ce sont des conneries ! ». Du coup, ils ont tous pris ce parti là : « non, ils n'y croient pas ; non ça ne change pas leur vie ; non ils ne le lisent pas le matin et oui, c'est n'importe quoi ! » Ce même élève qui le premier s'était exprimé était du même signe que la personne analphabète du groupe. Il lui a lu son (leur) horoscope. Malgré leur positionnement, c'était tout de même l'occasion de sourires et de petites réflexions qui ont permis à la séance de démarrer dans une ambiance décontractée.

Conclusion : prendre du recul par rapport à des informations qu'on vous donne, c'est avoir de l'esprit critique, ça permet de ne pas se faire rouler. Voilà sur quoi nous allons travailler.

Expériences et situations personnelles (mini-récits) (durée : 10')

- Réfléchissez à une situation dans votre vie où vous avez agi intelligemment, où vous avez fait preuve d'esprit critique et où ça vous a été utile. Expliquez et dites pourquoi.
- Trouvez une occasion où vous vous êtes dit « mince, je me suis fait avoir ». Expliquez.

Je note les réponses au tableau en y annotant à chaque fois le prénom de l'élève. Ces réponses resteront sous nos yeux jusqu'à la dernière séance. Au début on patauge un peu et puis un élève donne un exemple. Un deuxième le suit. Deux des élèves ont bien saisi ce que je leur demande, les autres proposent des exemples plus flous. Je dois les orienter un peu à l'aide de quelques propositions. Le premier élève m'y aide. Le problème est qu'à chaque fois qu'on propose un exemple aux élèves qui ont plus de difficultés à raconter un récit personnel, ils se raccrochent au domaine proposé. Au début, ils cherchaient des exemples en lien avec l'horoscope. J'ai également remarqué qu'au début ils avaient tendance à proposer des situations qui étaient plus liées au hasard. J'ai pu me rendre compte que cette activité demande à l'animateur une grande aptitude à rebondir sur les exemples proposés par les élèves. Non seulement pour faire le lien avec ce qui suit mais surtout pour analyser mentalement sur le vif les exemples « acceptables » ou non.

Première représentation spontanée (élaboration collective) de la compétence (durée : 10')

A partir des situations évoquées, pour vous ce serait quoi faire preuve d'esprit critique ? On peut les aider en reprenant une situation et demander : « comment tu aurais pu faire pour ne pas te faire rouler ? » (S'arrêter pour réfléchir, prendre distance, ne pas se laisser rouler...).

A nouveau, je note au tableau ce qu'ils me proposent avec leurs mots. Je dois les tirer un peu, leur rappeler les exemples qu'ils ont cité car cette abstraction est plus difficile pour eux. Je suis tout de même étonnée et contente car nous sommes déjà fort proches des attributs que j'avais relevés au préalable. Par la suite, je me rendrai compte que le groupe est tiré par un des élèves.

Autres situations (durée : 15')

Je leur demande de réfléchir et de raconter d'autres situations où on pourrait appliquer cette compétence (situations qui présentent un air de famille). Cette étape est difficile pour eux, ils ont des difficultés à transposer et imaginer des situations semblables dans d'autres domaines que ceux qu'ils ont déjà trouvés. A nouveau, dès qu'on touche un sujet, tous les exemples s'agglutinent à celui-là. Je note toujours au tableau.

Définition plus élaborée

A partir de leur première définition, et des nouveaux exemples, on analyse les situations pour en sortir les attributs. Ex : je veux acheter une radio? je me renseigne dans un magasin? je m'arrête pour réfléchir... Je réalise une synthèse de leurs propositions et des miennes.

Tous les attributs ont plus ou moins été trouvés sauf celui relatif à l'ancrage spatio-temporel d'une situation. Je les inscris sur un tableau à part :

- Bien s'informer en fonction de son projet
- Prendre distance par rapport à des intérêts
- Se donner des repères dans l'espace/ le temps
- Peser le pour et le contre
- Anticiper les conséquences

Réinvestir la compétence dans une situation nouvelle. Approfondir la compétence

Imaginez par écrit 2 situations (20') :

- où on a fait preuve d'esprit critique dans n'importe quel domaine ;
- où on a pas fait preuve d'esprit critique (dans 1 domaine imposé par exemple en regardant une émission de télévision)

Situation particulière pour définir ensemble la compétence

Décoder une situation concrète. Outil : texte «L'achat inconsidéré de Céline»⁷³. Ce texte décrit la mésaventure de Céline qui fait un achat sans réfléchir et se fait avoir. Ensuite écrire un texte qui raconte cette mésaventure. Enfin demander aux élèves :

⁷³ Ce texte est disponible dans le module « consulter un spécialiste », point 3, séquence didactique.

