

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Élaboration de stratégies pour l'enseignement de la pensée critique dans les
cours de philosophie au collégial

par

Romain Beaulieu

Essai présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Maître en éducation (M.Éd.)

Maîtrise en enseignement

Août 2005

© Romain Beaulieu, 2005

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Élaboration de stratégies pour l'enseignement de la pensée critique dans les cours de
philosophie au collégial

Romain Beaulieu

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

France Jutras

Directrice de recherche

Rodrigue Bergeron

Membre du jury

Essai accepté le 15 septembre 2005

SOMMAIRE

Les enseignantes et les enseignants du collégial accordent beaucoup de valeur au développement intellectuel de leurs élèves. La pensée critique représente l'idéal d'une pensée accomplie et son développement est un des buts de la formation générale au cégep¹. Les professeurs de philosophie savent d'expérience que leur discipline se déploie souvent selon un mode conceptuel abstrait, étrange pour plusieurs élèves, novices dans la vie intellectuelle. En philosophie, la pensée critique est reconnue pour sa capacité à développer une réflexion rationnelle en profondeur et à structurer les concepts nécessaires à l'élaboration d'une pensée autonome. Les enseignantes et les enseignants de philosophie du collégial savent bien que les élèves qui pratiquent ou qui développent la pensée critique peuvent acquérir une formation philosophique de base, intéressante et pertinente. Mais, qu'arrive-t-il à ceux et celles qui ne la possèdent pas ? Notre position est qu'avec une perspective pédagogique, l'ensemble des élèves peut parvenir à développer des habiletés de pensée critique qui leur permettent d'accéder à une réflexion de haut niveau.

Afin de poser le problème de recherche, nous avons débuté par l'examen de plusieurs difficultés liées à l'enseignement de la pensée critique. Ce qui frappe d'abord, c'est l'ampleur d'un problème conceptuel; la pensée critique est un terme générique attrayant, mais inconsistant et qui se révèle ambigu à l'usage. Ensuite, il faut reconnaître la présence d'un problème pédagogique : pour enseigner la pensée critique, les professeurs de philosophie ont besoin de ressources et d'une pratique pédagogique propre à la discipline. Après l'examen de quelques manuels utilisés dans les cours de philosophie au collégial, nous avons noté que leur orientation n'est pas dirigée vers le développement de la pensée critique. On peut alors se demander ce que

1. Dans le système scolaire québécois, le cégep est l'institution d'enseignement qui dispense les cours de niveau collégial.

peuvent faire les professeurs pour développer la pensée critique des élèves lorsque celle-ci s'avère insuffisante.

Un relevé sommaire de la documentation nous a permis de découvrir que l'enseignement de la pensée critique pouvait être fondé sur plusieurs modèles théoriques. Nous en avons examiné quatre qui vont soutenir le choix du cadre de référence de notre recherche : 1) une sensibilité à la métacognition, 2) un enseignement par infusion, 3) une enculturation à la pensée critique, et 4) une épistémologie développementale. Nous mentionnons ensuite les problèmes concernant l'évaluation de la pensée critique : pour certains auteurs, les instruments d'évaluation ne sont pas assez sensibles pour rendre compte de changements graduels et subtils à l'intérieur d'une session. Malgré cette difficulté, on trouve tout de même dans les écrits plusieurs stratégies d'enseignement qui pourraient avoir des effets sur le développement de la pensée critique des élèves.

Un bref inventaire de ces stratégies nous conduit à choisir l'approche de Bean (2001) comme cadre de référence et comme modèle pour l'enseignement de la pensée critique. Dans son ouvrage, *Engaging ideas: The professor's guide to integrating writing, critical thinking, and active learning in the classroom*, Bean (2001) intègre l'enseignement de la pensée critique à l'appropriation d'un contenu disciplinaire. L'auteur distingue quatre phases de développement de la pensée critique, inspirées de Kolb : l'expérience concrète, l'observation réflexive, l'abstraction conceptuelle et l'expérimentation active. Il présente pour chacune des phases des activités d'écriture qui pourraient être transférables ou applicables au niveau collégial. Ce choix nous amène à formuler notre objectif de recherche : produire un répertoire de stratégies pédagogiques pour l'enseignement de la pensée critique dans les cours de philosophie au collégial sur le modèle proposé par Bean (2001).

Ainsi, l'approche de la recherche développement nous sert bien à atteindre cet objectif. Selon cette approche, nous avons conçu un répertoire de stratégies

pédagogiques à l'intention des professeurs de philosophie, en nous inspirant des activités d'écriture proposées par Bean (2001). Ce répertoire a ensuite été soumis à quatre professeurs de philosophie pour validation. Ces experts avaient la tâche d'évaluer le matériel pédagogique et de soumettre des avis pour l'améliorer. La version validée du répertoire constitue le document que nous soumettons pour supporter les professeurs qui ont à cœur de développer la pensée critique dans les cours de philosophie au collégial.

Cette recherche devrait contribuer à mieux comprendre la problématique du développement de la pensée critique, à envisager des perspectives pour l'enseigner et à saisir les enjeux pour son enseignement dans les cours de philosophie. Ces avenues devraient intéresser particulièrement la communauté collégiale.

TABLE DES MATIÈRES

Sommaire	3
table des matières	6
LISTE DES TABLEAUX.....	9
remerciements	11
INTRODUCTION.....	12
PREMIER CHAPITRE	14
1. LE CONTEXTE DE LA PROBLÉMATIQUE	14
2. Les problèmes de l'enseignement de la pensée critique dans les cours de philosophie au collégial.....	19
2.1 La pensée critique : un problème conceptuel.....	19
2.2 La pensée critique : un problème pédagogique.....	23
2.3 La pensée critique : la place de la philosophie.....	25
2.4 La place de la pensée critique dans les manuels de philosophie au collégial	28
3. La question générale de recherche	32
DEUXIÈME CHAPITRE	33
1. La recension des écrits	33
1.1 Les modèles théoriques d'enseignement de la pensée critique.....	33
1.1.1. Une sensibilité à la métacognition	34
1.1.2. Un enseignement par infusion.....	34
1.1.3. L'enculturation	35
1.1.4. Une épistémologie développementale.....	36
1.2 Les problèmes de l'évaluation de la pensée critique.....	38
1.3 Les stratégies d'enseignement.....	40
1.3.1 Les courtes tâches d'écriture.....	41
1.3.2 La conception et la formulation de questions complexes	44
1.3.3 Le débat et les discussions	48
1.3.4 Les schémas d'argumentation	49

1.3.5	Les études de cas.....	49
1.3.6	La logique informelle.....	50
1.3.7	Un exercice de croissance personnelle.....	50
1.4	La synthèse de la recension des écrits.....	51
2.	Le cadre de référence	52
3.	Les stratégies pédagogiques.....	58
4.	Les objectifs de recherche.....	63
TROISIÈME CHAPITRE.....		64
1.	L'approche méthodologique	64
2.	La planification de la production du matériel	66
2.1	Le cadre de référence de Bean (2001).....	67
2.2	Les habiletés de pensée critique à développer	68
2.3	Les attitudes de pensée critique à développer.....	69
2.4	Les stratégies pédagogiques.....	69
2.5	La conception du gabarit.....	70
3.	La conception et la validation du matériel	70
3.1	La production du matériel	71
3.2	La validation du matériel	73
QUATRIÈME CHAPITRE.....		75
LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS		75
1.	Appréciation globale.....	75
2.	Remarques et suggestions d'amélioration.....	76
2.1	Le titre des activités	77
2.2	Les habiletés intellectuelles.....	77
2.3	Les attitudes intellectuelles	77
2.4	Les intentions pédagogiques	78
2.5	La démarche	78
2.6	La justification	78
CONCLUSION		109
Références bibliographiques		111

Annexe A.....	120
Grille d'analyse.....	121

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Le concept de pensée critique dans les buts de la formation générale au cégep.....	16
Tableau 2	Le concept de pensée critique dans les intentions éducatives	17
Tableau 3	La pensée critique dans les intentions éducatives en philosophie.....	17
Tableau 4	Des compréhensions différentes du lien entre la pensée critique et la philosophie	18
Tableau 5	Liste des cours de philosophie et des compétences finales	28
Tableau 6	La visions des manuels du premier cours sur les contenus à prioriser ..	29
Tableau 7	Liste des manuels pour le deuxième cours de philosophie et description des habiletés intellectuelles à exercer.....	31
Tableau 8	Liste des habiletés propres à la pensée critique selon Ennis (1991)	35
Tableau 9	Liste de dispositions intellectuelles qui favorisent la pensée critique selon Tishman, Jay et Perkins	36
Tableau 10	Les niveaux de développement épistémologique selon Kuhn (1999)...	38
Tableau 11	Les activités générales du penseur critique selon Wade (1995).....	42
Tableau 12	Exemples de questions stimulant la pensée critique	45
Tableau 13	Des questions pour évaluer les raisonnements selon Browne et Freeman.....	46
Tableau 14	Application des fondements d’enseignement des habiletés de pensée..	54
Tableau 15	Les principes permettant le développement des habiletés de pensée critique.....	56
Tableau 16	Le cadre de référence de Bean (2001).....	57
Tableau 17	Des exemples de stratégies pour la première phase	59

Tableau 18	Des exemples de stratégies pour la deuxième phase.....	60
Tableau 19	Des exemples de stratégies pour la troisième phase.....	61
Tableau 20	Des conseils pour maximiser les demandes de dissertation formelle ...	62
Tableau 21	Les aspects touchés par la recherche développement	65
Tableau 22	Exigences pour une recherche utile et intéressante	66

REMERCIEMENTS

Je dois beaucoup à France Jutras pour sa supervision professionnelle et ses avis constructifs qui m'ont guidé pour mettre en forme cet essai. Je la remercie pour ses encouragements patients.

J'apprécie la générosité de mes collègues professeurs de philosophie qui ont pris le temps de lire, évaluer et commenter le répertoire de pratiques pédagogiques pendant leurs vacances d'été.

Merci également à Lise, Camille et Alexandre qui ont accepté de partager mon bagage avec bienveillance. Le chemin a paru agréable grâce à eux.

INTRODUCTION

La pensée critique est hautement valorisée dans le milieu scolaire et scientifique. Son développement constitue d'ailleurs l'un des buts de la formation générale au cégep. Or, l'enseignement de la pensée critique soulève des difficultés, notamment dans les cours de philosophie. Nous souhaitons que notre recherche participe à la réflexion sur les particularités de l'enseignement de la pensée critique en philosophie. Cette contribution prend la forme d'un répertoire de stratégies pédagogiques pour le développement de la pensée critique à l'intention des enseignantes et enseignants de philosophie.

Le premier chapitre de cet essai présente d'abord la problématique générale de l'enseignement de la pensée critique. Ensuite, la perspective particulière de l'enseignement de la pensée critique dans les cours de philosophie est mise en évidence. Le chapitre se termine par la question générale de recherche.

Le cadre théorique de la recherche provenant de la recherche documentaire fait l'objet du deuxième chapitre. Nous débutons par une description de quelques modèles théoriques d'enseignement de la pensée critique; ensuite, nous faisons part de problèmes reliés à son évaluation; puis, nous décrivons plusieurs exemples de stratégies d'enseignement applicables au cégep. Après, nous présentons le cadre de référence, la description sommaire du choix des stratégies pédagogiques, ainsi que la formulation des objectifs de recherche.

Nous présentons dans le troisième chapitre, l'approche méthodologique retenue dans notre recherche, la démarche de planification et d'élaboration du matériel pédagogique, suivi de la conception du processus de validation du produit par des professeurs experts. Nous avons soumis à ces derniers le matériel à évaluer à l'aide d'une grille d'évaluation présentée en annexe.

Dans le quatrième chapitre, on trouve les résultats de la consultation des experts et la présentation du répertoire tel que modifié et amélioré à la suite de leurs recommandations.

PREMIER CHAPITRE

LA PROBLÉMATIQUE

Cette partie expose notre démarche pour en arriver à la question générale de recherche. Nous situons d'abord la pensée critique dans son contexte général d'enseignement, puis nous présentons notre perception des problèmes de l'enseignement de la pensée critique dans les cours de philosophie.

1. LE CONTEXTE DE LA PROBLÉMATIQUE

En entrant au cégep, les élèves accèdent à des études supérieures en s'initiant à une culture de savoirs spécialisés tout en s'adaptant sans trop de repères aux exigences de l'environnement social et technologique mouvant. Or, on observe leur désarroi devant la complexité des enjeux en cause : dans les cours ou dans leur vie, ils doivent prendre position comme jeunes citoyens et jeunes consommateurs, sur des objets du quotidien (eau, alimentation, énergie, santé, etc.) qui dépassent leur compétence scolaire ou leur savoir d'expérience. Dans un tel contexte, on peut comprendre la tentation de se réfugier dans de faciles jugements relativistes ou dogmatiques. Il n'est pas étonnant non plus de les voir, perplexes, peu enthousiastes à l'idée d'argumenter sur des concepts comme le beau, le bien, le bon et le juste, surtout s'ils ne se sentent pas compétents pour le faire.

Les éducateurs et les éducatrices au niveau collégial considèrent que le développement d'habiletés de pensée de haut niveau est indispensable pour rendre les élèves autonomes au plan intellectuel, capables de faire des apprentissages en profondeur et de produire des jugements judicieux (Lipman, 1995). On désigne généralement sous le vocable générique de « pensée critique », les habiletés de pensée les plus élevées comme l'analyse, la synthèse et l'évaluation, présentées dans

la taxonomie des objectifs cognitifs de Bloom (1964, dans Yuretich, 2004). La pensée critique représente l'accomplissement de la pensée idéale; parfois, elle est même considérée comme un attribut essentiel de la personne éduquée, une exigence minimale pour développer le potentiel le plus noble de l'humanité. Plusieurs auteurs justifient l'importance de la pensée critique en lui accordant des vertus quasi-rédemptrices. Boisvert (1999) affirme qu'elle permet de « répondre aux exigences sociales, d'assurer un développement socio-économique global, et de favoriser le fonctionnement harmonieux de l'individu et du citoyen » (p.11). Paul (1993) et Winn (2004) assurent que la pensée critique est nécessaire pour survivre dans ce monde en transformation. Elle serait même un outil d'autodéfense intellectuelle contre « les avancées de l'irrationalisme, de la bêtise, de la propagande et de la manipulation » (Baillargeon, 2005, p. 11). Pour Tsui (1999), elle est vitale pour la survie de la démocratie :

Developing students who are independant enough to think critically about academic subject matter and real-life problems is an educational objective of paramount importance to our educational system as well as greater society. Fostering critical thinking skills is said to be essential to safeguarding a democratic society with an able thinking citizenry and ensuring a competent workforce in an increasing complex world (p. 185).²

Cette importance de la pensée critique avait déjà été reconnue par le Conseil des collèges (1992, dans Boisvert, 1999, p.10) qui recommandait de « développer l'esprit critique, de manière à favoriser le questionnement et la distance... [de manière à] permettre aux individus de faire de véritables choix et de contribuer au progrès de la société». Or, malgré les vertus qu'on semble accorder à l'enseignement de la pensée critique, les réflexions d'éducateurs comme Lipman (dans Brandt, 1988),

-
2. (traduction libre) Développer suffisamment l'indépendance des élèves pour qu'ils exercent leur pensée critique sur les matières scolaires et les problèmes de la vie réelle est un objectif éducationnel de tout première importance pour le système scolaire et pour toute la société. L'encouragement aux habiletés de pensée critique est essentiel pour la sauvegarde de la démocratie qui peut compter sur des citoyens réflexifs et pour assurer une main d'œuvre qualifiée dans un monde en complexité croissante.

Laliberté (1992) et Romano (1992) suggèrent que les élèves du collégial exercent peu leur esprit critique. Ces constats vont dans le sens de nos observations faites comme enseignant en philosophie pendant plus de 25 ans dans un cégep : la complaisance envers les croyances irrationnelles, les jugements rapides, les a priori sous forme de préjugés ou le refus d'engager une discussion sur un sujet contentieux sont des comportements observés en classe et dans les dissertations qui nous interrogent sur la présence réelle de la pensée critique chez beaucoup d'élèves.

