



**HAL**  
open science

## Le nécessaire exercice naturel de la raison en classe

Emmanuèle Auriac-Slusarczyk

► **To cite this version:**

Emmanuèle Auriac-Slusarczyk. Le nécessaire exercice naturel de la raison en classe. Resonance, 2015, Apprendre à raisonner à l'école : pourquoi et comment. halshs-01683735

**HAL Id: halshs-01683735**

**<https://shs.hal.science/halshs-01683735>**

Submitted on 14 Jan 2018

**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.

## Dossier : **Apprendre à raisonner à l'école : pourquoi et comment**

Coordination Nadia REVAZ

### Brève notice auteure (avec photo) :

Maître de conférences en psychologie à l'université Blaise Pascal de Clermont Ferrand, composante ESPé (Ecole Supérieure du Professorat et de l'Éducation) depuis 1996, Emmanuèle AURIAC SLUSARCZYK enseigne auprès d'étudiants en éducation et formation et en sciences du langage. Ses travaux portent sur les ateliers philosophiques, l'enseignement/apprentissage de la langue orale comme écrite, et plus largement sur les interactions maîtres-élèves. Dans le cadre de ses recherches sur les ateliers philosophiques, elle s'intéresse au raisonnement individuel

comme collectif en contexte scolaire (école et collège).



Titre : **Le nécessaire exercice naturel de la raison en classe**

Auteur : AURIAC-SLUSARCZYK Emmanuèle, Emmanuèle AURIAC- SLUSARCZYK. Laboratoire ACTé (Activité, Connaissance, Transmission, éducation), EA 4281.

Tout le monde sait ce que veut dire raisonner. Enfin... Presque. Car, qu'est-ce exactement que le raisonnement ? Comment advient-il ? Faut-il attendre un certain âge pour exercer cette faculté ? L'école apprend-elle à raisonner ? Depuis longtemps les psychologues, après les philosophes, se sont intéressés au raisonnement : Claude Bastien, il y aura bientôt 20 ans, redonnait de l'importance au lien fonctionnel entre raisonnement, développement intellectuel et scolarisation (Bastien, 1994, 2006). Mais que sait-on sur les dispositifs d'apprentissage proposés actuellement ? Facilitent-ils le développement du raisonnement ? Reposent-ils sur les aptitudes naturelles à raisonner ? Certains pensent que raisonner est naturel. D'autres pensent qu'il peut-il résulter d'un enseignement. Certaines conditions sont-elles facilitatrices ? Y a-t-il des obstacles majeurs à repérer, à connaître ?

L'ensemble de ces questions, récurrentes à l'école, donne un aperçu du champ d'investigation. Champ vaste. Champ d'intérêt. On sait à la fois beaucoup de choses sur les aptitudes sociocognitives des élèves, et paradoxalement l'école a encore bien du mal à se positionner sur les stratégies d'apprentissage vectrices de progrès intellectuels. Raisonner, parler, être intelligent sont pourtant des facultés et résultantes naturellement convergentes. Michel Onfray le titre : *il faut rendre la raison populaire* dans la lignée philosophique de Nietzsche et éducative de Condorcet (Onfray, 2013).

### **Langage et raisonnement**

Raisonner croise l'exercice comme l'usage du parler. Aussi, autrui est-il indispensable au développement du raisonnement. Car il faut être contrarié pour (bien) raisonner. Sinon, raisonner seul se rapproche davantage de la divagation, qui est une capacité saine, essentielle et utile. Mais divaguer n'est pas raisonner. Pour raisonner il faut se heurter à la contradiction. Buter sur les contre-

exemples, produire des arguments, relier les différentes propositions en un tout, organiser les différentes idées pour dénicher ce qui est prémisse(s) et ce qui est conclusion(s). On peut en tirer une **première règle : Personne ne raisonne seul**. Ordinairement défini, le raisonnement est donc seulement une activité de pensée partagée qui s'oppose à l'intuition (Larousse, 2012). Pour les psychologues, le mot raisonnement reste cependant ambigu car l'activité de l'esprit lié au raisonnement relève d'une opération discursive (Blanché, 2012). Bref, on a avantage à ne jamais désolidariser raisonnement et activité langagière (Auriac-Slusarczyk & Fiema, 2013). L'humain raisonne parce qu'il parle. On parle à deux. C'est un pas de deux. Parler engendre naturellement l'activité intellectuelle de raisonnement..