- Que raconte le texte ? Que pensez-vous de l'attitude du vendeur ? De l'acheteur ?
- Qu'est ce qui a manqué à Céline pour faire un bon achat ? Pourquoi a-t-il échoué ?
- A-t-il fait bon usage ou non de son intelligence ? de son esprit critique ? A quoi peut-on le voir ?

A la lumière des attributs (rappel de la liste) nous analysons le texte et nous essayons de voir ce qui a manqué à Céline pour faire un bon achat :

- Bien s'informer en fonction de son projet
- Prendre distance par rapport à des intérêts
- Se donner des repères dans l'espace/ le temps
- Peser le pour et le contre
- Anticiper les conséquences

Exercice de réinvestissement

Réécrire le texte pour la semaine prochaine en le transformant pour obtenir une histoire où Marc fait preuve d'esprit critique (Attention aux 5 éléments de notre définition).

Investir la compétence dans sa vie.

Comment élaborer une lettre de motivation suite à une annonce ? Cet exercice permet de réinvestir la compétence dans la vie des élèves tout en restant tout à fait en accord avec l'objectif des cours.

Nous choisissons une offre d'emploi et nous analysons ensemble comment y répondre à la lumière de nos attributs. Que dois-je faire de A à Z ?

Bien s'informer en fonction de son projet

Que dit l'offre d'emploi ? Quelle est l'entreprise en question ? Quelles sont les qualités attendues ? Comment rédige-t-on une réponse à une offre d'emploi ? Comment la présenter ? A qui je la destine ? Où me renseigner ? Où trouver de l'aide ?...

Prendre distance par rapport à des intérêts

Qu'est-ce que je veux ? Quelles sont mes envies ? De quoi ai-je peur ? Quels sont mes rêves ? Que cherche l'employeur ? Comment attirer l'attention de l'employeur ? ...

Se donner des repères dans l'espace/ le temps

Quels sont les éléments que je vais écrire dans ma lettre ? Combien de temps cela m'engage-t-il ? Qu'est-ce que cela va changer pour moi plus tard ? Est-ce que cette offre d'emploi est intéressante au plan financier, professionnel ? Cet emploi est-il compatible avec ma vie de famille ou mes activités d'étudiant ?...

Peser le pour et le contre

Quels éléments vais-je mettre en avant ? Sur quoi vais-je insister ? Cela vaut-il la peine d' « omettre » un point négatif chez moi ? Quels sont les enjeux de cette lettre de réponse ?...

Anticiper les conséquences

Anticiper les réactions des destinataires par rapport à ce que j'écris : n'ai-je rien écrit d'incorrect, d'irrespectueux, de choquant ? N'y a-t-il pas de fautes d'orthographe ?...

4. Récits et commentaires

Les commentaires qui suivent sont liés à la séquence didactique ci-dessus.

Le contexte

L'établissement concerné par la séquence est un organisme d'insertion socioprofessionnelle dépendant d'un CPAS. L'action se déroule dans une classe dont la disposition a été pensée et préparée pour l'activité. Les bancs sont rassemblés de manière à former un carré au centre de la classe, ce qui permet de rassembler le groupe, de faciliter la communication et les échanges (verbaux, visuels...). Nous disposons de plusieurs grands tableaux, ce qui n'est pas négligeable puisque je serai l'unique animatrice. En effet, l'introduction d'un second animateur a été refusée afin de ne pas perturber les élèves. (Je ne sais donc pas comment les élèves auraient pu réagir à la présence d'un tiers observateur). J'utiliserai un enregistreur et les différents tableaux (sur lesquels je laisserai des notes au fil des séances) pour me souvenir du déroulement du cours. J'ai demandé au préalable à mes élèves si ça les gênait que je les enregistre. Ils ont accepté, amusés plus que gênés ; l'enregistreur a très vite été oublié.

Les destinataires

Six adultes francophones : une animatrice et cinq élèves (quatre hommes et une femme). Quatre d'entre eux suivent une formation en remise à niveau en français tandis que la cinquième personne est en alphabétisation. Les cours sont donnés à dans un OISP à raison de 2h30, 1 fois par semaine. Les niveaux des élèves sont très différents. Je devrai adapter la méthode pour la personne qui est en alphabétisation. La lecture des textes se fera à voix haute et à plusieurs reprises. Mais étant donné que la méthode se base beaucoup sur les échanges oraux, l'adaptation n'a pas été trop difficile. (On pourrait donc imaginer adapter cette méthode avec des publics ne maîtrisant pas l'écrit).

Le déroulement de l'activité

L'activité sera divisée en trois séances de +/- 1h30 distribuées sur trois semaines consécutives. Ceci afin d'alléger la matière et de ne pas prendre le risque de tirer en longueur. Ces séances prendront la première moitié du cours et dans la seconde moitié les matières seront travaillées comme d'habitude. Si les élèves ne se retrouvent pas dans cette activité, la

seconde partie du cours leur permet de raccrocher avec ce qu'ils ont l'habitude de faire et les objectifs de départ qu'ils se sont donnés pour cette formation.