Alors, qu'est-ce que le réseau collégial fait pour encourager l'enseignement de la pensée critique ? Considérons d'abord un document officiel, le répertoire des programmes et des cours de l'enseignement collégial publié sur le site du ministère de l'Éducation. On retrouve la mention de concepts voisins de pensée critique à trois occasions dans les buts de la formation générale au cégep. Elles sont présentées au tableau suivant.

Tableau 1
Le concept de pensée critique dans les buts de la formation générale au cégep

-
- développer une *pensée réflexive autonome et critique* par la transmission d'un fond culturel commun ;
-
- acquérir et développer les habiletés génériques suivantes:
 - conceptualisation, analyse et synthèse ;
 - cohérence du raisonnement ;
 - *jugement critique*, etc.
-
- adopter et développer les attitudes suivantes :
 - autonomie ;
 - *sens critique*, etc.
-

(Ministère de l'Éducation du Québec, 2004)

Ces buts sont repris et précisés dans des intentions éducatives propres à chaque discipline de formation générale. Comme on l'indique on tableau 2, à trois

reprises, on mentionne le projet de développer la pensée critique (ou son équivalent, supposons-nous).

Tableau 2
Le concept de pensée critique dans les intentions éducatives de la formation générale

en français	développer des <i>capacités</i> d'analyse, de synthèse et de <i>critique</i> indispensable au travail intellectuel
en anglais	développer son <i>esprit critique</i> et structurer sa pensée
en philosophie	former à la <i>réflexion critique</i> et méthodique sur des questions qui préoccupent les êtres humains dans leur quête de sens ou de vérité.

(Ministère de l'Éducation du Québec, 2004)

Finalement, les intentions éducatives de chaque discipline sont traduites en résultats attendus. Ainsi, en philosophie, on retrouve les mentions rapportées au tableau suivant.

Tableau 3
La pensée critique dans les intentions éducatives en philosophie

sur le plan théorique	<ul style="list-style-type: none"> • connaître des outils conceptuels nécessaires à la réflexion sur des problèmes éthiques
sur le plan des habiletés	<ul style="list-style-type: none"> • questionner, conceptualiser, analyser, synthétiser, raisonner, argumenter, juger • formuler des jugements critiques en tenant compte des principes généralisables
sur le plan des attitudes	<ul style="list-style-type: none"> • valoriser la raison et le dialogue pour analyser toute question • reconnaître la nécessité de la réflexion critique

(Ministère de l'Éducation du Québec, 2004)

Le vocabulaire officiel des documents ministériels fait ainsi une place à la pensée critique au niveau des buts de formation, des intentions et des résultats attendus de la formation collégiale. Cependant, comme nous le verrons plus loin, on

ne retrouve plus la mention explicite du concept de « pensée critique » dans les devis des trois cours de philosophie, ni comme énoncé de compétence, ni comme critère de performance. Il y aurait donc un fossé entre les directives officielles qui encadrent les disciplines de la formation générale et l'actualisation de l'enseignement de la pensée critique dans les cours de philosophie qu'on laisse à l'initiative des professeurs.

Comme la pensée critique est une notion encore mal définie dans la recherche et dans la pratique (Hemming, 2000; Pithers et Soden, 2000), les professeurs de philosophie au collégial devront clarifier d'abord pour eux-mêmes, leur compréhension de la pensée critique, tout en prenant position sur la meilleure stratégie pour l'enseigner. Ils peuvent considérer la pensée critique sous plusieurs angles, comme le montrent les exemples du tableau suivant.

Tableau 4
Des compréhensions différentes du lien entre la pensée critique et la philosophie

On peut apprendre à mieux penser par la lecture de textes philosophiques (Chicoyne, 2002) ;

On peut apprendre la philosophie comme moyen pour développer la pensée critique (Désautels, 2004) ;

On peut apprendre à penser comme « [...] apprendre à philosopher pour les uns, philosopher pour les autres, voire enseigner à philosopher » (Carrier, 1994, p. 57) ;

On peut développer la pensée critique comme moyen pour atteindre la compétence attendue dans les cours de philosophie. (Réflexion de collègues)

Le milieu de l'éducation reconnaît d'emblée l'importance de la pensée critique dans la formation d'un individu autonome et intellectuellement engagé. Or, il semble que les élèves exercent peu leur esprit critique à l'intérieur et à l'extérieur de leurs cours. Si cette affirmation s'avère fondée, on est en droit de se demander quelle discipline va prendre la responsabilité de l'apprentissage et du développement de la pensée critique des élèves. Le discours officiel annonce que la pensée critique est un

but de la formation générale au cégep, mais on constate que ce n'est pas une exigence expressément reprise dans les devis des cours de philosophie. Ces observations nous conduisent à examiner les difficultés qui en résultent pour l'enseignement de la pensée critique à l'intérieur des cours de philosophie, d'autant plus qu'il est communément admis que la pensée critique est un objectif de l'enseignement philosophique (Désautels, 2004).

2. LES PROBLÈMES DE L'ENSEIGNEMENT DE LA PENSÉE CRITIQUE DANS LES COURS DE PHILOSOPHIE AU COLLÉGIAL

Dans cette section, nous présentons un aperçu des problèmes révélés par différents auteurs et par notre expérience en enseignement de la philosophie au niveau collégial : la diversité des définitions de la pensée critique, les divergences des pratiques d'enseignement, la place de la philosophie comme discipline contributive au développement de la pensée critique et un examen de quelques manuels utilisés pour le deuxième cours de philosophie, après avoir montré les difficultés de faire cet exercice pour le premier et le troisième cours.

2.1 La pensée critique : un problème conceptuel

Le terme « pensée critique » trouve sa source dès le départ de la tradition philosophique avec le questionnement socratique (Foundation for Critical Thinking, 2004). Les philosophes l'ont adoptée comme l'outil par excellence du penseur accompli. Elle s'est imposée graduellement comme un idéal à promouvoir par l'éducation.

Or, le concept de pensée critique est devenu aujourd'hui un concept tellement populaire que des organismes d'horizons divers en récupèrent l'appellation pour donner de la crédibilité à toutes sortes de produits et services. Voici quelques

exemples d'utilisation du concept devenu un slogan pour désigner des habiletés plus ou moins reliées à la pensée : le Conseil des Arts du Canada (2004) vient de démarrer un programme de subvention pour développer la pensée critique dans les nouvelles pratiques artistiques; Citoyenneté et Immigration Canada (2003) présente la pensée critique comme un modèle de citoyenneté active. Plus surprenant encore, un *blogueur* (David, 2004) propagandiste des vertus du scepticisme face à la religion et aux pseudo-sciences, désigne par dérision, son bloc-note électronique : *Church of Critical Thinking*. Finalement, des entreprises profitent du renom de la pensée critique pour des fins commerciales : *l'American Management Association* (2004) propose des séminaires à 2000 \$ pour éveiller la pensée critique; la compagnie SHL (2004) commercialise des tests d'aptitudes au raisonnement pour cadres et gestionnaires; *Inspiration Software* (2004) met sur le marché un logiciel d'organisation d'idées (*idea processor*) en utilisant le renforcement de la pensée critique comme stratégie de marketing. Et pour terminer cette énumération, une autre entreprise, *Merit Software* (2004) propose un logiciel qui pourrait développer les habiletés de pensée critique par l'amélioration des stratégies de lecture.

On retrouve également en éducation, des traces de ce « fouillis conceptuel ». Nous avons constaté que certains adoptaient une définition élastique de la pensée critique et acceptaient un glissement vers une compréhension floue. Ikuenobe (2001) prétend que le terme « pensée critique » désigne des habiletés intellectuelles multiples :

such complex liberal education abilities, which people have tried to capture by the notion of critical thinking, involve writing, speaking, understanding, analysing, problem-solving, reflecting, synthesising, evaluating, moral and practical reasoning, and decision and judgment-making (p. 20).³

3. (traduction libre) De telles habiletés complexes que les gens tentent de cerner sous le vocable de pensée critique dans un environnement éducatif libéral, impliquent l'écriture, la parole, la compréhension, l'analyse, la résolution de problèmes, la réflexion, la synthèse, l'évaluation, le raisonnement moral et pratique, le jugement et la prise de décision.

On trouve également dans le rapport Delphi⁴ (Facione, 1990), l'idée que la pensée critique est une forme de pensée supérieure étroitement liée à la résolution de problèmes, la prise de décision et la pensée créative. Cependant, les distinctions entre ces formes de pensée supérieure ne sont toujours pas clairement établies.

Et pourtant, la pensée critique est un concept rassembleur : la nécessité de développer la pensée critique repose sur un large consensus des chercheurs (Kpazaï, 2004), des professeurs et des élèves (Gendron et Provencher, 2003). Toutefois, lorsqu'on utilise les notions de *jugement critique*, *sens critique*, *réflexion critique*, *esprit critique* et *capacité critique* dans les intentions ministérielles et les buts de formation générale, on peut se demander si on utilise des concepts différents pour la beauté de la paraphrase ou bien si on veut laisser entendre que ce sont tous des synonymes approximatifs de pensée critique, ou encore si elles désignent tous des nuances qu'on pourrait effectivement faire. Nous voyons donc qu'utiliser le concept générique de pensée critique pour désigner des habiletés intellectuelles supérieures contribue à la confusion, si on ne fait pas ensuite l'exercice de préciser le sens qu'on en donne.

À l'opposé de l'unanimité d'intention qu'on retrouve dans une conception générale de pensée critique, dès qu'on précise ses attributs, il n'y a plus de consensus. La plupart des auteurs pourraient s'entendre pour définir la pensée critique en termes larges d'habiletés intellectuelles, mais il y a divergence quant à leur niveau d'application. Ennis (1989) a bien distingué les diverses conceptions. Pour certains, la pensée critique pourrait constituer une habileté générale, une stratégie de pensée transdisciplinaire transférable dans plusieurs domaines. Ikuenobe (2001) l'assimile tout simplement à la logique informelle. Pour d'autres (Pithers et Soden, 2000), c'est plus exactement l'évaluation. Browne et Freeman (2000) affirment que la pensée

4. Rapport Delphi : les conclusions d'une commission d'experts chargés par l'*American Philosophical Association* de dégager les consensus sur l'enseignement de la pensée critique et sur son évaluation.

critique permet d'appliquer des critères rationnels pour évaluer les raisonnements de nos interlocuteurs; Nosich (2005) croit que c'est essentiellement une habileté à bien raisonner; Walters (1990) la perçoit surtout comme une recherche de rationalité fondée sur des analyses logiques : « *rational justification of beliefs by providing a set of rules with which to analyze propositional arguments* »⁵ (p. 451).

D'autres auteurs, cependant, insistent pour démontrer qu'il n'y a pas d'habiletés de pensée générale et qu'elles sont toujours soumises aux règles et aux normes propres à chaque domaine d'étude (McPeck, 1981 dans Boisvert, 1999). Il semble que la plupart des éducateurs soient d'accord pour affirmer que : « *critical thinking skills must be taught in the context of specific subject matter* »⁶ (Kuhn, 1999, p.17). Pour Bailin (2002), les connaissances de base sont essentielles à la pensée critique car son exercice doit nécessairement être contextualisé. De plus, elle indique qu'il ne faut pas craindre d'y inclure une dimension normative pour produire des jugements fondés car « *critical thinking refers to good thinking* »⁷ (p. 363).

Nous devons également considérer la position de Ennis (1989), qui suggère de prendre en compte la créativité pour définir la pensée critique et de fonder ainsi la prise de décision sur des critères moins logiques.

Finalement, si on considère la pensée critique exclusivement en terme d'habileté intellectuelle, on risque de l'amputer de sa dimension affective pour exalter à l'extrême la rationalité. En 1990, *l'American Philosophical Association* (Facione, 1990) publie le rapport Delphi qui liste les dispositions nécessaires pour reconnaître un bon penseur critique (exemples : ouverture d'esprit, flexibilité, prudence ...). On devra ainsi élargir la compréhension de la pensée critique pour y inclure des attitudes

-
5. (traduction libre) Justification rationnelle des croyances en fournissant une série de règles pour analyser les arguments.
 6. (traduction libre) Les habiletés de pensée critique doivent être enseignées en relation avec un contenu spécifique.
 7. (traduction libre) La pensée critique fait référence à la pensée correcte.

ou des dispositions, une inclinaison ou un esprit transférable dans plusieurs domaines. C'est la voie choisie par le Collège Alverno (1993), au Wisconsin, qui a développé une conception de la pensée critique largement diffusée dans le système québécois. Cette conception met l'emphase sur les attitudes et les dispositions à adopter pour faire un enseignement en profondeur car, :

on ne peut réduire [la pensée critique] à l'étude de la connaissance discursive ou propositionnelle. Pour être plus juste, il faut définir la pensée critique comme une approche de la connaissance et de la vie qui combine un engagement à l'égard des opérations intellectuelles à une ferme volonté de critiquer ces opérations mêmes (p. 2).

En somme, la pensée critique est un concept attrayant si on l'adopte dans un sens très large où tout le monde s'y retrouve. Mais, dès qu'on tente de le préciser, les définitions deviennent inconsistantes : est-ce une habileté générale ou spécifique, une habileté logique, rationnelle ou créatrice, une habileté normative ou une attitude? Ces flottements conceptuels nuisent à l'actualisation de l'enseignement et l'évaluation de la pensée critique, particulièrement en philosophie.

2.2 La pensée critique : un problème pédagogique

S'il semble y avoir un accord sur les objectifs d'enseignement de la pensée critique, et un désaccord sur l'objet précis à enseigner, on peut se demander maintenant si les professeurs se sentent outillés pour l'enseigner ou si chacun s'y engage selon ses convictions ou ses présupposés pédagogiques. Nous avons constaté que certains professeurs du collégial étaient tentés de considérer la pensée critique comme une habileté individuelle, innée, qui ne s'enseigne pas. Ou encore, si elle s'enseigne, ils considèrent que ce n'est pas aux professeurs de niveau collégial à le faire au détriment de la matière à couvrir. Pourquoi alors auraient-ils à assumer la responsabilité des apprentissages qui n'ont pas été faits antérieurement et à abaisser le niveau de leurs cours ?

Si on admet l'importance de la pensée critique, nous sommes d'avis qu'il ne faut pas en laisser le développement au hasard et à la pensée magique. Lipman (1988, dans Daniel, 1998) et Meyers (1986) considèrent que la pensée critique n'est pas une faculté qui se développe par elle-même et qu'elle a besoin d'un apprentissage spécifique et explicite. Daniel (1998) ajoute que « la pensée critique ne se développe pas du seul fait de la maturation [...] elle requiert de la pratique...[les élèves] ne vont pas la découvrir par magie quand ils entreront sur le marché du travail » (p.296).

Certains professeurs de philosophie considèrent que le seul contact avec une pensée philosophique critique et accomplie, par exemple, dans des textes de philosophes classiques, est un incitatif suffisamment puissant à la *pratique* d'une pensée critique (Chicoyne, 2002). Tozzi (1992) rejette cette prétention : « il a semblé longtemps qu'il suffirait aux élèves de se mettre à l'écoute des philosophes et qu'il suffisait au maître de penser devant ses élèves [...] pour que ceux-ci spontanément se mettent, par imitation et entraînement en quelque sorte, à développer une pensée libre » (p.15).

Browne et Freeman (2000) et Lipman (1995) ne croient pas que la pensée critique s'acquiert par osmose intellectuelle. Les résultats de recherche n'indiquent pas non plus que la pensée critique puisse éclore comme un sous-produit de l'acquisition de connaissances: « *thinking is best taught by direct and systematic instruction; critical thinking skills do not necessarily develop as a by-product of discipline-specific coursework* »⁸ (Halpern, 2001, p. 278).