### **Quelle stratégie d'apprentissage ? L'exemple des ateliers de philosophie**

Posons une **deuxième règle : le raisonnement est une aptitude humaine naturelle**. Les stratégies d'apprentissage qui facilitent le raisonnement sont davantage accessibles aux enseignants qu'ils ne le supposent. Raisonner n'est ni plus ni moins qu'exercer sa logique naturelle : favoriser l'alternance questions-réponses, et plus encore enchaîner prise et (re)prise de paroles. Dit communément on *dialogue* (*dia*-deux ; *Logos*-raison). Bien entendu, on peut vouloir par de petits jeux logiques renforcer le raisonnement. Une consigne systématique peut faire l'affaire : par exemple, « complète, **Si** je suis une fille, **alors** j'ai... ? ; **Si** je suis un chat **alors** j'ai... ? » Mais, de fait, sans systématiser de la sorte, comprendre l'autre, faire siens ses propos impose déjà le raisonnement. À une condition près : que le jeu devienne sérieux (ce qui n'empêchent pas de rire). Raisonner c'est prendre l'autre au sérieux. C'est être vigilant, attentionné, contradicteur. Car, **troisième règle : raisonner impose la rigueur intellectuelle**. Plus qu'un exercice rébarbatif car répétitif (cf. consigne plus haut), ce, bien que l'aridité puisse largement être compensée par un intérêt ludique à la répétition chez nos élèves (répéter sécurise), le raisonnement mobilise la capacité générale, transversale à comprendre et questionner le monde, soi-même, autrui. Ce, sans conscience. La conscience n'a rien à voir là-dedans : inutile d'être « méta » (Thommen & Rimbert, 2005 : 47). Raisonner impose de dépasser la facilité d'émission de paroles, celles que l'on dit « dites en l'air ». Raisonner, c'est rencontrer des obstacles, voire en inventer : exemples, « peux-tu trouver le contraire de « chat » ? « de fille » ? (pour filer l'exemple précédent). « Chien » s'oppose à « chat ». « Garçon » s'oppose à « fille ». Mais « mère » aussi s'oppose à « fille ». Et voilà l'obstacle: le raisonnement démarre dès qu'on ne se limite pas. On peut le cadrer, tenter de le circonscrire, mais le fait de s'exercer avec autrui, qui nous *contre* dit, impose à la pensée individuelle d'élaborer ses contre-arguments ou des voies/voix alternatives. C'est ce que font les philosophes quand ils pensent simultanément idées, arguments, propositions contradictoires. Le philosophe, qui est instruit, s'est éloigné pour sa part du nécessaire étayage d'autrui : il pense par lui-même au sens où il a suffisamment intégré le jeu du langage pour se faire (lui-même) l'avocat du diable. À l'école, rien de tel qu'être intégré dès le jeune âge dans des ateliers philosophiques où s'exerce spontanément le lien pensée-langage avec sérieux, curiosité, enthousiasme et courage (Auriac-Slusarczyk & Colletta, 2015).

### **Le raisonnement est un processus qui englobe créativité et fameux facteur g**

Dans les ateliers de philosophie, pointent alors les questions authentiques, c'est-à-dire des questionnements : « *Mais moi ce que je ne comprends pas... les animaux les autres animaux ils les épluchent ?* » demande une élève de 7-8 ans lors d'un atelier de philosophie. Pour traiter la différence homme-animal (thème de la discussion), on peut faire un cours de sciences, certes. Or,