Première séance : Présentation (durée : 5')

Je présente la recherche et les 3 séances de travail que nous allons poursuivre ensemble. Je leur explique que je participe à un projet de recherche à Namur (dans un centre qui s'appelle « Interfaces ») dont l'objectif est de sensibiliser les élèves dans les écoles à un degré d'intelligence qui les aidera à s'en sortir dans leur vie personnelle, quotidienne et à l'école. Je leur dit que nous avons déjà été dans des écoles à Bruxelles, Charleroi... et maintenant on voudrait essayer aussi avec eux, au sein de formations qui sont un peu différentes que l'école et puis avec des adultes. Ce projet rentre tout à fait dans le cadre de notre cours et nous permettra d'aborder les matières d'une manière un peu différente, un peu plus « intelligente »... Je leur demande de jouer le jeu. Je les préviens qu'à la fin des trois séances, j'aurai besoin de leur avis, de leurs réflexions et de leurs idées. Ils devront réfléchir à ce qu'ils auront appris. Je leur rappelle que ce que nous aurons fait ici servira à d'autres personnes jeunes et moins jeunes...

? Nous avons commencé avec 20 minutes de retard, le temps que tous les élèves arrivent. Ils ont réagi très positivement à ce projet lorsque je leur ai présenté. Ils m'ont donné l'impression de se sentir valorisés, et investis d'un rôle. Ils montraient qu'ils voulaient m'aider à la réalisation de mon projet.

Viennent ici les 5 premières étapes de la séquence didactique ci-dessus, c'est-à-dire que la première séance s'est terminée sur une définition plus affinée de la compétence par les participants.

Deuxième séance

? Objectif : Réinvestir la compétence dans une situation nouvelle. Approfondir la compétence.

? Problèmes techniques : il y a deux absents. L'un des deux ne participera plus jusqu'à la fin des trois séances pour des raisons personnelles, extérieures au projet. L'élève qui tirait le groupe la semaine dernière a complètement changé de comportement, il est tout à fait passif, voire démotivé. Je le ressens immédiatement et le groupe aussi.

? En une semaine, ils ont oublié beaucoup. Mais ils ont réfléchi à une situation personnelle. Les récits sont assez bons. Nous comprenons tous pourquoi notre « élève pilote » est dans cet état, suite au récit qu'il nous fait de sa situation où « il s'est fait avoir ». Il prend son échec très à cœur, il est déçu.

Nous rappelons la définition sous la forme des attributs que nous avons retenus la semaine passée. Ils ne s'en souviennent pas beaucoup. Je leur remets en mémoire les situations de la semaine passée pour les y aider. Ensuite, nous analysons le récit de « notre élève pilote » tous ensemble et nous remarquons qu'il avait pourtant suivi tous les attributs. Il existerait donc une dimension sur laquelle on n'aurait pas pris malgré l'application de la définition de la compétence. Comment détecter une attitude comme le mensonge, la mauvaise foi ? La question reste en suspens.

Je travaille avec la personne analphabète et je note pour elle. Par la suite les textes que nous aurons produits ensemble lui resserviront pour la méthode d'apprentissage de la lecture et de l'écriture que nous suivons.

Le texte «Marc » n'inspire guère l'«élève pilote » qui affiche alors un désintérêt et une démotivation claire. Il se met «en mode veille ». Je le laisse faire car cela ne sert à rien de le forcer à participer. Je lui tends des perches de temps en temps pour lui permettre de reprendre le fil du cours s'il s'y sent disposé. Restent deux élèves. La situation est plus difficile car l'un des deux a du mal à se concentrer sur le texte et part dans des interprétations assez floues. De plus nous faisons tout oralement pour ne pas frustrer l'autre élève qui lit et écrit peu. Cette démarche n'est pas idéale. Après avoir vérifié la compréhension globale du sens du texte nous progressons phrase par phrase. Je dois les tirer beaucoup par des questions pour faire avancer l'analyse. A-t-il bien agi ? Par quoi s'est-il laissé séduire ? Avait-il le projet d'acheter ? ... J'ai un peu l'impression de devoir prémâcher le travail. L'élève «pilote » fait surface de temps en temps. Il a tout à fait saisi le texte et le sens de l'exercice. Il a relevé les manipulations liées à la publicité et d'autres éléments du texte qui recoupent nos attributs. Mais le fait qu'il soit resté plus en retrait par rapport à la semaine passée m'a permis de voir réellement le niveau de compréhension du groupe et d'ajuster le tir par rapport à ceux qui pataugeaient un peu plus.

Troisième séance

? Objectif : Investir la compétence dans sa vie.

? Problèmes techniques :

Sur les cinq élèves, deux seulement sont présents. L'élève pilote n'est pas là. Je ne reçois donc qu'un seul texte de la semaine passée.