Ennis (1992) considère que cette façon de faire (apprendre quoi penser) est un enseignement par *immersion*. Cette approche consiste à présenter aux élèves un contenu disciplinaire riche en profondeur sans expliciter les principes généraux de

8. (traduction libre) On enseigne mieux la pensée critique avec des instructions claires et systématiques : les habiletés de pensée critique ne se développent pas automatiquement en produit dérivé d'un enseignement disciplinaire.

pensée critique qui sont ainsi activés. Il ne croit pas non plus, tout comme Smith (2003), que les habiletés de pensée se développent toutes seules au contact d'un enseignement disciplinaire :

immersion is unlikely to be effective [...] the immersion approach does not foreground thinking material strongly enough, vis-à-vis subject matter content, to make students aware of, and able to apply in other contexts, the mental skills they have been taught (p.44).⁹

L'enseignement par *infusion* (apprendre à penser) semble la plus prometteuse d'après Boisvert (1999). Cette approche, selon Ennis (1992), consiste à présenter les éléments de la pensée critique à l'intérieur d'un contenu disciplinaire riche avec lequel les élèves sont encouragés à pratiquer des habiletés et attitudes propres à la pensée critique grâce aux instructions explicites. Or, il ne semble pas que les professeurs de philosophie disposent d'outils pour l'enseignement explicite d'habiletés de pensée de niveau supérieur. Nous verrons plus loin que l'étude de quelques manuels de philosophie en usage dans les cégeps du Québec, utilisés particulièrement dans le deuxième cours, ne semble pas montrer que l'enseignement de la pensée critique est une préoccupation explicite des concepteurs. L'accent est mis sur le contenu disciplinaire, sans référence aux stratégies d'enseignement, avec généralement une toute petite section d'activités pédagogiques nommées *exercices* qui sont des questions de compréhension du contenu précédemment exposé.

2.3 La pensée critique : la place de la philosophie

L'intérêt pour le développement de la pensée critique remonte aussi loin qu'au début de la philosophie occidentale, à Socrate et à Platon. Plusieurs auteurs (Burbach,

9. (traduction libre) L'immersion est vraisemblablement peu efficace; l'approche par immersion n'insiste pas suffisamment sur les habiletés de pensée comparées au contenu disciplinaire pour que les élèves soient conscients et soient capables d'appliquer dans d'autres contextes les habiletés mentales qui leur ont été enseignées.

2004; Daniel, 1998; Lipman, 1995) attribuent à Dewey, philosophe pragmatiste américain (1859-1952), le regain d'intérêt pour la pensée critique dans le monde de l'éducation en diffusant le concept de pensée réflexive et le rôle de l'école dans l'objectif de l'amélioration de la pensée. Les exigences de la pensée critique sont en lien avec la formation d'une réflexion philosophique. Les philosophes poursuivent la quête du vrai et du bien au moyen d'une pensée disciplinée par la raison qui nous met à l'abri des jugements rapides, des préjugés ou des conclusions fautives : « *philosophers have believed that critical thought could be used as a moral force to promote the good* »¹⁰ (Lewis et Smith, 1993, p.131).

Plusieurs sources (Association canadienne de philosophie, 2004; Beyer, 1990; Lipman, 1995; Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004), ainsi que le Comité des Enseignantes et Enseignants de Philosophie (Després, 2005) soutiennent que l'enseignement de la philosophie contribue à développer la pensée critique car cette discipline utilise la pensée réflexive et la logique comme méthodes et comme contenus. Désautels (2004) maintient que le lien entre la philosophie et la pensée critique fait consensus au Québec :

la revue de littérature nous a permis de constater que ce rôle privilégié attribué à la philosophie en tant qu'instrument de développement de l'esprit critique et de l'autonomie repose sur un large consensus du rapport Parent, jusqu'aux appels plus récents en faveur d'une éducation à la citoyenneté, en passant par les mémoires présentés par des organisations de philosophes devant la Commission de l'éducation sur l'enseignement collégial québécois en 1992, cet objectif est sans cesse affirmé, sous une forme ou sous une autre [...], l'enseignement de la philosophie apporte une contribution précieuse au développement de l'autonomie et de la pensée critique des jeunes. (p.26)

Hormis Habermas (1972, dans Daniel, 2005), il ne semble pas que les philosophes aient beaucoup abordé la question du développement de la pensée critique, celui-ci relevant plutôt du domaine de la psychologie. Selon Lewis et Smith

10. (traduction libre) Les philosophes croient que la pensée critique pourrait être utilisée pour faire la promotion du bien.

(1993), la philosophie occuperait historiquement le champs du discours et de l'argumentation, alors que la psychologie met l'emphase sur les habiletés de pensée liées à la résolution de problèmes (formulation d'hypothèses, considération pour des alternatives, questionnement, considération des possibilités de solutions, planification) particulièrement sous l'angle de la recherche et de l'expérimentation.

On peut comprendre le désarroi des professeurs de philosophie du collégial qui retrouvent très peu à l'intérieur de leur discipline les dispositifs pédagogiques pour enseigner la pensée critique. C'est comme si les considérations pédagogiques entourant le développement de la pensée critique étaient naturellement psychologiques. On connaît bien, au Québec, les travaux de Jacques Boisvert, professeur de psychologie au Cégep St-Jean-sur-Richelieu, sur le développement de la pensée critique dans le contexte collégial. Il faut cependant regretter que les travaux de pionnier de Claude Collin, professeur de philosophie, maintenant à la retraite du Cégep du Vieux-Montréal n'aient pas été aussi remarqués.

C'est dans ce contexte qu'il faut accueillir la diffusion au Québec depuis 1994, des travaux de Michel Tozzi, de l'Université de Montpellier, pour une didactique de la philosophie. Dans ce courant, on valorise une approche pédagogique, voire épistémologique, de la philosophie considérée comme une discipline académique au même titre que toute autre matière scolaire (Develay, 1993). Certains professeurs, cependant, résistent à cette tentation pédagogue (*sic*) croyant que « la philosophie est à elle-même et par elle-même sa propre pédagogie ou didactique » (Tozzi, 1999), préférant poursuivre un modèle traditionnel où apprendre à penser, c'est suivre le modèle du professeur-philosophe, ou suivre l'exemple des grands penseurs (Chicoyne, 2001), ou s'exercer à comprendre les grands textes (Chicoyne, 2002; Ricard et Roy, 2004).

La philosophie comme discipline se retrouve donc entre deux conceptions d'elle-même : une discipline qui peut s'inscrire à l'intérieur d'un cadre pédagogique ou une discipline qui n'en a pas besoin. Les professeurs qui sont responsables du

développement de la pensée critique de leurs élèves et de l'efficacité de leurs interventions doivent posséder des outils pour le faire. C'est pourquoi nous allons examiner les éléments mis en place dans quelques manuels pour enseigner la pensée critique.

2.4 La place de la pensée critique dans les manuels de philosophie au collégial

Dans la présente section, nous présentons une étude sommaire de quelques manuels utilisés au deuxième cours de philosophie au collégial, précédée des raisons qui ont motivé le choix de se centrer sur ce cours plutôt que sur le premier et le dernier.

Depuis la réforme de 1995, souvent citée comme la réforme Robillard, les élèves doivent réussir trois cours de philosophie au collégial. Le tableau 5 présente les objectifs de chacun de ces cours formulés dorénavant en terme de compétence finale à atteindre.

Tableau 5
Liste des cours de philosophie et des compétences finales

Cours	Titre	Compétence
1	Philosophie et rationalité	Traiter d'une question philosophique de façon rationnelle
2	L'être humain	Discuter des conceptions philosophiques de l'être humain
3	Éthique ¹¹	Porter un jugement sur des problèmes éthiques de la société contemporaine

Source : Ministère de l'Éducation du Québec (2004).

11. Titre variable selon les collèges

Nous avons observé qu'il y a deux façons de considérer les contenus à prioriser dans le premier cours. Certains professeurs croient qu'il faut d'abord insister sur l'histoire de la philosophie pour atteindre les objectifs du cours alors que d'autres croient que la compétence finale demande de faire une bonne place à la pensée critique comme contenu et comme méthode. Ceux-ci considèrent que la logique d'argumentation est à juste titre associée directement à l'exercice de la pensée critique et, par conséquent, doit être le contenu privilégié pour « traiter d'une question philosophique de façon rationnelle ». Le tableau 6 présente un relevé sommaire des manuels produits pour le premier cours : certains traitent d'abord de la logique d'argumentation (appelée aussi logique informelle), quelques-uns privilégient l'histoire de la pensée comme porte d'entrée à la réflexion philosophique et quelques uns adoptent une approche mixte. C'est à cause de ce manque d'unité dans les conceptions du premier cours de philosophie que nous n'avons pas examiné plus à fond les perceptions de la pensée critique dans les manuels.

Tableau 6
La vision des manuels du premier cours sur les contenus à prioriser

Histoire de la philosophie	Logique de l'argumentation	Approche mixte
Després, P. (2004). <i>Philosopher à partir des textes. Une introduction à la philosophie et à la rationalité.</i>	Toussaint, Ducasse. (1996). <i>Apprendre à argumenter.</i>	Laramée, H. (2003). <i>Introduction à la philosophie.</i>
Bellemare, A. (1997). <i>Genèse de la rationalité occidentale.</i>	Légaré, Carrier (1996). <i>Petit traité de l'argumentation en philosophie.</i>	Paradis, R. (et al.)(2001). <i>Philosophie et rationalité</i>
Carrier, A. (et al.) (1995). <i>Apologie de Socrate. Introduction à la philosophie.</i>	Paris, Bastarache. (1995). <i>Philosopher : pensée critique et argumentation.</i>	Larocque, Rowell.(1996). <i>Philosophie, vérité, connaissance.</i>
	Blackburn, P.(1994). <i>Logique de l'argumentation</i>	

Le troisième cours devrait être adapté au programme de l'élève. Il y a donc beaucoup de discussion sur la forme que devrait avoir ce cours de philosophie « propre » au programme, sur l'ampleur des adaptations à faire, sur la place à faire au contenu politique et sur le choix des thèmes qui accommoderaient les programmes ou les familles de programme. Nous pensons que la multiplicité des approches possibles rendrait trop complexe notre enquête sur la place faite au développement de la pensée critique dans ce cours.

Pour sa part, le contenu philosophique abordé dans le deuxième cours, fait un large consensus. Il permet de dresser un vaste panorama de diverses contributions marquantes dans l'histoire des idées. Les conceptions philosophiques étudiées dans la plupart des manuels présentés au tableau 7, sont celles de Descartes, Rousseau, Marx, Nietzsche, Freud et Sartre. Nous avons observé par expérience la difficulté d'intégrer le développement de la pensée critique au contenu disciplinaire. Nous avons également remarqué la difficulté d'atteindre à un niveau satisfaisant, l'élaboration d'une « prise de position critique », l'un des critères de performance spécifique du cours (Ministère de l'Éducation du Québec, 2004).

Aucun des manuels étudiés pour le deuxième cours ne mentionne le terme « pensée critique » comme habileté à développer durant le cours. On ne peut que présumer qu'elle est considérée comme un objectif susceptible d'être atteint par le cours, comme si elle était une habileté générale qui se développe d'elle-même dès qu'on exerce des habiletés spécifiques. Le tableau 7 présente notre analyse des habiletés intellectuelles à exercer dans le deuxième cours selon les auteurs des principaux manuels.

Tableau 7

Liste de manuels pour le deuxième cours de philosophie et la description des habiletés intellectuelles

Rowell (1998) mentionne les habiletés intellectuelles requises pour atteindre les objectifs du cours : conceptualiser, problématiser, comparer, critiquer (dans le sens d'évaluer à l'aide de critères), prendre position, etc.;

Leclerc et Pucella (1998) terminent l'étude de chaque conception par des interrogations critiques. À la fin de chaque chapitre, on retrouve une section d'exercices qui sont des questions de compréhension;

Cuerrier (2000) présente en avant-propos les instruments d'apprentissage pour aider à comprendre, expliquer, critiquer et comparer. À la fin de chaque chapitre, il présente des activités d'analyse et critique de texte, des questions de compréhension de texte et de prise de position;

Morin et Vinh-De (2000) terminent chaque extrait de textes d'auteurs par des questions de compréhension. Chaque chapitre se termine par des exercices, des questions de compréhension, définition-conceptualisation, problématisation, et des questions à développement;

St-Onge (2000) complète chaque section par un test de connaissance, un exercice de synthèse et de comparaison entre conceptions et des questions d'analyse de textes;

Després et Guilbert (1997) terminent chaque chapitre par des exercices de comparaison des conceptions en se basant sur des études de textes.

Nous voyons ainsi que les professeurs de philosophie disposent de quelques moyens pour enseigner certaines habiletés de pensée. Nous croyons cependant qu'ils apprécieraient avoir davantage de stratégies diversifiées et qu'il serait intéressant de montrer comment ces habiletés contribuent au développement de la pensée critique. Ainsi, il se dégage qu'il convient de faire une recherche pour proposer aux professeurs un éventail de stratégies d'enseignement de la pensée critique utilisables particulièrement dans le deuxième cours.

3. LA QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE

La pensée critique est un objectif éducatif largement accepté, reconnu comme tel dans les intentions éducatives de l'enseignement collégial. Cependant, nous avons montré que cet idéal souffre de l'élasticité du concept pour recouvrir un illusoire consensus. Son ambiguïté conceptuelle rend aléatoire son enseignement, en philosophie particulièrement, alors que celle-ci prétend toujours être une discipline qui contribue à son développement. Plusieurs professeurs de philosophie se demandent donc comment leurs actions influencent l'exercice de la pensée critique de leurs élèves et ce qu'ils peuvent faire pour la développer si elle s'avère insuffisante.

Nous posons alors la question générale de recherche suivante : quelles stratégies d'enseignement les professeurs de philosophie peuvent-ils utiliser pour développer et évaluer la pensée critique chez leurs élèves ?

DEUXIÈME CHAPITRE

LE CADRE THÉORIQUE

Cette partie vise à préciser le cadre théorique qui va structurer les grandes orientations de cette étude. Nous allons d'abord examiner l'état de la situation par une recension des écrits sur l'enseignement et l'évaluation de la pensée critique. Nous montrerons ensuite que le cadre de référence retenu pourra guider nos choix de concepts, principes et stratégies qui vont encadrer notre démarche. Finalement, nous terminerons par l'énoncé des objectifs de recherche.

1. LA RECENSION DES ÉCRITS

Pour faire l'état de la situation, nous devons examiner d'abord quelques modèles théoriques d'enseignement de la pensée critique. Nous faisons ensuite état des réflexions sur la question de l'évaluation de la pensée critique en contexte scolaire. Et finalement, nous décrivons des stratégies d'enseignement envisageables dans les cours de philosophie.

1.1 Les modèles théoriques d'enseignement de la pensée critique

La recherche documentaire nous a permis de découvrir quelques caractéristiques des modèles théoriques d'enseignement de la pensée critique. Nous avons examiné quatre modèles pour soutenir le choix du cadre de référence de notre recherche : 1) une sensibilité à la métacognition, 2) un enseignement par infusion, 3) une enculturation à la pensée critique et 4) une épistémologie développementale.

1.1.1. Une sensibilité à la métacognition

Pithers et Soden (2000) passent en revue diverses recherches sur l'enseignement de la pensée critique; ils retiennent les stratégies qui font appel à la métacognition car elles semblent sensibiliser les élèves à leurs processus de pensée supérieure comme la pensée critique. Ils soulignent que les techniques d'enseignement qui encouragent la passivité (le professeur qui explique tout, qui dénigre la réponse de l'élève, qui ne valorise pas les nouvelles idées ou qui n'utilise que des questions de rappel d'information) nuisent au développement de la pensée critique. Par contre, ils relèvent certaines techniques d'enseignement qui stimulent la pensée critique chez les élèves. Ce sont des techniques qui incitent les élèves: a) à penser à partir de perspectives multiples pour qu'ils deviennent actifs à chercher de l'information, à poser des questions pertinentes, etc. ; b) à considérer le savoir comme dépendant du contexte et à désirer plus d'indépendance dans leur apprentissage ; c) à analyser systématiquement leurs croyances de base, à formuler des hypothèses multiples, à suggérer des interprétations diverses, à faire des prédictions, etc.

Ils en concluent comme Kuhn (1999; 2004) et Lafortune et Robertson (2005), que les stratégies qui encouragent la pensée critique ont des caractéristiques métacognitives communes : les élèves ont un meilleur auto-contrôle réflexif lorsqu'ils peuvent a) rendre explicites leurs stratégies de pensée et leurs stratégies d'apprentissage ; b) faire une réflexion systématique sur leurs croyances fondamentales.