l'interrogation de cette élève, naturelle et non spontanée car provoquée par la discussion avec des camarades de classe (Fiema & Auriac-Slusarczyk, 2013), correspond à la créativité de sa raison. Cette fillette a raison d'interroger le monde de cette manière. Sa tête fonctionne. Il y a du sens dans sa quête. Son raisonnement (profondeur, idées, complexité) changera avec l'âge. Mais il émerge déjà et se forge en atelier de philosophie. Nous en arrivons à notre **quatrième règle : un raisonnement ne se mesure pas. C'est une activité créatrice**. On réduit souvent le raisonnement à des catégories logiques sollicitées d'ailleurs de manière non uniforme en éducation: Induction, Déduction, Abduction, Récurrence, Etc. Perspective des logiciens et mathématiciens (Oléron, 1977). Or, l'activité intellectuelle humaine se découpe peu en catégories. Notre fillette raisonne de manière hypothético-déductive : si les animaux ressemblent aux hommes, ils doivent faire pareil. Elle use pour cela de l'analogie : les hommes sont (pareils) aux animaux. Et puis, elle induit, infère : est-ce bizarre ou normal l'idée qu'un animal s'outille d'un épilateur ? La science a séparé ce qui dans nos têtes est conjugué. Le raisonneur n'est pas non plus une personne intelligente au sens de cultivée. Comme l'a rappelé Hanna Arendt penser et connaître se distinguent (Arendt, 2003). Les connaissances se mesurent (on en a peu ou beaucoup). La pensée, elle, ne se réduit pas à une mesure, le fameux facteur *g* (Lautrey, 2001). Plus on a de connaissances plus le raisonnement peut-être étoffé, ou étouffé d'ailleurs car trop d'informations nuit à la clarification. Car, le raisonnement s'élabore dès que deux informations seulement *se connectent, se télescopent, s'agrègent*. Selon le cas, il n'en sortira pas la même chose. Connexion : on peut additionner, multiplier, déduire, soustraire. Télescopage : on peut dévier, créer un argument supplémentaire, réviser les définitions premières. Agrégation : on peut synthétiser, créer un hybride, dépasser le simple pour abstraire du plus complexe. Le fameux facteur *g* sensé mesurer l'intelligence n'est qu'une synthèse de ce qui est justement général, transversal et qui repose sur la faculté à amalgamer à chaque fois différemment le flot d'informations que nos cerveaux n'ont de cesse, ce, rappelons le, sans besoin de conscience, d'organiser. Les enseignants confondent souvent conscience et raisonnement : « Réfléchis ! » dit-on très régulièrement aux élèves. Dites-vous cela, à table, à vos enfants ? Les chercheurs mettent en exergue que savoir argumenter élève notre facteur *g*, et *vice versa* (Auriac, 2007). Mais, dans les faits, si on laisse les mesures de côté, il suffit d'engager des paroles de manière intelligente avec les élèves : alors ils raisonnent... et les enseignants aussi.

#### Références :

- Arendt, H., (2003). *Responsabilité et jugement*. Paris : Payot.
- Auriac, E. (2007) Effet de discussions à visée philosophique sur le processus de génération d'idées. *Enfance*, 2007(4), 356-370.
- Auriac-Slusarczyk, E. & Colletta, J-M., (2015). *Les ateliers de philosophie : une pensée collective en acte*. Clermont Fd : Presses Universitaire Blaise Pascal.
- Auriac-Slusarczyk, E. & Blasco, M. (2013). *Quand les enfants philosophent. Analyses plurielles du corpus Philosophèmes*, Cahiers du LRL, 5.
- Auriac-Slusarczyk, E. & Fiema, G. (2013). Raisonner et Discuter, *Cahier du LRL*, 5, 41-75.
- Bastien, C. (1994). La recherche sur le raisonnement chez l'enfant, *Psychologie française*, 39-2, 205-212.
- Bastien, C. (2006). *Et si l'école rendait intelligent ?* In M. Fournier & R. Lécuyer (Eds.), *L'intelligence de l'enfant : le regard des psychologues* (pp. 253-264). Auxerre : Editions des Sciences humaines.
- Fiema, G. & Auriac-Slusarczyk, E. (2013). Raisonner en discussion, *Cahier du LRL*, 5, 203-244.
- Lautrey, J. (2001). L'évaluation de l'intelligence : état actuel et tentatives de renouvellement. In M. Huteau, *Les figures de l'intelligence* (pp.19-42). Paris : Editions et applications psychologiques.
- Onfray, M. (2013). *Rendre la raison populaire*. Paris : Librio.

Thommen, E., & Rimbert, G. (2005). Le préfixe « méta » dans l'analyse des phénomènes mentaux. L'enfant et les connaissances sur autrui (pp.45-56). Paris : Belin Sup.