? Le fait de n'avoir que deux élèves dont l'un n'est pas du tout en position de chercher du travail et ne se sent donc pas vraiment concerné par le sujet n'a pas facilité la tâche mais nous avons poursuivi l'objectif jusqu'au bout. Je n'ai malheureusement reçu qu'une seule lettre suite à cet exercice.

Fin des trois séances. Brainstorming.

Quelques impressions sur le vif :

« Oui, c'était intéressant » « On a appris »

« C'est vrai qu'il faut que je réfléchisse ».

« Les trois séances d'affilée, c'était suffisant pour le moment mais il faudrait recommencer de temps en temps ». « C'est difficile de tout retenir ». « Si je ne me suis pas fait avoir dans une situation cette semaine, c'est avec le cours que j'ai agi comme ça. Mais il y a d'autres situations où je me suis encore fait avoir ».

Malgré les conditions difficiles et surtout instables, les réflexions qui sont sorties de ces trois séances me semblent très positives et me convainquent de la nécessité de ce travail. Cependant, la mémorisation reste très difficile et je pense que l'intériorisation de cette compétence ou d'une autre, se fait plus par les réflexes que la méthode impose à force de répétition. Il me paraît essentiel de travailler différentes compétences et de revenir sur le travail réalisé dans le long terme.

5. Exercices

Voici d'autres propositions d'activités à mener avec les élèves. Il s'agit de situations de réinvestissement de la compétence et/ou d'évaluation de type formatif ou certificatif. En effet, durant ces démarches, l'enseignant peut suivre les élèves dans leur travail, évaluer leur production et entamer un dialogue pédagogique pour donner des informations aux élèves concernant leur fonctionnement.

Première proposition : lecture d'un horoscope

Voici un horoscope⁷⁴ et son analyse à la lumière des attributs retenus dans notre représentation.

« Vous êtes Capricorne - né(e) du 23.12 au 19.01 -

Humeur

Ce qu'il vous faut aujourd'hui ? Une bonne paire de pantoufles et un gros fauteuil bien mou, ainsi qu'une télévision... Ainsi, vous pourrez oublier angoisses et tracas en jouissant pleinement de votre tranquillité...

Amour

L'heure est venue pour vous de songer au mariage. En effet, le climat sentimental est béni par les dieux et permet la réalisation de tous vos désirs... Beaucoup de joie, de plaisirs amoureux, de satisfactions sont annoncés par votre ciel astral... Quelle chance !

Travail

Vous avez du mal à vous discipliner, à fixer votre attention sur un travail en particulier, essayez d'être plus constant...

Vitalité

Aucun trouble particulier ne vous assaille aujourd'hui... Seule votre grande lassitude se transforme peu à peu en fatigue... Sortez donc de votre morosité, vous avez tout à y gagner !
« .

Premier attribut : bien s'informer en fonction de son projet

Qu'est-ce qui m'amène à lire mon horoscope ? (Réponses possibles : pour le plaisir, pour voir comment ma journée risque de se dérouler et si je le lis en fin de journée, pour trouver une justification de ce qui s'est passé pendant la journée...)

...

Deuxième attribut : se donner des repères dans l'espace et dans le temps

Je lis d'autres sources (plus ou moins sérieuses) d'horoscopes et d'autres horoscopes (chinois, tibétains...).

Est-ce que je peux faire la différence entre les cultures à l'origine des différents horoscopes que je lis.

Quelles ont les valeurs véhiculées dans mon horoscope ?

⁷⁴ <http://www.horoscope.fr/horoscopes/horoscopes.php?Signe=Capricorne>

Quels sont les termes utilisés de manière vague ou sujets à interprétations, des termes à la mode ou qui suggèrent le rêve comme par exemple « une bonne paire de pantoufles », « oublier angoisses et tracas », « réalisations de tous vos désirs », « amour », « mariage », « vitalité » (à la place de santé ?), etc.

Est-ce que je me laisse influencer dans mes actions par mon horoscope ?

Est-ce que j'ai tendance à reproduire ce qui est écrit ?

Est-ce que j'ai tendance à agir pour que les points négatifs ne se réalisent pas ?

...

Troisième attribut : prendre distance par rapport à des intérêts divers

Qu'est-ce que j'ai envie d'entendre ?

Ai-je envie de tranquillité ? Il est probable que mon attention sera attirée par le point sur l'humeur.

Mon rêve le plus cher est-il de trouver l'âme sœur. Je peux croire au bonheur dans le point sur l'amour.

Ai-je des examens en perspective ? La fatigue annoncée est un excellent prétexte pour ne pas trop étudier.

...