1.1.2. Un enseignement par infusion

Smith (2003) propose un programme inspiré de l'approche par infusion de Ennis (1992). L'enseignement de la pensée critique par infusion vise à présenter un contenu disciplinaire en même temps que rendre explicite l'exercice de certaines

habiletés (ou capacités¹²) de pensée critique. Le tableau suivant reprend les douze habiletés caractéristiques de la pensée critique comme autant de dimensions à développer par infusion.

Tableau 8
Liste des habiletés propres à la pensée critique selon Ennis (1991)

-
- La concentration sur une question
 - L'analyse des arguments
 - La formulation et la résolution de questions de clarification ou de contestation
 - La définition de termes, l'évaluation de définitions et la reconnaissance des équivoques
 - La reconnaissance de présupposés
 - L'évaluation de la crédibilité d'une source
 - L'observation et l'appréciation de rapports d'observation
 - L'élaboration et l'appréciation de déductions
 - L'élaboration et l'appréciation d'inductions
 - La formulation et l'appréciation de jugements de valeur
 - L'examen « charitable » des propositions, croyances, arguments, hypothèses et suppositions contraires à notre position initiale
 - L'intégration de plusieurs habiletés et attitudes dans l'argumentation et la défense de la prise de décision.
-

Source : adapté de Ennis (1991), p.9.

Les intervenants du programme conçu par Smith doivent conjointement aborder les questions pédagogiques et s'entendre sur les activités d'apprentissage : écriture, débats, analyse guidée, résolution de problèmes, apprentissage par problèmes, exercices pour développer la pensée abstraite, etc.

1.1.3. L'enculturation

Tishman, Jay et Perkins (1993) veulent montrer que l'acquisition d'habiletés de pensée critique est insuffisante si elles ne s'accompagnent pas d'attitudes qui donnent le goût de les pratiquer. La classe devrait être un milieu qui enculture (*sic*)

12. Boisvert (2004) traduit « *ability* » par capacité.

les élèves à une pensée stimulante. Cela veut dire que le professeur doit veiller à créer un climat qui encourage les élèves à poser des questions, à enquêter, à évaluer les allégations et à justifier les affirmations. L'enculturation devrait veiller à bien disposer les élèves envers la pensée critique et fournir des exemples et des modèles de penseur critique. Les interventions des professeurs pourraient avoir un des formats suivants: fournir des exemples des dispositions intellectuelles qu'on désire solliciter, encourager les interactions entre pairs qui impliquent l'une ou l'autre disposition, enseigner spécifiquement et modeler la disposition choisie.

Les élèves doivent aussi acquérir des grandes dispositions intellectuelles qui favorisent des comportements de pensée critique plus largement que les strictes habiletés critiques. Elles correspondent globalement aux attitudes de l'esprit critique suggérées par Boisvert (1999, p. 10). Le tableau 9 présente les sept dispositions que Tishman, Jay et Perkins ont adaptées de Ennis (1987, dans Boisvert, 2004, p.12) qui listait jusqu'à 14 attitudes propres à la pensée critique.

Tableau 9
Liste des dispositions intellectuelles qui favorisent la pensée critique selon
Tishman, Jay et Perkins (1993)

-
- Ouverture et largesse d'esprit
 - Curiosité et sens d'observation
 - Désir de comprendre
 - Tendance à planifier
 - Rigueur intellectuelle
 - Tendance à évaluer le pour et le contre
 - Désir de contrôler ses processus de pensée : métacognition
-

1.1.4. Une épistémologie développementale

Pour Kuhn (1999; 2004), il faut considérer la pensée critique comme une compétence métacognitive, c'est-à-dire une habileté à penser sur la pensée qui

rendrait les élèves capables de s'auto-corriger. La métacognition est une habileté de deuxième niveau que l'auteure distingue d'une habileté cognitive de premier niveau comme la connaissance d'un contenu. Mais ce que nous retenons d'abord des travaux de Kuhn, c'est qu'elle avance une théorie développementale de la pensée critique. Elle distingue quatre niveaux de développement épistémologique: 1) le réalisme naïf, 2) le réalisme dogmatique, 3) le relativisme, 4) le réalisme sceptique. Les niveaux reflètent les croyances de l'élève sur la réalité et ses présupposés épistémiques. Le tableau 10 présente chacun des niveaux : les élèves se sentent à l'aise au premier niveau ; au deuxième, ils ne s'essayeront pas à la réflexion personnelle car les connaissances du professeur, des experts (et de ceux qui prétendent l'être) sont considérées comme absolues et stables ; au troisième niveau, les élèves se rebellent contre le simplisme confortable des niveaux précédents et développent une autonomie intellectuelle sans nécessairement remarquer qu'elle peut paraître prétentieuse ; le quatrième niveau est nettement plus exigeant en poussant plus loin la quête d'autonomie consciente du doute et de la responsabilité. L'auteure veut démontrer que la pensée critique est un processus évolutif ; même si tous les élèves n'atteignent pas les derniers niveaux, ils peuvent progresser dans leurs conceptions de la réalité. Les enseignants qui saisissent adéquatement le niveau des réactions des élèves peuvent mieux les aider à passer au niveau suivant. C'est la prise de conscience de ces étapes qui va guider leurs efforts pour développer la pensée critique.

Les quatre théories sur l'enseignement de la pensée critique, une sensibilité à la métacognition, un enseignement par infusion, une enculturation à la pensée critique et une épistémologie développementale, fournissent un support théorique au choix du cadre de référence présenté plus loin. Plusieurs de ces modèles théoriques abordent également la difficulté de l'évaluation de la pensée critique.

Tableau 10

Les niveaux de développement épistémologique selon Kuhn (1999)

Niveau	Discours	Réalité	Connaissance	Pensée critique
Réalisme naïf	Copies	Directement connaissable	Certaine et provenant de sources externes	Non-nécessaire
Réalisme dogmatique	Faits	Directement connaissable	Certaine et provenant de sources externes	Détermine la vérité et la fausseté
Relativisme	Opinions	Non-directement connaissable	Incertaine et générée par l'esprit humain	Sans importance
Réalisme sceptique	Jugements	Non-directement connaissable	Incertaine et générée par l'esprit humain	Valorisée pour assurer des affirmations crédibles et pour mieux comprendre

1.2 Les problèmes de l'évaluation de la pensée critique

Les problèmes de l'évaluation de la pensée critique se posent à au moins deux niveaux : l'évaluation de la pensée critique des élèves et l'évaluation des moyens d'enseignement de la pensée critique.

En premier lieu, ce qui préoccupe les enseignants, c'est d'être capables d'identifier correctement les manifestations de la pensée critique des élèves, leur cheminement et leur progression dans le cadre d'une session. Kuhn (1999) se demande comment peuvent faire les professeurs pour développer la pensée critique lorsqu'on l'aborde uniquement en termes abstraits et qu'on ne leur fournit pas des exemples concrets : « *teachers have been offered remarkably little in a way of*

concrete examples of what these skills are - what forms they take, how they will know when they see them, how they might be measured »¹³ (p.17). Il existe bien certains tests de pensée critique qui pourraient mesurer les habiletés, mais ils ne peuvent rien indiquer sur les dispositions ou les habitudes de pensée critique. (Ennis, 1993, cité dans Boisvert, 2000, p. 606). En outre, on ne sait toujours pas si les niveaux de développement de pensée critique observables dans les discours et écrits des élèves sont généraux, transférables, indépendants ou dépendants du contexte.

Pithers et Soden (2000) considèrent que la difficulté d'évaluer la pensée critique des élèves résulte de l'imprécision qui entoure les diverses conceptions de la pensée critique : « *lack of clarity about the nature of critical thinking leads to confusion about how good thinking might be assessed : assessment and evaluation of critical thinking has been sorely neglected worldwide* »¹⁴ (p. 239). Halpern (2001) croit qu'il faut mettre en cause la multiplicité et la complexité des facteurs à considérer dans l'évaluation. Cette dernière suggère de cerner le problème en se basant sur une définition opérationnelle de la pensée critique et de se limiter à n'évaluer que les habiletés ciblées expressément pour un cours préalablement désigné. Elle admet avec Seidman (2004) la difficulté de reconnaître les gains en pensée critique à l'intérieur d'une session, car les indicateurs de changement sont subtils, peu d'outils évaluent les dispositions à mieux penser et les éventuelles modifications s'inscrivent dans un processus graduel et cumulatif. Les instruments d'évaluation pourraient ne pas être assez sensibles pour rendre compte d'amélioration modeste.

En second lieu, les professeurs se demandent si les stratégies qu'ils ont planifiées influencent réellement la pensée critique de leurs élèves. Brookfield (1997)

-
13. (traduction libre) Étonnamment, on offre aux professeurs très peu d'exemples concrets de ce qu'auraient l'air ces habiletés, de ce que seraient leurs formes possibles, comment on pourrait les reconnaître lorsqu'on les voit, et comment elles pourraient être mesurées.
 14. (traduction libre) Un manque de clarté sur la nature de la pensée critique amène la confusion sur la procédure pour apprécier une pensée correcte : l'évaluation et l'appréciation de la pensée critique a gravement été négligées mondialement.

constate un vif débat sur l'effet des interventions des professeurs sur le développement de la pensée critique. Lafortune et Robertson (2005) citent quelques auteurs qui indiquent que certaines stratégies semblent avoir du succès. Mais, par ailleurs, il semble que les recherches sur l'efficacité des moyens d'enseignement pour développer la pensée critique, ne sont pas concluantes (Reed, 2001; Tsui, 1999). Pour Reece (2002), il y a peu d'évidence définitive sur l'utilité des diverses stratégies d'enseignement, car on n'a pas réussi à résoudre l'imprécision fondamentale sur ce qu'on attend d'un penseur critique. Il semble donc que l'évaluation des stratégies pédagogiques dépend de l'évaluation de la pensée critique elle-même. Ainsi, la question de l'évaluation de la pensée critique demeure toujours une difficulté pour l'enseignant ou l'enseignante qui veut guider ses élèves vers plus de pensée critique. Malgré cette difficulté à l'évaluer et le manque de consensus à la définir, on trouve tout de même dans les écrits, plusieurs stratégies d'enseignement pour développer la pensée critique.

1.3 Les stratégies d'enseignement

Les écrits scientifiques rapportent plusieurs stratégies d'enseignement pour faire exercer la pensée critique chez les élèves. Nous allons présenter quelques outils et démarches qui pourraient être transférables dans le contexte collégial québécois, notamment dans le deuxième cours de philosophie, qui vise à transmettre un fort contenu disciplinaire. Parmi les sept stratégies que nous avons retenues, les quatre premières nous semblent particulièrement fructueuses: 1) les courtes tâches d'écriture, 2) les questions complexes, 3) les débats et 4) les schémas. Les trois dernières stratégies : 5) les études de cas, 6) la logique informelle et 7) un exercice de développement personnel sont présentées sommairement pour donner un portrait global de plusieurs possibilités.

1.3.1 Les courtes tâches d'écriture

Les tâches d'écriture sont habituelles dans les cours de philosophie; d'ailleurs, c'est par une dissertation que les élèves doivent démontrer l'atteinte des critères de performance pour chacun des trois cours de philosophie. Les auteurs retenus proposent des activités d'écriture comme formules pédagogiques concrètes avec parfois des indicateurs pour critérier l'évaluation des gains en pensée critique.

Il semble reconnu (Tsui, 1999, 2002) qu'écrire a un effet positif sur le développement de la pensée critique, surtout lorsqu'on demande des tâches d'analyse et de ré-écriture après rétroaction du professeur. Meyers (1986) croit qu'une série de courts essais montre plus la qualité de la pensée qu'une longue dissertation à la fin du cours. Il privilégie des résumés, des séries de courtes épreuves d'analyse de concepts, des résolutions de problèmes utilisant l'actualité, des simulations et des études de cas.

Adler (1987) focalise la tâche d'écriture sur la formulation de thèses et des positions adverses plausibles. Cela met l'emphase uniquement sur les thèses qui valent la peine d'être défendues en ne retenant pas les plus indéfendables ou celles qui sont déjà admises. Il donne des justifications épistémologiques et pédagogiques pour un tel processus : notre tendance naturelle à résister à nos positions initiales et à éviter de considérer honnêtement les forces des positions contraires.

Walker (2003) juge important que les élèves aient une relation affective avec les tâches d'écriture pour qu'ils ressentent la pertinence des données cognitives à utiliser. Elle suggère des rédactions faisant appel à des analogies, des poèmes, des études de cas proches de la vie réelle pour que les élèves sentent qu'ils peuvent tester des opinions en toute sécurité.

Wade (1995) soutient que l'écriture est plus efficace que les discussions en classe pour l'enseignement de la pensée critique en autant que les activités soient bien

conçues et cohérentes avec la définition de la pensée critique retenue par le professeur. Elle a développé une série de courtes tâches d'écriture qui servent de guides pour chacune des dimensions de la pensée critique sur lesquelles elle désire intervenir. Ces activités ne sont pas notées, elle commente chaque réponse et toutes les tâches doivent être accomplies pour recevoir la note de passage. Le tableau suivant présente les dimensions retenues ainsi que des exemples d'activités.

Tableau 11
Les activités générales du penseur critique selon Wade (1995)

Activités typiques du penseur critique	Exemples de tâches d'écriture
Se poser des questions	Générer trois questions auxquelles on aimerait que le cours réponde et indiquer pourquoi ces questions sont importantes
Définir le problème	Proposer plusieurs définitions d'un concept et spéculer sur les conséquences d'accepter l'une ou l'autre
Examiner les évidences	Expliquer les raisons pourquoi certaines personnes résistent à reconnaître des évidences empiriques
Analyser les présupposés	Identifier ce qui manque dans l'explication d'une controverse
Éviter les raisonnements émotifs	Identifier des publicités qui font appel aux émotions
Éviter les explications simplistes	Reconnaître la complexité d'un énoncé controversé
Considérer d'autres interprétations	Générer d'autres interprétations que les plus spontanées
Tolérer l'ambiguïté	Se demander si les arguments sont suffisants

Une équipe de l'Université Simon Fraser, (Bailin, 2002; Bailin, Case, Coombs et Daniels, 1999; Case et Daniels, 1999) a développé un ensemble de ressources pédagogiques appelées « défis critiques » pour enseigner la pensée critique par infusion en se servant de la transmission de contenus disciplinaires. Ces auteurs

conçoivent la pensée critique comme une pensée normativement correcte qui nécessite une « constellation de ressources » (Bailin, (2002) à utiliser selon le contexte : critères, concepts, stratégies de pensée, attitudes et connaissances. Les défis critiques sont construits à partir de problèmes ou de positions controversées dans la discipline; ce sont des tâches structurées pour inciter à utiliser le jugement dans un contexte réel, pour utiliser les ressources nécessaires et pour négliger celles qui sont moins pertinentes.

Bean (2001) dresse un répertoire de 25 pratiques d'écriture regroupées sous les catégories suivantes : 1) exercices en classe, 2) journaux variés, 3) registres de lecture, 4) exercices créatifs et 5) écritures informelles. Il considère qu'il est important de varier la présentation et la conception des problèmes demandant l'exercice de la pensée critique dans les cours. Il est également essentiel de concevoir son rôle de professeur comme un entraîneur qui doit considérer l'écriture comme un processus et non comme un produit. Pour soutenir ce processus, il commente plusieurs suggestions pour concevoir des consignes facilitantes pour la rédaction d'essais et de dissertation. Le professeur doit clarifier la tâche, prévoir l'audience, le format, les étapes et les critères. L'auteur fournit finalement des moyens concrets pour gérer la charge de travail du professeur, la rétroaction, l'évaluation et la notation comme, par exemple, la remise d'un portfolio avec les brouillons, la notation simplifiée (plus, moins, ok), etc.

Il nous apparaît évident que les activités d'écriture dans un cours de philosophie sont non seulement des tâches attendues pour réussir, mais aussi pour apprendre. Les professeurs doivent ainsi planifier les tâches pour s'assurer qu'elles exercent des dimensions de la pensée critique préalablement identifiées. Les professeurs doivent veiller à fournir des tâches courtes, variées, signifiantes pour l'élève, utilisant les controverses, émotivement engageantes, nécessitant l'usage de jugements.

1.3.2 La conception et la formulation de questions complexes

L'attitude interrogative est une caractéristique typique du philosophe. Les professeurs de philosophie aimeraient bien faire partager cette attitude aux élèves. Les auteurs retenus dans cette partie sont préoccupés par la qualité des questions que les élèves se posent et suggèrent des activités pour que les élèves puissent se questionner en profondeur.

Dans un guide produit pour les étudiants et les étudiantes de l'Université York (York University, 1997), on présente quatre catégories de questions à distinguer pour saisir l'organisation des idées d'un auteur : des questions qui révèlent des faits, des analyses, des hypothèses ou des évaluations. On maintient que se questionner sur les lectures est le début du développement de la pensée critique.

King (1995) considère qu'on peut enseigner aux élèves comment formuler des questions stimulantes pour la pensée critique. De telles questions doivent aller au-delà des faits et au-delà de ce qui a été présenté en classe. Elle guide ses élèves en leur fournissant d'abord une liste de 25 questions modèles, présentées au tableau 12, avec lesquelles ils génèrent des questions relatives au contenu préalablement présenté et dont ils ignorent la réponse. La chercheuse expose divers scénarios pédagogiques avec cette formule. La simple formulation de ce type de questions fait vivre une expérience métacognitive qui incite les élèves à réfléchir, car les questions servent comme « *cognitive prompts to induce analysis, inference, evaluation, comparison and contrast, and other high-level cognitive processes with regard to specific aspects of the material being studied* »¹⁵ (p.15). Finalement, elle croit que les professeurs doivent modeler leurs questions en classe sur ces exemples plutôt que de s'en tenir aux questions factuelles faisant appel à la mémorisation. Elle termine par des

15. (traduction libre) Déclencheurs cognitifs qui provoquent l'analyse, l'inférence, l'évaluation, la comparaison, l'opposition et tout autre processus cognitif de haut-niveau au sujet de la matière spécifiquement étudiée.

considérations sur les diverses pratiques d'évaluation à mettre en place pour être cohérent avec les principes d'apprentissage autonome.

Tableau 12
Exemples de questions stimulant la pensée critique

Questions	Habilités
Expliquez pourquoi ... comment ? Quelle est la nature de ... ? Que signifie ... ?	Analyse
Quelles sont les forces et les faiblesses de ... ? Pourquoi ... survient-il ? Quelles sont les implications de ... ?	Analyse et inférence
Comment affecte-t-il... ? Quelle est la cause de ... ?	Analyse des relations (cause-effet)
Quelle est la différence entre... ? Qu'est-ce qu'il y a de semblable entre ... ? Comparez ... selon le critère de ...	Comparaison et contraste
Trouvez un nouvel exemple pour... ? Comment peut-on utiliser ... pour ... ? Comment appliquer... dans le monde réel ?	Application
Que connaissiez-vous de ... ? Quel est le lien avec ce qu'on a déjà vu avant ?	Activation des connaissances antérieures
Quel est le meilleur ... ? pourquoi ? Êtes-vous d'accord ou en désaccord ? Quelle évidence supporte votre opinion ? Quelle est la meilleure objection pour... ?	Évaluation et jugement
Qu'arriverait-il si ... ?	Hypothèse
Quelle analogie pourrait illustrer ... ?	Construction d'analogies et métaphores
Quelle est la solution au problème de ... ?	Synthèse
De quelle autre façon peut-on regarder ... ?	Changement de perspective

Adaptation de King, 1995, p. 14

Browne et Freeman (2000) croient que la caractéristique centrale de la pensée critique, c'est la capacité et la disposition à appliquer des critères rationnels pour pratiquer une évaluation systématique des raisonnements. Le tableau 13 dresse une

liste de questions pour faire prendre conscience spécifiquement de la complexité des points de vue et pour engager les élèves dans une discussion.

Ce sont des questions qui invitent les élèves à rechercher de meilleures conclusions, que celles auxquelles ils sont attachés émotionnellement. Comme ce sont des questions que personne n'a envie de se poser soi-même, on doit s'attendre à ce que les élèves résistent à la controverse et tolèrent mal l'ambiguïté et le doute. C'est la tâche du professeur, concluent-ils, de s'assurer que la recherche d'un jugement fondé rationnellement se fasse dans un environnement non-menaçant.

Tableau 13
Exemple de questions pour apprécier les raisonnements
selon Browne et Freeman (2000)

-
- Quels sont les mots et phrases ambiguës ?
 - Quels sont les énoncés descriptifs et les jugements de valeur ?
 - Quelles sont les faits qui supportent les propositions ?
 - Quelle est la qualité des évidences ?
 - Est-ce que les analogies sont persuasives ?
 - Quelle information importante n'est pas mentionnée dans le raisonnement ?
 - Est-ce qu'une autre cause peut expliquer la conclusion ?
 - Est-ce qu'on peut admettre les données et conclure logiquement autre chose ?
-

Walker (2003) considère que les questions formées à partir des habiletés les plus élevées dans la hiérarchie de la taxonomie de Bloom sont les plus fécondes pour provoquer la pensée critique en classe. Les questions « socratiques » qui portent sur le sens, la justification ou la force logique d'un jugement, les évidences, etc. ont le même effet. Elle donne également des techniques de questionnement à l'usage des professeurs comme, par exemple, de ne pas nécessairement accorder la parole à ceux qui ont la main levée...

Yanchar et Slife (2004) présentent une stratégie pour développer la pensée critique par l'examen des croyances de base¹⁶. Celles-ci sont des croyances qu'on tient pour acquises pour justifier les opinions et les actions. Selon leur expérience, ce qui intéresse le plus les élèves, ce sont les croyances de base sur la nature de la réalité (une métaphysique simple), sur les limites de la connaissance (une épistémologie élémentaire), sur le débat nature-culture et sur les sujets de moralité. À l'aide d'exemples et de questions modèles, les élèves posent une question sur les croyances de base en lien avec les grandes théories présentées en classe. À la rencontre suivante, les élèves doivent poser des questions sur les implications possibles des croyances de base dans la vie concrète. L'expérience des auteurs montre que les préoccupations des élèves portent sur l'effet des croyances de base sur la famille, l'éducation, le système de justice et la responsabilité civile. Ils présentent également divers types de tâches à accomplir en classe qui forcent les élèves à intégrer une structure de pensée critique dans l'examen de leurs propres croyances de base, une technique qui réussit à dépasser le seul rappel d'information.

Savage (1998) rappelle que poser des questions est toujours la meilleure stratégie pédagogique pour encourager l'exercice de la pensée critique par les élèves. Cependant, une recherche du département américain de l'éducation (USDOE, 1986, dans Savage, 1998) montre qu'entre 70 et 80 % des questions des professeurs portaient sur un rappel des faits. Elle a donc développé des ateliers de perfectionnement pour enseigner aux professeurs comment poser des questions demandant des habiletés de pensée supérieures.

Les professeurs posent naturellement des questions en classe ; ils doivent aussi enseigner aux élèves comment poser des questions qui font appel aux exigences de la pensée critique. Les professeurs doivent réaliser que les questions ne sont pas toutes de niveau supérieur, ils peuvent commencer par modeler les questions des

16. traduction de « theoretical assumptions »

élèves, et ensuite, faire poser des questions qui incitent à évaluer des jugements ; ils peuvent également enseigner les techniques de questions socratiques et faire se questionner les élèves sur leurs croyances de base.

1.3.3 Le débat et les discussions

Le débat et la discussion sont souvent considérés comme des méthodes habituelles pour faire avancer la réflexion en philosophie. Ce sont des interventions pédagogiques régulières et spontanées pour les professeurs. Une étude de Tsui (2002) montre que les discussions en classe sont essentielles pour développer la pensée critique. Walker (2003) rapporte que la tension issue de la confrontation entre deux arguments dans un débat stimule la pensée critique et qu'après un certain temps, les élèves sont plus à l'aise pour trouver des arguments pour et contre sur un sujet controversé.

Daniel (2001) a expérimenté la méthode Lipman avec de futurs professeurs d'éducation physique. Pour Lipman (1988, dans Daniel, 2001), le dialogue philosophique n'est ni une verbalisation anecdotique, ni une argumentation rhétorique, ni un discours de deux monologues. Le vrai dialogue implique une préoccupation de vérité dans une communauté de recherche avec une perspective socio-constructiviste. Cette coopération dialectique stimule la pensée critique. Elle a donc adapté le matériel produit par Lipman, destiné à l'origine pour les enfants, pour encadrer des discussions philosophiques en classe. Cela confirmerait la pertinence des débats comme méthode pédagogique susceptible de promouvoir la pensée critique dans les cours de philosophie. D'ailleurs, les écrits de l'enseignement coopératif en font largement état. Il faudrait donc continuer à faire la promotion de cette stratégie et lui donner une place non négligeable dans le répertoire de pratiques pédagogiques des enseignants de philosophie au collégial.

1.3.4 Les schémas d'argumentation

Pour Twardy (2004) et van Gelder (2001; 2005), la pensée critique se manifeste essentiellement dans l'analyse des arguments qui soutiennent une vérité ou une fausseté. Van Gelder a conçu un logiciel *Reason!Able* pour aider à se représenter visuellement une argumentation comme un organigramme structuré autour des arguments, des objections et des conclusions. Le logiciel présente la structure explicite du raisonnement dans un environnement graphique, plutôt que dans une séquence linéaire habituelle. Le logiciel est conçu pour pratiquer les habiletés générales de raisonnement, pour générer les arguments manquants et pour mettre en évidence les critères pour évaluer les arguments et objections. Twardy (2004) conclut toutefois avec une réserve: fournir un feedback fréquent aux schémas des élèves ajoute une contrainte au fardeau des corrections. Alors qu'on aurait pu penser que les élèves se serviraient de cet outil pour s'auto-évaluer davantage, on observe qu'ils ne le font pas tant qu'ils n'ont pas à remettre un travail noté. Il nous apparaît malgré cela, que les schémas d'argumentation pourraient être intéressants à ajouter au répertoire de pratiques pédagogiques, tout en prévoyant une façon de faire qui n'alourdira pas la tâche de correction et de rétroaction.

1.3.5 Les études de cas

Herreid (2004) croit que la pensée critique s'exprime dans la capacité d'argumenter et de se remettre en question. On devrait donc valoriser les réactions sceptiques, c'est-à-dire un « état de veille » (*sic*) continuellement en mode d'enquête et de recherche de faits, de données et d'évidences. Ces éléments de la pensée critique peuvent être développées à l'aide des études de cas. L'auteure a conçu une méthode d'étude de cas fragmentée qui s'apparente à une authentique activité scientifique, sur le modèle de ce que font les scientifiques sur le terrain : « *work with incomplete data, make tentative hypotheses, collect more information, refine our hypotheses, make more predictions, get more data, and so on* » (p. 13). Voilà donc une activité pédagogique intéressante et potentiellement stimulante pour les élèves.

On doit cependant aussi admettre qu'il s'agit d'une intervention assez lourde à planifier et que les professeurs ne vont pas l'adopter naturellement.

1.3.6 La logique informelle

Ikuenobe (2001) a conçu un modèle théorique à cinq niveaux pour développer des habiletés de pensée critique. Il suggère une nouvelle approche pédagogique de la logique informelle orientée sur le résultat et les critères d'évaluation, même s'il admet avec McPeck (1981, dans Ikuenobe, 2001) que la logique est « nécessaire mais non suffisante » (p. 20). Sa proposition vise à démontrer que l'enseignement de la logique informelle peut résoudre le problème du transfert des habiletés de pensée dans divers domaines. L'auteur a développé une architecture rationnelle pour défendre sa position, cependant nous ne voyons pas comment cela pourrait satisfaire les professeurs qui ont des exigences plus pragmatiques.

1.3.7 Un exercice de développement personnel

Hole (1991) a expérimenté une stratégie pédagogique qui utilise la pensée critique comme un outil pour soutenir un changement souhaité dans sa vie personnelle. Il maintient que la pensée critique doit stimuler une réflexion philosophique véritable sur sa propre vie, et non pas uniquement en contexte scolaire. Il démontre qu'on en vient inévitablement aux grandes questions philosophiques lorsqu'on désire approfondir les enjeux de la connaissance de soi. Et finalement, il se sert de cette expérience sur soi comme prétexte pour réfléchir sur les limites de la pensée critique (les résistances à la remise en question, la confrontation avec les croyances de base, l'anxiété générée par l'opposition avec l'autorité ou la tradition, la prise de conscience de son ignorance, l'inconfort du doute, etc.). Cette expérience fait prendre conscience aux élèves des risques de deux réactions communes face à ces difficultés : le relativisme et le nihilisme. Voilà également une stratégie intéressante à

pratiquer en classe de philosophie, on doit cependant noter que plusieurs professeurs ne seraient pas à l'aise pour intervenir à ce niveau plutôt personnel.

1.4 La synthèse de la recension des écrits

Retenons d'abord des quatre modèles théoriques d'enseignement de la pensée critique qu'une approche métacognitive semble appropriée pour l'enseignement d'une pensée de second niveau comme la pensée critique. L'enseignement de la pensée critique doit également prendre en compte la dimension affective et soutenir la motivation dans un environnement stimulant pour la pensée critique. La pensée critique n'est finalement pas une habileté en état statique ; elle s'enseigne par infusion et, dans des conditions optimales, elle peut se développer et progresser. Les enseignants et les enseignantes doivent reconnaître les étapes de développement et savoir faire les interventions appropriées pour faciliter le passage au palier suivant.

La question de l'enseignement de la pensée critique est indissociable du problème de son évaluation. Les professeurs sont d'abord préoccupés par les difficultés pratiques de juger correctement les travaux d'élèves qui s'exercent dans des productions faisant appel à la pensée critique. À la suggestion d'Halpern (2001), il convient de s'entendre entre collègues sur une définition opérationnelle de la pensée critique, d'identifier à l'avance les dimensions de la pensée critique à développer et d'adopter une approche flexible de mesure de l'évolution de la pensée critique qui puisse tenir compte des dispositions et attitudes.

On a vu également que plusieurs stratégies d'enseignement pourraient avoir des effets sur la pensée critique en classe. Nous croyons que l'écriture est un moyen que les professeurs de philosophie pourraient privilégier et nous pensons que le modèle de Bean (2001) serait particulièrement pertinent. Ce modèle est fondé sur une théorie de l'apprentissage centrée sur les activités de l'élève, en plus d'être sensible

aux préoccupations pratiques des professeurs concernant la correction et l'évaluation des travaux d'écriture. Nous pourrions également y intégrer d'autres stratégies d'enseignement qui seraient utilisables dans le deuxième cours de philosophie, particulièrement la formulation de questions complexes, les discussions et les schémas d'argumentation.

2. LE CADRE DE RÉFÉRENCE

Justifions d'abord le choix du modèle de Bean (2001) comme cadre de référence pour notre recherche. Son livre *Engaging ideas: The professor's guide to integrating writing, critical thinking, and active learning in the classroom* est un guide pour soutenir les efforts des professeurs qui veulent intégrer, dans leur enseignement, le développement de la pensée critique des élèves sans sacrifier à l'appropriation d'un contenu disciplinaire en profondeur. Il présente son ouvrage comme un « manuel d'instruction » pour mettre en pratique les principes et les valeurs de la pensée critique en classe. À notre avis, il propose des activités d'enseignement qui favorisent l'exercice de la pensée critique compatibles avec nos présupposés épistémologiques et pédagogiques.