Remarque. Il est éclairant de constater que les phrases sont souvent écrites pour que le lecteur puisse l'interpréter comme bon lui semble. Par exemple, concernant le travail. Qui, dans sa journée, n'a pas, à l'un ou l'autre moment, une certaine propension à rêver et à être moins efficace ? Etc.

Quatrième attribut : peser le pour et le contre

Finalement, qu'ai-je à gagner à m'intéresser quotidiennement à mon horoscope ?

Quels sont les enjeux de telles croyances ?

Est-ce que je considère que ma vie est « déterminée » de manière inéluctable par ma date et mon lieu de naissance ?

N'ai-je aucune possibilité d'infléchir mon destin écrit dans le sein des étoiles ?

...

N'y a-t-il pas là une dimension philosophique en rapport avec la liberté des hommes et des femmes ?

Deuxième proposition : analyse d'une lecture critique d'un fait d'actualité

A titre d'exemple, voici un article concernant les faits du 11 mars 2004⁷⁵. Il est intéressant de demander aux élèves de repérer comment l'auteur a essayé de faire preuve d'esprit critique. L'auteur aurait-il pu faire mieux ?

Eloge de la complotite ou esprit critique

vendredi 12 mars 2004, par Aragorn

⁷⁵ http://www.oulala.net/Portail/article.php3?id_article=1221

« Nous sommes le 11 mars 2004 et il semblerait que l'histoire prenne un malin plaisir à se répéter tristement. Aujourd'hui, un terrible attentat en Espagne nous rappelle que notre monde ne règle ses problèmes que dans le conflit ou la violence. Bref, dans la peur. Cependant, je suis perplexe car, ayant lu certains articles sur la théorie de l'action-réaction selon laquelle un certain évènement permettra de déclencher une réaction des populations, réaction bien évidemment souhaité par le pouvoir (Incendie du Reichstag, Pearl Harbor, 11 (encore !) septembre 2001...), je ne peux m'empêcher d'appliquer cette théorie en direct. Les témoins d'alerte sont nombreux :

- Le hasard fait bien les choses mais est-ce du hasard que de faire exploser quatre(!) bombes un 11(!) mars 2004.*
- Est-ce un hasard que ces 4 bombes éclatent dans un intervalle de temps de 3/4 d'heure.*
- Aucune revendication mais déjà un coupable : l'ETA*
- Une élection législative qui se profile dans 3 semaines.*
- Un gouvernement aux abois auprès de sa population qui ne lui pardonne pas sa participation à la pseudo-guerre en Iraq.*
- Un chef du gouvernement espagnol très proche du pouvoir américain.*

Ces quelques points parmi tant d'autres me hantent depuis que j'ai écouté les informations à midi et m'amènent à faire les réflexions suivantes :

Lors des attentats du 11 septembre 2001, je me trouvais en Egypte à un séminaire de l'entreprise pour laquelle je travaillais à l'époque. Je n'ai appris la nouvelle que dans le bus qui nous amenait à la grand-messe de ma société (archi-multinationale). Croyez-le ou non mais une heure après les attentats notre PDG nous apitoyait sur la tragédie qui se déroulait au Etats-Unis face à la menace de terrorisme issue des groupes islamistes. Pour ceux qui ont une bonne mémoire, avez-vous le moindre souvenir d'une quelconque revendication ne serait-ce que dans les jours qui ont suivi ? Bien sur que non, il n'y en a jamais eu. Seule une cassette vidéo de Ben Laden laissait entendre qu'il serait à l'origine de ceci. Pourtant dans les médias, pas le moindre soucis déontologique de reprendre en boucle le fait que Al Qaïda serait le commanditaire. D'ailleurs, par chance, on a retrouvé le passeport de Mohamed Atta dans les ruines donc aucun doute.... Aujourd'hui, même chose, les attentats ne sont pas revendiqués, on n'a pas le moindre soupçon de preuve mais on sait déjà que c'est l'ETA, ben voyons ! Et pourquoi pas Al Qaïda, après tout l'Espagne s'est engagée auprès des Américains dans la colonisation de l'Iraq et d'un point de vue logique, cela me paraît plus crédible.

Le parallèle est également vite fait entre la ressemblance des dates des deux attentats ainsi que dans le nombre des attaques prévues par les terroristes.

Décidément, il faudra toujours qu'une catastrophe de l'ordre de celles qui peuvent marquer les inconscients collectifs pour que des décisions gouvernementales, autrement impossibles à prendre, soient redéposées sur la table et, j'ai hâte de voir ce qu'il va se passer en Espagne dans les prochaines semaines afin de savoir à qui profite le crime. En France, nous avons eu notre deuxième tour avec Le Pen récemment avec toute la culpabilisation des Français qui va avec. La honte a été tellement grande que nous n'avons pas vu arriver resserrement de nos libertés et la grande braderie de nos institutions qui va avec son cortège de libéralisations sauvages. Et je passerai sous silence ce qu'il s'est passé aux USA depuis deux ans et demi.

Je ne veux pas préjuger de l'avenir mais si le 11 mars 2004 constitue une date référence pour l'Espagne, ce sera aussi celle qui aura permis aux autorités de durcir les institutions et peut être d'inverser les tendances pour le prochain scrutin et si tel est le cas alors il faudra réellement se poser la question de savoir qui a commis cet attentat. Aznar est très à droite comme Georges Bush et il serait dommage pour son allié américain qu'il disparaisse de la scène politique. On peut donc dire que cette violence arrive à point nommé pour redresser la situation politique de ce gouvernement. Les seuls finalement que cela n'arrange pas, ce sont les victimes Madrilènes ainsi que les espagnols en général qui, le jour des élections seront rongés par le conflit entre :

- sanctionner ce gouvernement autoritaire*
- prolonger son bail en priant pour que Aznar fasse le maximum pour endiguer ce flot de violence, même au prix de sa liberté.*

Vous voyez, je viens d'oublier que je voulais proposer cet article dans la rubrique « média », alors quel rapport ?

Je crois avoir trouvé un dénominateur commun à tous ces évènements que l'on croît, nous, pauvres citoyens, dus au hasard. Ce sont les informations que nous diffusent nos médias. Quand les journalistes n'ont aucune information mais qu'ils palabrent à souhait sur les responsables de telles horreurs (comme celle de ce jour), c'est qu'il y a anguille sous roche, il faut être méfiant. Si d'aventure, vous sentez dans votre for intérieur que, vous aussi, VOUS SAVEZ, alors, pensez exactement l'inverse et vous serez plus proche de la vérité... C'est que vous avez été influencé mais là, j'ai probablement mauvais esprit... ».

Premier attribut : bien s'informer en fonction de son projet

Qui a écrit ce papier ? Le site propose un lien vers les auteurs des articles. Il est intéressant de constater qu'Aragorn, l'auteur de ce papier, ne se présente pas. Néanmoins, son pseudonyme en lien avec «Le Seigneur des Anneaux », le situe dans un contexte à la fois littéraire et cinématographique.

On peut aussi s'intéresser à d'autres articles parus sur le même thème et ce dans différents quotidiens ou hebdomadaires.

Il peut être utile de vérifier des données chiffrées comme celle du temps qui s'écoule entre la première et la quatrième explosion.

Deuxième attribut : se donner des repères dans l'espace et dans le temps

Il peut être très utile de se rappeler l'actualité des dernières années et le rôle que l'Espagne aurait pu y jouer. Qu'en est-il de la situation du gouvernement espagnol au moment des faits ? Comment les élections sont-elles organisées, vécues dans ce pays ? Quels en sont les enjeux ?

Troisième attribut : prendre distance par rapport à des intérêts divers

Quelle est l'intention de l'auteur ?

Quels sont les intérêts du gouvernement espagnol ? de l'ETA ? de Al Qaïda ? etc.

Quelle lecture est-ce que je fais de ce papier, en fonction de mes convictions, de ma culture... ?

Quels sont les intérêts de la population espagnol quant à la transparence politique ?

Quatrième attribut : peser le pour et le contre

Faire la différence entre description de faits et jugement de valeur ou interprétation dans les propos de l'auteur.

Y a-t-il des controverses sur la position du gouvernement espagnol ou sur des décisions qu'il aurait prises ?

Quelle autre position le gouvernement espagnol aurait-il pu tenir ? Quels en étaient les enjeux (risques, conséquences...)?

Troisième proposition : réinvestissement des attributs dans une situation telle que le piercing

Il s'agit d'une séquence d'utilisation d'attributs construits lors de la démarche de modélisation de la compétence « faire preuve d'esprit critique », développée précédemment. L'exercice qui suit est donc à envisager comme une utilisation de ces attributs dans un contexte particulier.

Durée : 1 heure de cours.

Contexte : un contexte social où le piercing, très à la mode, peut générer des allergies et des infections sérieuses pouvant aller jusqu'à une hospitalisation.

Finalités : réinvestir la compétence « faire preuve d'esprit critique » dans une situation nouvelle en utilisant les attributs de définition de la compétence construits lors de la séquence d'apprentissage de cette compétence.

Production : une page analysant de manière critique les pratiques de piercing et débouchant sur une sorte de mémento de ce à quoi il serait bon de penser si on veut se faire percer.

Destinataires : les élèves de classes du 2ème degré.

Tâche : utiliser les attributs retenus lors de la séquence d'apprentissage de la compétence « faire preuve d'esprit critique », identifier des événements liés à une situation de piercing pour construire une sorte de mémento de ce à quoi il serait bon de penser si on veut se faire percer.

Voici des exemples d'indicateurs que l'on pourrait identifier. Par facilité, des indicateurs et les attributs associés ont été repris dans un tableau récapitulatif.