Nous soutenons avec Popper (1902-1994), une critique épistémologique du positivisme : la science se construit plus à partir d'hypothèses qu'à partir des faits, le savoir est un produit d'interrogations, de remises en questions et de doutes. De la même façon, le savoir n'est donc pas donné aux élèves (un contenu dans un contenant), mais construit par eux dans un processus d'apprentissage évolutif, dans une succession d'essais et d'approximations graduelles ; les « erreurs nous instruisent » dirait Popper. Ce parti pris nous a guidé dans le choix du modèle de Bean. Il s'intéresse à la pensée critique non pas comme un produit d'une habileté intellectuelle, mais comme un processus qui se développe si les conditions d'apprentissage sont réunies. Il rejoint ainsi les conclusions des travaux de Kuhn

(1999) : les élèves peuvent passer à un niveau supérieur en autant que les activités d'enseignement soient appropriées pour le niveau de développement déjà atteint. Mettre l'emphase d'abord sur le processus, c'est considérer d'abord l'aspect développemental de la pensée critique. La pensée critique se déploie graduellement et les professeurs ont un rôle à jouer pour qu'elle puisse pleinement s'exercer.

L'approche de Bean est également conciliable avec certains postulats pédagogiques proches de ceux de Tozzi (1999a): la pensée critique n'est pas donnée, elle s'acquiert ; c'est par les problèmes et les questions qu'on s'engage dans la découverte d'un contenu ; on n'évalue pas l'acquisition de la pensée critique mais son utilisation. Cela semble correspondre à la recommandation de Tishman, Jay et Perkins (1993) pour une culture de la pensée critique et un enseignement par infusion de Ennis (1992). Les stratégies les plus prometteuses relevées par Seidman (2004) sont aussi compatibles avec celles que proposent Bean : rendre explicites les habiletés de pensée critique sollicitées par un exercice, prendre du temps pour faire des apprentissages en profondeur, varier les formats de présentation, procurer des occasions de s'exercer et de réviser, présenter le contenu avec différentes perspectives, etc.

L'ouvrage de Bean (2001) se fonde sur une compréhension de l'enseignement de la pensée critique qui fait également une place au développement d'attitudes et d'habitudes propices à la pensée critique. Il formalise également le lien entre l'écriture et la pensée. Le tableau suivant présente ce que les enseignants peuvent faire pour appliquer les grands principes pédagogiques d'enseignement d'habiletés de pensée.

Tableau 14

Applications des fondements pédagogiques d'enseignement des habiletés de pensée

- Susciter la dissonance cognitive, considérer plusieurs interprétations dans les croyances familières et montrer les contradictions dans les positions les plus répandues ;
 - Présenter la connaissance plus comme une démarche argumentative (déductive) et moins comme une accumulation d'informations (inductive) ;
 - Présenter des problèmes motivants pour aider les élèves à s'impliquer dans l'exercice de pensée complexe.
-

Source : Bean, 2001, p. 27.

Nous présentons dans les sections suivantes, les éléments qui composent le cadre de référence issu de l'ouvrage de Bean : a) les styles d'écrits, b) les phases d'apprentissage correspondantes, c) les instructions, d) les tâches d'écriture correspondantes et e) quelques exemples.

Les styles d'écrits

Bean recommande d'intégrer deux pratiques d'écriture dans les stratégies d'enseignement : les écrits personnels et les écrits professionnels. Les écrits personnels, sont des écrits informels, c'est-à-dire qu'ils mettent l'emphase sur l'expression même si cela ne rencontre pas toutes les règles de la communication. Ce style d'écrit permet d'initier les élèves aux problématiques disciplinaires et de les motiver à entreprendre des démarches d'enquête et d'exploration pour en saisir les enjeux, habituellement très éloignés de leur univers culturel. Les écrits professionnels, plus formels, ont quant à eux, une vertu heuristique, c'est-à-dire qu'ils permettent aux élèves d'organiser leurs réflexions débutantes en s'appropriant un modèle d'écriture standard semblable aux écrits des professionnels de la discipline. Les élèves peuvent ainsi découvrir que la structure d'écriture professionnelle est en fait un guide pour la réflexion critique : on doit d'abord clarifier le problème par le

questionnement, puis proposer des thèses considérées comme des hypothèses de réponses.

Les phases d'apprentissage

L'auteur reprend les styles cognitifs de Kolb (1982, dans Bean, p. 41) pour distinguer quatre phases d'apprentissage auxquels il fait correspondre une tâche d'écriture. La première phase fait appel à l'expérience concrète des élèves, à leurs observations personnelles et leurs références sensibles et culturelles. Le matériel de ce premier contact avec les concepts et problèmes est reconsidéré dans une deuxième phase, nommée observation réflexive, pour examen à la lumière d'autres points de vue (lecture, discussion).

Pour ces deux premières phases, l'auteur recommande des tâches d'écriture informelle pour permettre aux élèves de pratiquer en toute sécurité, sans crainte que les remarques du professeur aient des effets négatifs sur la note. L'écriture informelle permet l'expression d'une réflexion philosophique élémentaire, d'une opinion en chantier qui a besoin d'un espace d'exploration non-contrainante. Elle permet d'appliquer le principe constructiviste voulant que les apprentissages significatifs s'élaborent en lien avec le savoir antérieur. Et finalement, elle vise à encourager les élèves à adopter des attitudes et dispositions positives envers la pensée critique.

Dans la troisième phase, l'abstraction conceptuelle, on poursuit une compréhension en profondeur des concepts et problèmes. Les écrits sont orientés plus spécifiquement vers la production de rédaction formelle, standardisée généralement en vue d'une évaluation sommative. Finalement, la quatrième phase permet une expérimentation active dans des situations nouvelles. Elle vise l'application ultime de la pensée critique, réalisée idéalement dans un contexte non-scolaire. Les écrits devraient donc rencontrer les standards les plus élevés de qualité puisqu'on peut s'attendre à ce qu'ils soient soumis à une évaluation externe.

Les instructions

À chacune des phases, correspond des réalisations attendues selon les instructions rendues explicites par le professeur. Bean recommande de ne pas escamoter les deux premières phases puisque c'est grâce à elles que les problèmes et les nouveaux concepts soumis aux élèves deviennent significatifs.

Les tâches d'écriture

L'auteur recommande de tenir compte de certains principes lorsque le professeur conçoit les tâches d'écriture. On les retrouve au tableau qui suit.

Tableau 15
Les principes permettant le développement des habiletés de pensée critique

-
- varier les formes d'écriture demandées aux élèves pour tenir compte des différents styles d'apprentissage ;
 - planifier plusieurs courtes tâches ;
 - découper en plusieurs étapes les travaux de session ;
 - structurer les tâches selon les attentes du professeur ;
 - planifier des tâches de difficultés graduelles et fournir rapidement des occasions de succès ;
 - assurer un feedback continu pour guider les efforts et pour réduire l'anxiété.
-

Source : Bean, 2001, p. 43

Les exemples

L'auteur dresse un répertoire de diverses pratiques d'écriture à la disposition du personnel enseignant qui souhaite utiliser l'écriture pour développer la pensée critique de ses élèves. Les formats formels et informels d'écriture peuvent également être évalués de diverses façons pour tenir compte de la charge de correction que le professeur veut assumer.

Le tableau 16 présente et reprend chacun des éléments du cadre de référence de Bean (2001).

Tableau 16 Le cadre de référence de Bean (2001)

Style d'écriture	Phase d'apprentissage	Instructions	Tâches d'écriture	Exemples
Personnelle	Expérience concrète	Introduire les nouveaux concepts, provoquer l'étonnement et la curiosité	Pensées personnelles, expression des sentiments, des observations et des questions	Journal personnel, registre de lecture, lettre, écriture automatique
	Observation réflexive	Présenter sa compréhension personnelle des concepts et les problèmes qu'ils soulèvent	Écriture exploratoire, liens avec expériences personnelles et connaissances antérieures	Texte de pratique, brouillon, journal d'apprentissage, exercice d'écriture informelle, schéma
Professionnelle	Abstraction conceptuelle	S'approprier en profondeur les concepts et les problèmes, faire des liens avec d'autres concepts	Dissertation formelle avec des exigences académiques	Texte argumentatif, commentaire critique, texte d'analyse, essai
	Expérimentation active	Utiliser les concepts pour résoudre des problèmes et pour les appliquer à de nouvelles situations	Écriture formelle dans une variété de présentation : études de cas, résolution de problèmes, écriture créative	Dialogue, essai autobiographique, interview, article dans une revue, poème, nouvelle, exercice créatif, métaphore

Source : adaptation de Bean, 2001.

3. LES STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES

Nous faisons dans cette partie une liste de stratégies pédagogiques correspondant à chaque phase d'apprentissage du modèle de Bean (2001). Chaque stratégie est accompagnée d'exemples applicables dans le deuxième cours de philosophie. Ces stratégies, adaptées de l'ouvrage de Bean (2001), sont essentiellement des activités d'écriture conçues pour développer la pensée critique. Cela suggère un changement de perspective du professeur : écrire pour apprendre ne requiert pas le même type d'engagement qu'écrire pour être évalué. Le professeur doit alors mettre au clair ses objectifs avant de commencer la leçon et se méfier de l'improvisation qui a tendance à produire des rédactions d'élèves très décevantes. Il doit, par conséquent avoir en tête non seulement le contenu disciplinaire qu'il compte aborder en classe, mais également les habiletés et les attitudes qu'il souhaite développer, ainsi que le niveau de compétence philosophique qu'il attend raisonnablement de ses élèves en fin de parcours. Nous avons associé chaque stratégie à une des douze habiletés critiques établies par Ennis (1987, dans Boisvert, 2004) (voir tableau 8, p. 34). Nous avons décidé de privilégier cette liste, car plusieurs auteurs s'y réfèrent et la qualifient d'importante (Siegel, 1988, Guilbert, 1990, dans Boisvert, 1999). De même, nous identifions pour chacune des stratégies, une attitude que l'intervention devrait permettre de développer par infusion. La liste des attitudes reprend celle de Tishman *et al.* (1993) (voir tableau 9, p. 35) choisies, car elles s'énoncent plus simplement que celles de Ennis (1991) et de Paul (1989, dans Boisvert, 2004) tout en s'en inspirant.

Cette clarification préalable d'habiletés et d'attitudes à infuser permet ensuite au professeur de se concentrer sur sa préoccupation première : concevoir des problèmes pour faire penser. C'est avec cette obsession qu'il pourra planifier des stratégies d'intervention sur des habiletés de pensée critique ciblées, sur des attitudes

intellectuelles et sur les concepts particuliers de la leçon. Les sections suivantes proposent des exemples de stratégies correspondant à chacune des quatre phases.

Première phase : expérience concrète

La première phase d'apprentissage significatif requiert de faire des expériences affectivement positives avec les nouveaux concepts à explorer. Le tableau 17 présente quelques exemples.

Tableau 17
Des exemples de stratégies pour la première phase

-
- Lettre d'opinion : écrivez à un ami votre appréciation ou vos difficultés à propos de la philosophie cartésienne.
 - Représentation par image : décrivez ce que vous comprenez des intentions de l'auteur. (dessin d'un ordinateur avec une bulle disant « je pense, donc je suis »). Refaites le même exercice en remplaçant l'ordinateur par un chien, un singe, un cerveau, une fleur.
 - Forum électronique : réagissez à ce commentaire de X qui trouve que les gens ne sont pas assez cartésiens et commentez au moins une réaction d'un de vos collègues.
 - Écriture libre : écrivez rapidement ce que vous fait penser l'expression de Descartes « l'âme est indépendante du corps », faites une hypothèse d'explication, indiquez ce qui vous attire ou ce qui vous repousse dans cette expression.
-

Deuxième phase : observation réflexive

La deuxième phase doit permettre à l'élève d'essayer des interprétations possibles à la lumière de son expérience. Sachant qu'elles seront sans doute approximatives au départ, l'élève doit sentir qu'il aura suffisamment de liberté pour pouvoir raffiner son point de vue par la pratique. Le tableau suivant présente des exemples.

Tableau 18

Des exemples de stratégies pour la deuxième phase

-
- Exploration large : quelle question vous reste-t-il après la lecture d'hier sur les preuves de l'existence de Dieu ?
 - Révision précise : que veut-dire l'expression de Descartes « le corps est une machine » ?
 - Vérification : Si vous avez bien saisi le sens de la présentation d'hier, résumez les principaux points dans vos mots. Si vous êtes particulièrement mêlés, écrivez les questions auxquelles vous aimeriez qu'on réponde.
 - Mise au point : qu'est-ce qui a été le plus significatif dans la présentation d'aujourd'hui ? Qu'est-ce qui a été le plus flou ?
 - Journal d'étude : Écrivez quelques pages par semaine sur n'importe lequel aspect du cours : difficulté, question, désaccord, découverte, lien nouveau, etc.
 - Journal semi-dirigé : commencez chaque nouvelle inscription de votre journal en indiquant une idée importante du cours précédent, puis écrivez quelques lignes pour expliquer une difficulté que vous avez avec le concept présenté aujourd'hui ; pour appliquer le concept de rationalisme avec une expérience personnelle ; pour faire le lien entre le concept de « raison » et d'autres concepts présentés en classe, dans un autre cours de philosophie et dans un autre cours de votre programme ; pour avancer une nouvelle idée que vous inspire le rationalisme, etc.
 - Journal dirigé : expliquez le « cogito » à votre jeune frère ; montrez les effets du doute ; montrez une application du rationalisme dans l'actualité.
 - Dialogue : imaginez une conversation entre Descartes et Nietzsche sur l'importance de la raison.
 - Poème biographique : faites une description poétique de Descartes en faisant un vers avec chacune des indications suivantes (rimes non-nécessaires) : nom et surnom affectueux, description du caractère, lien de parenté, ce qu'il aime (gens et choses), ce qu'il ressent, ce qu'il a besoin, ce qui l'effraie, ce qu'il a réussi, ce qu'il aimerait être, son lieu de résidence, son titre de gloire
 - Métaphore : complétez « le doute cartésien, c'est comme.... », « si Descartes avait pu changer d'emploi, il aurait aimé être ... », « si Descartes et Rousseau étaient des politiciens, ils seraient ... ».
-

Troisième phase : abstraction conceptuelle

Au terme de la troisième phase, l'élève devrait être capable de formaliser son point de vue en profondeur et de clarifier sa compréhension avec une argumentation solide. Pour aider les élèves à répondre aux exigences normalement attendues, le professeur peut les préparer par des tâches d'écriture qui permettent d'anticiper les difficultés des écrits plus formels et qui sollicitent plusieurs habiletés de pensée critique. Le tableau suivant présente des exemples de stratégies possibles pour préparer les écrits plus professionnels.

Tableau 19
Des exemples de stratégies pour la troisième phase

-
- Portfolio : Conservez les brouillons et les plans de votre dissertation.
 - Exercice de simulation : Faites la rédaction suivante comme une répétition ; le professeur fera une photocopie d'une bonne dissertation et on en discutera en classe la semaine prochaine.
 - Argumentation condensée : En une phrase, présentez les arguments qui soutiennent la conception cartésienne de l'être humain.
 - Paragraphe troué : Complétez « certains pensent que la raison, c'est ce qui définit essentiellement l'être humain, car.... ; par contre, d'autres pensent que ; il me semble que pour prendre position, nous devrions savoir que..... ; je me demande ce qui arriverait si ».
 - Exploration préalable : Il s'agit ici de s'ouvrir à la complexité du problème avant de s'engager dans une thèse à vouloir défendre. À propos du bien fondé ou non de la position cartésienne sur le poids de la rationalité dans la définition de l'être humain, indiquez le problème ; essayez 2-3 formulations différentes ; indiquez sur quoi repose la controverse (manque d'évidences, évidences contradictoires, définitions trop larges, désaccord fondamental sur les valeurs, les préalables ou les croyances) ; indiquez l'intérêt que vous avez dans ce problème, quelle expérience vous avez à ce sujet et comment cela vous affecte ; choisissez une position et trouvez les meilleurs arguments qui la soutiennent, faites l'exercice en écriture libre, automatique sans censure ; refaites l'exercice avec la position contraire ; faites une liste de questions auxquelles il faudrait répondre pour éclairer le problème ; indiquez finalement la position qui vous attire le plus et pourquoi.
-

Cette troisième phase est particulièrement délicate pour les élèves et les professeurs. Les élèves savent qu'à son terme, ils feront face à une évaluation sommative ; les professeurs, quant à eux, veulent s'assurer que l'évaluation ciblera la bonne compétence. Ils conçoivent habituellement des dissertations plus formelles comme mesure de la compétence finale ; d'ailleurs, dans les trois cours de philosophie au collégial, des rédactions constituent la tâche privilégiée qui permet de juger l'atteinte de la compétence, selon les devis du Ministère (Ministère de l'Éducation du Québec, 2004). Le tableau suivant fait une liste de quelques suggestions pour aider les élèves à produire une dissertation qui se rapproche des critères professionnels normalement attendus.