Quels sont les endroits à la mode pour se faire percer ? Qu'est-ce qui serait le plus douloureux selon les endroits ? Quels sont les risques au point de vue santé ? Chez qui vais-je me rendre pour me faire percer ? Y a-t-il différents modes de piercing ? Quelles sont les conditions matérielles du piercing ?	Bien s'informer en fonction d'un projet
---	--

<p>Que dit le règlement de mon école ? Quel est l'avis de mon médecin ? Puis-je trouver des renseignements dans un catalogue ? Puis-je avoir des informations par le bouche à oreille ? Puis-je me renseigner par Internet ? Quels sont les différents prix sur le marché ? Faut-il aller dans un magasin spécialisé ? Est-ce que des infections peuvent laisser des traces ou être dangereuses pour la santé ? Que faire pour éviter les infections ? S'informer auprès de copains sur leur expérience à ce sujet ...</p>	
<p>Qu'est-ce qui serait le plus choquant ? Qu'est-ce qui est le plus sexy ? Qu'est-ce qui est le plus caché (aux regards des parents peut-être !) ? Comment négocier avec mes parents ? A quoi est-ce que je rêve ? A quoi suis-je prêt à renoncer ? Pourquoi est-ce que je veux me faire percer ? Est-ce que je cherche quelque chose d'intime ? Est-ce que je cherche à choquer ? Est-ce que je désire respecter des normes, des règles de vie en société, le goût de ma famille ? Est-ce que je désire tenir compte de l'avis de mes parents, de mes copains ? Puis-je me le faire offrir, devrais-je déboursier mon argent de poche ou bien puis-je l'obtenir par négociation (récompense pour un bon résultat scolaire, par exemple) ? Est-ce que le vendeur n'a pas intérêt à me pousser dans un choix particulier ? ...</p>	<p>Prendre distance par rapport à des intérêts divers</p>
<p>Quelles sont les conséquences dans le futur (si je change d'avis plus tard) : est-ce que cela laisse des traces ? etc. Qu'est-ce que la société admet ? Qu'est-ce que je risque à l'école ? Quand je serai adulte, est-ce que mon piercing aura des conséquences ? Est-ce que se faire percer a une(des) signification(s) particulière(s) dans la société ? ...</p>	<p>Se donner des repères dans l'espace et dans le temps</p>
<p>Comment juger des risques ? Comment prendre une décision ? De quels éléments tenir compte pour bien choisir en fonction de mon projet ?</p>	<p>Peser le pour et le contre</p>

...	
-----	--

Quatrième proposition : réinvestissement des attributs dans une situation où il faut déceler l'idéologie sous-jacente d'un texte

Il s'agit d'une séquence d'utilisation des attributs construits lors de la démarche de modélisation de la compétence «faire preuve d'esprit critique », développée précédemment. L'exercice qui suit est donc à envisager comme une utilisation de ces attributs dans un contexte particulier.

Durée : 1 heure de cours.

Contexte : un contexte de bien-être matériel, d'abondance d'informations, de complexification due à une certaine mondialisation... qui a tendance à nous rendre plus consommateur, moins vigilant, moins critique...

Finalités : réinvestir la compétence faire preuve d'esprit critique dans une situation nouvelle en utilisant les critères de définition de la compétence construits lors de la séquence d'apprentissage de cette compétence.

Production : une page analysant de manière critique le texte proposé et débouchant sur l'identification de l'idéologie sous-jacente au texte ; ensuite une réécriture du texte afin d'y gommer le plus possible l'idéologie présente dans le premier texte.

Destinataires : les élèves de classe terminales.

Tâche 1: utiliser les attributs retenus lors de la séquence d'apprentissage de la compétence faire preuve d'esprit critique pour analyser le texte suivant et y déceler une idéologie sous-jacente :

« Des mesures ont été prises pour combattre la pollution de l'air. Les Etats développent les espaces verts, protègent les sites naturels, instaurent des réglementations sur le rejet des déchets dans l'atmosphère, informent et sensibilisent le public à la protection de la nature. Ces mesures sont souvent du domaine des spécialistes. Mais chaque individu doit se sentir concerné. Réfléchissez-y. »⁷⁶

Tâche 2: réécrire le texte en gommant le plus possible l'idéologie sous-jacente au premier texte, tout en prenant conscience qu'il n'existe pas de discours sans idéologie.

Proposition de réponse à la tâche 1 : Analyse du texte à la lumière des attributs retenus.

Il est intéressant de recueillir les premières suggestions des participants en les classant en fonction des attributs définissant la compétence. Ensuite, pour faire venir d'autres propositions, on peut travailler dans le sens contraire et partir des attributs pour trouver de nouveaux indicateurs qui pourraient éclairer l'analyse du texte avec l'objectif de découvrir

⁷⁶ Fourez G., *La construction des sciences*, Bruxelles, De Boeck Université, 1996, p. 157.

l'idéologie sous-jacente dans ce petit texte. Par facilité, des indicateurs et les attributs associés ont été repris dans un tableau récapitulatif.

<ul style="list-style-type: none"> - J'identifie le projet : tenter de sensibiliser le citoyen. - J'identifie ce qui pourrait faire l'objet d'une recherche d'informations : de qui est le texte ? à qui est-il destiné ? de quels états s'agit-il ? quelles sont les réglementations dont on parle ? n'y a-t-il pas d'autres actions à mener que celles qui sont énoncées ? de quels spécialistes s'agit-il ? - ... 	<p>Bien s'informer en fonction d'un projet</p>
<ul style="list-style-type: none"> - J'identifie des acteurs et leurs intérêts éventuels : l'état a intérêt à informer les citoyens et à gagner leur collaboration tout en gardant un certain contrôle sur leur participation ; le citoyen a intérêt à s'informer, à faire entendre son point de vue, à être consulté, à participer ; les spécialistes ont intérêt à faire valoir leur expertise... - J'identifie des valeurs sous-jacentes au texte : respect, devoir, participation - J'identifie mes propres valeurs en jeu et je les confronte à celles qui sont développées - ... 	<p>Prendre distance par rapport à des intérêts divers</p>
<ul style="list-style-type: none"> - J'identifie des questions ou des controverses qui pourraient éclairer le contexte dans lequel ce texte est écrit : que cherchent les auteurs ? quelle genre de société est visée par ce texte ? n'y a-t-il pas un paradoxe entre l'apparente toute puissance des états en question et leur volonté de faire que tout citoyen se sente concerné ? les spécialistes sont-ils les seuls interlocuteurs valables des états ? qu'en est-il réellement de cette pollution ? - J'identifie les mots ou les phrases qui dévoilent des enjeux : le mot « états » dévoilent des enjeux politiques, les mots « réglementations » et « doit » révèlent des enjeux de devoirs de la part des citoyens, le terme « spécialiste » fait référence à des enjeux de type technocratique et le terme « pollution » fait allusion à des enjeux environnementaux 	<p>Se donner des repères dans l'espace et dans le temps</p>

- ...	
<ul style="list-style-type: none"> - Finalement, qu'est-ce qui ressort des éléments listés ci-dessus qui pourrait m'éclairer sur une éventuelle idéologie ? - Parmi les enjeux identifiés, quels sont ceux qui sont importants pour déceler une éventuelle idéologie ? - Dans ce texte, qu'est-ce qui me paraît important, qu'est-ce qui me paraît anodin ? - Dans ce texte, qu'est-ce qui me choque, qu'est-ce qui m'encourage... - ... 	Peser le pour et le contre

Comment utiliser les éléments ci-dessus pour me faire une opinion en connaissance de cause et déceler une idéologie sous-jacente à ce texte ? L'enjeu semble être de type sociopolitique : information et sensibilisation des citoyens. Cependant le ton adopté n'encourage guère à la collaboration ni même à la réflexion puisque tout semble affaire de spécialistes.

Proposition de réponse à la tâche 2 : réécrire le texte en gommant le plus possible l'idéologie sous-jacente au premier texte, tout en prenant conscience qu'il n'existe pas de discours sans idéologie.

Voici un exemple de réécriture⁷⁷.

« La lutte contre la pollution a une dimension sociopolitique. Se rendant compte du problème de la pollution, des groupes informent et sensibilisent le public à la défense de la nature. Ils poussent leurs représentants politiques à développer des espaces verts, à protéger des sites naturels sauvages, à imposer des réglementations sur le rejet des déchets, etc. Dans l'examen de ces questions, des spécialistes scientifiques peuvent être fort utiles. Cependant la question de la pollution n'est pas purement technique car elle met en jeu des choix de société. C'est finalement notre affaire à tous. »

N.B. Aucun des deux textes ne véhicule « la bonne idéologie ». Ils en véhiculent chacun une différente.

Autres propositions

- Un enseignant demande aux élèves d'analyser une œuvre d'art en faisant preuve d'esprit critique.
- Un enseignant demande aux élèves d'analyser une publicité avec un esprit critique.
- Un enseignant demande aux élèves de participer à un jeu : info ou intox ?
- Un enseignant demande aux élèves d'analyser de manière critique un article d'une revue à sensation

⁷⁷ Fourez G., *La construction des sciences*, Bruxelles, De Boeck Université, 1996, p. 157.

- Un enseignant demande aux élèves d’interpréter un graphique scientifique, comme un graphique de consommation d’énergie, en faisant preuve d’esprit critique.
- L’enseignant demande aux élèves d’analyser un texte religieux en faisant preuve d’esprit critique.
- Les élèves sont invités à analyser de manière critique un mythe antique tel que Œdipe Roi par exemple.