Tableau 20
Des conseils pour maximiser les demandes de dissertation formelle

-
- Concevoir plusieurs courtes tâches d'écriture, plutôt qu'une seule dissertation terminale, se concentrer sur les concepts les plus importants et les plus difficiles, centrer les tâches sur les problèmes plutôt que sur les contenus ;
 - Exercer les habiletés élevées de pensée critique : exemple, demander d'appliquer le concept X à une nouvelle situation Y ;
 - Exiger beaucoup de réflexion, préparation suivie de courts écrits ;
 - Permettre plusieurs ré-écritures pour se donner la possibilité de ré-ajuster suite à une compréhension insuffisante ;
 - Préparer une feuille de consignes explicites pour éviter des rédactions qui vont dans toutes les directions ; ces consignes précisent la tâche, l'auditoire ciblé, la structure, l'échéancier, les critères d'évaluation.
 - Varier les sortes de textes d'opinion :
 - l'intitulé pourrait être une thèse à défendre ou à réfuter ; les élèves doivent considérer le mérite et le poids des évidences des deux positions contraires ;
 - l'intitulé pourrait être une question qui demande de prendre position, une thèse d'une phrase ; cette obligation devrait forcer les élèves à cibler leur réflexion sur le problème ;
 - les élèves pourraient choisir le problème à traiter et produire une rédaction dans un canevas d'écriture connu et structuré d'avance.
-

Quatrième phase : expérimentation active

Cette dernière phase représente le point culminant de tout apprentissage. L'élève transfère ses nouvelles connaissances et ses habiletés de pensée critique dans un tout nouveau contexte idéalement dans un cadre non-scolaire. Il peut arriver que le professeur encourage l'élève à expérimenter ses nouveaux acquis en participant à des concours de rédaction philosophique, des concours d'art oratoire, des groupes de discussion philosophique, des activités parascolaires, des engagements sociaux ou communautaires, etc.

4. LES OBJECTIFS DE RECHERCHE

La recension des écrits a montré l'existence de plusieurs stratégies pédagogiques à la disposition des professeurs qui désirent intervenir directement dans le développement de la pensée critique. Nous croyons que l'approche de Bean est particulièrement intéressante, car elle fournit un cadre théorique et pratique pour l'enseignement de la pensée critique facilement adaptable au niveau collégial. C'est principalement ce qui nous conduit à formuler l'objectif de recherche suivant : produire un répertoire de stratégies pédagogiques pour l'enseignement de la pensée critique dans les cours de philosophie au collégial sur le modèle proposé par Bean (2001). Nous présentons au chapitre suivant, les chemins que nous allons prendre pour y parvenir.

TROISIÈME CHAPITRE

LA MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre expose la méthodologie envisagée pour atteindre nos objectifs de recherche. Nous présentons d'abord le type de recherche que nous avons réalisé ainsi que ses justifications théoriques. Nous allons ensuite formuler les étapes de la conception du répertoire de stratégies pédagogiques pour l'enseignement la pensée critique. Finalement, nous précisons les outils de validation et ses résultats.

1. L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

Dans le but d'élaborer un répertoire de stratégies pédagogiques pour enseigner la pensée critique dans les cours de philosophie et en évaluer la pertinence, nous avons eu recours à l'approche de recherche développement. Borg et Gall (1971) définissent ainsi la recherche développement : « *a process used to develop and validate educational products* »¹⁷ (p.413). Notre démarche concorde également avec la description de Johnson (1977, dans Loiselle, 2001): « la phase de conception et de réalisation du produit correspondrait à la fonction développement alors que la phase de mise à l'essai et d'évaluation relèverait davantage de la recherche (p. 79) ». En ce sens, ce qui nous motive, c'est la perspective de solutions aux problèmes vécus dans notre expérience d'enseignement de la pensée critique. Nous croyons également avec Loiselle (2001) que notre étude cible des préoccupations caractéristiques d'une recherche développement. Le tableau 21 en présente quelques résultats attendus.

17. (traduction libre) Processus pour développer et valider du matériel en éducation.

Tableau 21
Les aspects touchés par la recherche développement

-
- les caractéristiques que devrait présenter un matériel pédagogique s'adressant à un public particulier et visant des finalités ;
 - les améliorations qui pourraient être apportées au matériel à développer ;
 - les modifications qui devraient être apportées à un matériel pédagogique donné pour l'implanter dans un contexte précis.
-

Source : Loïselle, 2001, p. 82

L'approche de la recherche développement sert bien l'objectif de notre démarche : produire un répertoire de stratégies pédagogiques pour l'enseignement de la pensée critique dans les cours de philosophie sur le modèle proposé par Bean (2001). Une fois le répertoire produit, cette recherche développement de matériel a pris en compte l'expertise de professeurs de philosophie à qui nous avons soumis le répertoire de stratégies. Ils nous ont transmis leur avis sous forme de jugements d'évaluateurs, qualifiant les informations recherchées pour améliorer le produit. Nous croyons que le jugement des experts permet bien d'atteindre des résultats hautement souhaitables dans le contexte de développement professionnel : examiner en profondeur l'efficacité et la pertinence des stratégies conçues pour développer la pensée critique.

Par ailleurs, nous croyons que nos travaux sont pertinents parce qu'ils rencontrent les exigences décrites par Van der Maren (2002) d'une recherche utile et intéressante pour les professeurs. Le tableau suivant fait la démonstration que les six exigences sont comblées.

Tableau 22
Exigences pour une recherche utile et intéressante

Les exigences	Notre recherche
Rentabilité rapide	Problème réel d'enseignement, utilisation immédiate des stratégies suggérées ;
Caractère utilitaire	Répertoire de stratégies transférables ;
Validation par les pairs	Évaluation par des praticiens, experts et conscients du problème ;
Possibilité d'adaptation	Stratégies modifiables, utilisables au besoin ;
Proximité de la ressource	Disponibilité du produit, possibilité d'amélioration ;
Proximité de la pratique	Motivation partagée par la communauté des enseignants pour l'enseignement de la pensée critique.

Adapté de Van der Maren, 2002, p.90.

Notre approche de recherche développement nous oriente vers la production de matériel pédagogique; nous présentons maintenant les étapes de sa conception.

2. LA PLANIFICATION DE LA PRODUCTION DU MATÉRIEL

Nous nous sommes demandé à cette étape comment organiser le matériel à notre disposition pour produire un répertoire de stratégies pédagogiques utile, intéressant et pratique. Nous présentons dans cette partie les quatre éléments que nous avons considérés pour la conception du produit : le cadre de référence, les habiletés et les attitudes de pensée critique et les stratégies pédagogiques. Nous terminons avec la description du gabarit de présentation des stratégies.

2.1 Le cadre de référence de Bean (2001)

Rappelons les principales raisons qui nous ont fait choisir le modèle de Bean comme guide pour l'élaboration d'un répertoire de stratégies pédagogiques pour l'enseignement de la pensée critique dans les cours de philosophie. Premièrement, son modèle met l'accent sur les activités d'écriture, en ce sens il est cohérent avec le devis des cours de philosophie qui précise que la rédaction est une tâche privilégiée pour juger si la compétence est atteinte. Deuxièmement, c'est un modèle qui permet l'enseignement de la pensée critique par infusion, approche qui semble la plus prometteuse selon la recherche. Troisièmement, le modèle de Bean est basé sur une vision développementale de la pensée critique; celle-ci n'est pas donnée, elle s'apprend selon un processus qui mise sur le temps et la pratique. Bean considère ainsi que les enseignants doivent encadrer les élèves pour qu'ils passent par quatre étapes de développement de la pensée critique, quatre phases d'apprentissage qui s'inspirent des travaux de Kolb (1985, dans Bean, 2001). Quatrièmement, le modèle de Bean n'enferme pas la pensée critique dans une énumération d'habiletés intellectuelles qui pourraient être excessivement procédurales et exagérément rationalistes; il suggère plutôt que la pensée critique se développe aussi grâce à des attitudes propices à son exercice.

De plus, il nous a semblé important d'illustrer concrètement comment les professeurs pourraient s'y prendre pour développer la pensée critique sans compromettre l'enseignement d'un contenu disciplinaire de niveau collégial. Ainsi, nous avons adapté les activités d'écriture suggérées par Bean pour chacune des quatre phases d'apprentissage : l'expérience concrète, l'observation réflexive, l'abstraction conceptuelle et l'expérimentation active. Nous avons transformé les exemples pour les adapter au contenu du deuxième cours de philosophie, particulièrement celui qui traite de la conception cartésienne de l'être humain.

Nous avons vu dans la problématique qu'on peut attribuer diverses compréhensions au concept de pensée critique. Pour rendre le répertoire opérationnel, nous allons préciser maintenant comment on peut reconnaître la pensée critique en la décrivant en termes d'habiletés et d'attitudes.

2.2 Les habiletés de pensée critique à développer

La pensée critique peut se reconnaître par l'exercice d'une série d'habiletés intellectuelles; la liste de Ennis (1991), a été retenue car elle est largement utilisée comme référence dans les recherches sur le sujet. Ces habiletés sont les suivantes : la concentration sur une question, l'analyse des arguments, la formulation et la résolution de questions de clarification ou de contestation, l'évaluation de la crédibilité d'une source, l'observation et l'appréciation de rapports d'observation, l'élaboration et l'appréciation de déductions, l'élaboration et l'appréciation d'inductions, la formulation et l'appréciation de jugements de valeur, la définition de termes et l'évaluation de définitions, la reconnaissance de présupposés, l'examen « charitable » des propositions, croyances, arguments, hypothèses et suppositions contraires à notre position initiale, l'intégration de plusieurs habiletés et attitudes dans l'argumentation et la défense de la prise de décision.

Nous attribuons à chaque stratégie une habileté intellectuelle qui devrait être expressément exercée par l'activité d'apprentissage en nous inspirant librement des indications de Ennis (2002). Le professeur devrait informer ses élèves de l'habileté que l'activité est censée développer de même que de la procédure pour l'améliorer. Le professeur peut fixer des seuils, discuter des critères d'excellence et proposer des attitudes aidantes pour développer la pensée critique.

2.3 Les attitudes de pensée critique à développer

La pensée critique ne saurait consistée uniquement en l'application d'une habileté, elle se reconnaît également à une attitude qui révèle un esprit critique. Plusieurs auteurs ont élaboré une liste des attitudes caractéristiques de la pensée critique. Nous avons retenu celle de Tishman *et al.* (1993) qui reprend une liste de sept attitudes que nous croyons représentatives de l'esprit critique. Ces attitudes sont : l'ouverture et la largeur d'esprit, la curiosité et le sens d'observation, le désir de comprendre, la tendance à planifier, la rigueur intellectuelle, la tendance à évaluer le pour et le contre et le désir de contrôler ses processus de pensée par la métacognition.

Nous attribuons à chaque stratégie une attitude qui devrait être infusée par l'exercice de l'activité. Nous devons reconnaître ici que cette attitude ne se développe pas instantanément et que les élèves n'auront pas tous atteint le même seuil. Le cheminement de chacun est circonstanciel et nous n'avons pas de moyens d'évaluation suffisamment précis pour tenir compte du changement d'attitudes graduel et subtil. Il faut ici faire confiance au temps et ne pas hésiter à montrer dans quelle circonstance le professeur a lui-même pu adopter cette attitude.

2.4 Les stratégies pédagogiques

Considérons d'abord la définition d'une stratégie pédagogique : « plan d'action où la nature et les interrelations des éléments du sujet, de l'objet, de l'agent et du milieu sont précisées [...] » (Legendre, 1993). Nous retenons ici l'idée de planification, car l'enseignement de la pensée critique, tout comme l'enseignement d'un contenu disciplinaire, est un projet qui doit être organisé pour réaliser ce qui est au départ une intention ou un idéal. C'est pour montrer l'allure et l'ampleur de la planification de l'enseignement de la pensée critique que nous avons décidé de produire un répertoire de stratégies pédagogiques variées. Les professeurs de philosophie pourront choisir les stratégies qui leur conviennent et les adapter assez

facilement au contenu du cours. C'est aussi un répertoire qui pourrait par la suite inspirer l'enseignement d'autres habiletés intellectuelles supérieures, comme la pensée créatrice ou la résolution de problèmes.

Les stratégies pédagogiques élaborées dans le répertoire sont des activités d'apprentissage qui joignent une tâche d'écriture, un contenu philosophique, une habileté et une attitude propre à la pensée critique combinées vers un même but : à terme, amener les élèves à penser en profondeur.

2.5 La conception du gabarit

Le répertoire des stratégies pédagogiques est un recueil de stratégies élaborées pour chacune des quatre phases d'apprentissage de la pensée critique. Il aura la forme d'un cahier 8½ X 11 avec une reliure spirale et une couverture cartonnée. Chaque stratégie sera présentée sur une page différente ayant un gabarit uniforme indiquant le titre qui est le nom de l'activité d'écriture, la phase d'apprentissage auquel elle correspond, l'habileté et l'attitude ciblées par l'activité, les intentions pédagogiques, la description de la tâche d'écriture, un espace pour transcrire une autre tâche d'écriture et la justification théorique de la stratégie.

La planification de la production du matériel est l'étape d'organisation des éléments qui composent le produit. Nous allons maintenant présenter les étapes de la conception et de la validation du matériel.

3. LA CONCEPTION ET LA VALIDATION DU MATÉRIEL

Cette partie présente les étapes de réalisation du répertoire suivie de la procédure suivie pour sa validation.

3.1 La production du matériel

L'approche de Bean (2001) permet de distinguer d'abord deux styles d'écrits : des écrits personnels et des écrits professionnels. Les écrits personnels sont des tâches d'écritures informelles utilisées pour les deux premières phases d'apprentissage, l'expérience concrète et l'observation réflexive, ainsi que dans la première partie de la troisième phase. Les écrits professionnels sont des tâches d'écriture plus formelles utilisées pour les deux dernières phases, l'abstraction conceptuelle et l'expérimentation active. Bean (2001) propose plus de vingt-cinq activités d'écriture informelle pour susciter la pensée critique dans la classe.

Nous avons sélectionné quatre activités qui nous semblaient rencontrer l'objectif de la première phase, l'expérience concrète : provoquer une expérience positive d'exploration des concepts dans un nouveau champs culturel. Elles nous paraissaient adéquates pour éveiller l'intérêt, provoquer la curiosité, l'étonnement et le questionnement chez les élèves du collégial.

La deuxième phase, l'observation réflexive, veut poursuivre l'exploration en sollicitant les réflexions préliminaires des élèves sur leur compréhension des problèmes. Nous avons choisi dix activités d'écriture informelle qui permettent aux élèves de pratiquer certaines habiletés de pensée critique dans un environnement qui a des exigences plus réflexives qu'académiques.

La troisième phase, l'abstraction conceptuelle, est une étape charnière pour approfondir la compréhension initiale des élèves et passer à un niveau conceptuel plus élevé. Nous avons retenu cinq activités d'écriture informelle pour préparer l'exercice plus formel et souvent noté de rédactions structurées, de dissertations, de textes argumentatifs, habituellement utilisés dans le deuxième cours de philosophie au collégial. Au terme de cette phase, les élèves produisent des textes qui reproduisent la forme des écrits des professionnels de la discipline.

La quatrième phase, l'expérimentation active, représente l'aboutissement des apprentissages des phases précédentes. On s'attend que les tâches d'écriture se rapprochent des standards professionnels avec une grande variété quant à la présentation. Certains professeurs pourraient considérer que cette phase représente le moment ultime de leur enseignement et qu'elle devrait être considérée et même évaluée comme la compétence finale à atteindre dans leurs cours. Bean semble croire qu'il n'est pas réaliste de s'attendre que l'ensemble des élèves pourront, en quinze semaines, avoir suffisamment maîtrisé le contenu philosophique, développé les habiletés de pensée critique et démontré des attitudes propres à la pensée critique pour estimer que cette phase se termine à l'intérieur du deuxième cours de philosophie. Les exemples qu'il donne des productions d'élèves sont davantage des projets exceptionnels ou des activités qui pourraient se pratiquer en dehors du cadre scolaire (concours de rédaction philosophique, concours d'art oratoire, groupe de discussion philosophique, activités parascolaires, etc.). C'est pourquoi il n'y a pas dans cette phase, de propositions de tâches particulières d'écriture; les élèves rendus à cette phase d'expérimentation pourront exercer leur pensée critique également à l'intérieur des exigences normalement attendues pour le cours.

Pour chacune des activités élaborées dans le répertoire, nous nous sommes posé cinq questions : a) quelle habileté de pensée critique cette activité permet-elle de développer ? b) quelle attitude de la pensée critique cette activité permet-elle de révéler ? c) quelles sont les intentions pédagogiques poursuivies par cette stratégie ? d) quelles indications sont nécessaires pour bien préciser la démarche, la procédure et les consignes de rédaction et peut-on les illustrer avec des exemples utilisables directement pour le second cours de philosophie sur les conceptions cartésiennes de l'être humain ? e) quelles justifications pédagogiques peut-on avancer pour établir l'efficacité de l'activité d'écriture choisie ?

Une fois notre répertoire élaboré, nous avons procédé à sa validation. C'est ce que nous verrons à la section suivante.

3.2 La validation du matériel

Pour valider le matériel, il nous est apparu approprié que des professeurs de philosophie puissent l'évaluer, car il leur est d'abord destiné. Ainsi, nous avons identifié des professeurs de philosophie susceptibles d'être intéressés à participer à cette recherche et nous les avons contactés par courriel. On peut ainsi considérer que le choix des professeurs envisagés comme des participants-experts a été fait sur la base d'un échantillonnage théorique intentionnel fondé sur leur intérêt et sur leur compétence perçue dans le milieu. On peut aussi considérer que la validation est faite selon les besoins du milieu naturel et qu'elle tient compte de la perspective des professeurs, de leur contexte et de leur représentation (Savoie-Zajc, 1996). Il est mentionné dans la lettre de sollicitation qu'ils ont été sélectionnés parce qu'ils sont reconnus pour se préoccuper des effets de leur enseignement sur la pensée critique de leurs élèves. Nous avons ainsi contacté quatre professeurs de philosophie de différents cégeps. Ces professeurs d'expérience ont accepté avec enthousiasme de participer au projet car ils s'intéressent au développement de la pensée critique chez leurs élèves.

Selon Gall, Gall et Borg (2005), le regard externe des experts produit un avis qui prend la forme d'une évaluation formative. Les avis d'experts ont fourni une analyse qui a porté sur les objectifs du produit, sur le choix des activités d'écriture, sur leur impact pour développer la pensée critique, sur la clarté des procédures, sur la présentation visuelle du document ainsi que sur l'organisation générale du matériel. Nous avons aussi demandé aux experts une évaluation globale du répertoire comme le suggèrent Gall *et al.* (2005) à partir des questions suivantes. Est-ce que le produit sera utile ? Aura-t-il un impact ? Arrive-t-il au bon moment ? Ses informations sont-

elles pertinentes ? Est-ce que le produit est réalisable ? Son application est-elle réaliste ? Le niveau de difficulté est-il raisonnable pour les étudiants les plus faibles ? Est-ce que d'autres activités sont envisageables ? Est-ce qu'il correspond aux exigences normalement attendues ? Nous avons envoyé aux professeurs experts une grille d'analyse pour recevoir une évaluation spécifiquement sur les points suivants : les objectifs, les activités, les résultats attendus, la clarté, l'organisation et la présentation du matériel. La grille d'analyse utilisée par les professeurs experts est présentée à l'annexe A.

QUATRIÈME CHAPITRE

LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Nous présentons d'abord dans ce chapitre les résultats du processus de validation par les experts. La version validée du répertoire qui prend en compte les remarques des professeurs experts termine le chapitre. Nous avons fait parvenir la grille et le répertoire à quatre professeurs experts. Trois professeurs ont répondu par écrit aux questions de la grille d'analyse et deux d'entre eux ont ajouté des commentaires directement sur le répertoire. Le quatrième professeur a été rencontré personnellement ; ses commentaires oraux ont été enregistrés et résumés par écrit.

1. APPRÉCIATION GLOBALE

Tous les experts ont réagi positivement au répertoire de stratégies pédagogiques. Il semble que c'est un document qui aura un impact ; ils prévoient l'utiliser eux-mêmes en partie. Ils considèrent que ce sont des stratégies réalisables à l'intérieur d'un cours, avec un degré de difficulté réaliste. Ils remarquent ensuite que la présentation est correcte, sans plus. Puis, ils ont trouvé que l'organisation générale du matériel est bien faite avec un bon niveau de langage. Enfin, ils pensent que les professeurs de philosophie pourraient trouver profit à utiliser le répertoire pour développer la pensée critique de leurs élèves.

Trois experts ont signalé l'absence d'indication quant à l'évaluation que les professeurs vont devoir faire des productions écrites des élèves. Ils auraient aimé que l'on précise des indicateurs de réalisation des habiletés et des attitudes. Il n'est pas étonnant que cette préoccupation surgisse lorsqu'on considère que les éducateurs se soucient des conditions de l'apprentissage réel. Il sera important de préciser que, selon l'approche de Bean, la pensée critique est davantage un processus qu'un produit

et que, par conséquent, l'évaluation doit supporter la progression et non la cible. Il est exact également que le répertoire ne propose pas d'indication quant aux suites à donner aux activités. Cette préoccupation touche un aspect fondamental du travail de l'enseignant ; cependant, nous estimons qu'elle déborde du cadre de la recherche malgré tout l'intérêt qu'elle suscite.

2. REMARQUES ET SUGGESTIONS D'AMÉLIORATION

Les experts ont fait des remarques et des suggestions sur chacune des 19 stratégies que comprend le répertoire. Elles ont été prises en compte dans la rédaction de la version finale du document. Un expert évalue que les critères de cohérence et de pertinence des stratégies sont atteints globalement. Les trois autres ont soumis une évaluation plus fine et relevaient que certaines stratégies avaient un défaut de pertinence à moins qu'elles ne soient ré-écrites, précisées ou nuancées dans leurs intentions ou leurs procédures. Ils ont également relevé que certaines pouvaient avoir un problème de cohérence à moins que ne soient précisées les intentions et la justification. Ainsi, un enseignant questionne la valeur de l'activité 13, poème biographique ; il doute qu'elle puisse réellement amener les élèves à exercer les habiletés mentionnées. Un expert signale que les activités 9, 10, 11 et 15 sont des activités de longue durée et demandent une planification pratiquement sur une session ; or, toutes les autres activités sont des courtes tâches d'écriture qui ne demandent pas d'avoir été prévues dès le début de la session, elles sont ainsi plus faciles à réaliser en cours de session, au gré des pratiques et des contraintes du professeur. Il semble pertinent de faire cette mise au point dans la version finale.

Finalement, un expert croit que l'introduction doit être remaniée ; il suggère qu'elle soit plus courte et qu'elle utilise un vocabulaire moins rébarbatif. Par contre, un autre a trouvé cette présentation appropriée ; il a particulièrement apprécié la préoccupation que l'enseignement de la pensée critique puisse se poursuivre au-delà

du premier cours de philosophie. Il nous apparaît par conséquent difficile de rétrécir davantage la présentation théorique, tellement il est important que les professeurs saisissent l'échafaudage théorique qui soutient l'ensemble des stratégies du répertoire.

Les prochaines sections reprennent chacune des parties des stratégies et présentent les difficultés que les évaluateurs ont relevées dans l'organisation de chacune.

2.1 Le titre des activités

La désignation des certaines activités ne semblait pas correspondre à la description qui en est faite. Ainsi, nous avons changé les titres des stratégies suivantes : la deuxième stratégie devient représentation par image, la quatrième devient écriture libre, la seizième devient exercice de simulation. Ces changements fournissent un intitulé conforme à la tâche demandée aux élèves.

2.2 Les habiletés intellectuelles

Certaines formulations des habiletés étaient incomplètes et semblaient ambiguës aux experts. Ainsi, pour la version finale du répertoire, nous avons précisé l'habileté complète que la stratégie permet d'activer. De plus, à la suggestion de deux experts, nous avons dressé la liste complète des habiletés avec une courte explication.

2.3 Les attitudes intellectuelles

Les experts ont évalué ici que peu de choses sont à reprendre, si ce n'est de l'attitude « ouverture » qui doit être précisée. Nous avons alors indiqué « ouverture

d'esprit ». De plus, nous avons dressé la liste complète des attitudes avec une courte explication.

2.4 Les intentions pédagogiques

Les experts ont fait peu de remarques sur cette section, sinon des suggestions de reformulation pour des expressions fautives ou maladroites. Nous avons effectué les modifications suggérées.

2.5 La démarche

C'est dans cette partie que les experts demandent le plus de modifications. Trois experts ne croient pas que le terme *démarche* soit approprié. Nous l'avons remplacé par « description de l'activité ». Deux experts ont signalé que cette section n'est pas uniformisée : parfois les consignes s'adressent au professeur et parfois aux élèves. On suggère donc de diviser cette section en deux pour préciser au professeur le contexte de réalisation de l'activité et d'indiquer ensuite la forme possible des consignes pour accomplir la tâche. Il a fallu ré-écrire cette section pour tenir compte de cette remarque. Nous avons également corrigé certaines formulations fautives soulignées par un expert.

2.6 La justification

Cette section vise à justifier les choix pédagogiques de l'activité d'écriture et à fonder théoriquement les liens entre les intentions, les habiletés, les attitudes et la tâche demandée aux élèves. Un expert propose des reformulations pour assurer la cohérence dans quelques activités. Des modifications ont été apportées pour tenir compte des suggestions.

La prochaine partie présente le document remanié à la lumière des avis des experts. Rappelons qu'il s'agit d'un répertoire de pratiques pédagogiques pour l'enseignement de la pensée critique dans les cours de philosophie. Le document est donc conçu pour les professeurs et pour les besoins de la pratique, c'est pour cette raison qu'il n'est pas présenté selon les normes du guide de rédaction des essais de l'Université de Sherbrooke.

CONCLUSION

La pensée critique représente un idéal incarné par la pensée philosophique. Elle permettrait aux élèves de s'accomplir par une réflexion autonome et profonde. Les professeurs de philosophie au collégial participent à ce devoir d'éducation. Ils se demandent parfois comment faire pour que se développent des habiletés et des attitudes de pensée critique. C'est pourquoi nous trouvons pertinent de mettre à la disposition des enseignantes et des enseignants du matériel pédagogique qui leur permettrait d'enseigner la pensée critique tout en abordant un contenu philosophique d'un bon niveau.

Afin de parvenir à produire un répertoire de stratégies pédagogiques pour enseigner la pensée critique, nous avons d'abord présenté les problèmes conceptuels, les problèmes pédagogiques, le débat sur la place de la discipline philosophie dans l'enseignement de la pensée critique et l'insuffisance des moyens pour enseigner la pensée critique dans les manuels du deuxième cours de philosophie.

Malgré le flou conceptuel qui l'entoure et les difficultés liées à son évaluation, l'enseignement de la pensée critique est abondamment documenté dans la recherche. Plusieurs modèles théoriques peuvent appuyer les choix pédagogiques. Dans le cadre de cet essai, nous avons choisi l'approche de Bean (2001) qui intègre l'enseignement de la pensée critique et les tâches d'écriture. C'est en s'inspirant de ses exemples que nous avons conçu un répertoire de stratégies pédagogiques pour développer la pensée critique tout en enseignant un contenu pour maîtriser des éléments de compétence philosophique.

Le matériel pédagogique produit a ensuite été validé par un groupe d'experts qui a fait des recommandations quant au fond et à la forme du document. Pour la

version finale, nous avons tenu compte de ces recommandations. Nous estimons que le produit fini est un instrument utile, applicable à plusieurs situations pédagogiques et qui pourra avoir des retombées significatives pour le réseau collégial. Il sera intéressant de présenter le matériel aux professeurs de philosophie et de discuter des conditions d'utilisation du répertoire en situation d'enseignement.

Notre essai soulève toutefois la question de l'évaluation des habiletés et des attitudes de pensée critique comme l'ont bien saisi les professeurs experts. C'est une inquiétude légitime lorsqu'on désire articuler des interventions pour assurer un apprentissage réussi. C'est probablement dans cette direction que devront se faire les prochains travaux de recherche dans le domaine.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adler, J. (1987). Alternatives, writing, and the formulation of a thesis. *Informal Logic*, 9(2-3), 71-80.
- American Management Association. (2004). *Critical thinking: A new paradigm for peak performance*. [En ligne]. Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.amanet.org/seminars/seminar.cfm?ID=1528&cat=201&CFID=965181&CFTOKEN=48224717> (Page consultée le 9 mars 2005)
- Association canadienne de philosophie. (2004). [En ligne]. Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.acpcpa.ca/publications/various/philocaf.htm> (Page consultée le 9 mars 2005)
- Bailin, S. (2002). Critical thinking and science education. *Science and Education*, 11, 361-375.
- Bailin, S., Case, R., Coombs, J. et Daniels, L. (1999). Conceptualizing critical thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 31(3), 285-302.
- Baillargeon, N. (2005). *Petit cours d'autodéfense intellectuelle*. Montréal: Lux Éditeur.
- Bean, J. (2001). *Engaging ideas: The professor's guide to integrating writing, critical thinking, and active learning in the classroom*. San Francisco (CA): Jossey-Bass Publishers.
- Bellemare, A. (1997). *Génèse de la rationalité occidentale. De Thalès à Platon*. Boucherville: Gaëtan Morin, éditeur.
- Beyer, B. K. (1990). What philosophy offers to the teaching of thinking. *Educational Leadership*, 47(5), 55-60.
- Blackburn, P. (1994). *Logique de l'argumentation*. Saint-Laurent: ERPI.
- Boisvert, J. (1999). *La formation de la pensée critique, théorie et pratique*. Saint-Laurent: ERPI.
- Boisvert, J. (2000). Le développement de la pensée critique au collégial: étude de cas sur un groupe classe en psychologie. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(3), 601-624.

- Boisvert, J. (2004). *Pensée critique et programmes d'études au collégial*. Saint-Jean-sur-Richelieu: Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu.
- Borg, W. et Gall, M. (1971). *Educational research: An introduction*. New York: David McKay Company, Inc.
- Brandt, R. (1988). On philosophy in the curriculum: a conversation with Matthew Lipman. *Educational Leadership*, 46(1), 34-37.
- Brookfield, S. (1997). Assessing critical thinking. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 75(fall), 17-29.
- Browne, N. M. et Freeman, K. (2000). Distinguishing features of critical thinking classrooms. *Teaching In Higher Education*, 5(3), 301-310.
- Burbach, M. E. (2004). *Teaching critical thinking in an introductory leadership course utilizing active learning strategies: A confirmatory study*. [En ligne]. Document téléaccessible à l'adresse:
http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m0FCR/is_3_38/ai_n6245168/print
 (Page consultée le 15 avril 2005)
- Carrier, A. (1994). Éthique et enseignement. *Philosopher*(16), 49-62.
- Carrier, A., Després, P., Guiomar, M.-G. et Legaré, G. (1995). *Apologie de Socrate. Introduction à la philosophie*. Anjou: Les éditions CEC.
- Carrier, A. et Legaré, G. (1996). *Petit traité de l'argumentation en philosophie*. Anjou: Les éditions CEC.
- Case, R. et Daniels, L. (Eds.). (1999). *Critical challenges in social studies for junior high students*. Burnaby, BC: Faculty of Education, Simon Fraser University.
- Chicoyne, P. (2001). L'utilisation des manuels dans l'enseignement de la philosophie. *Bulletin de la Société de Philosophie du Québec*, 27(2), 7-10.
- Chicoyne, P. (2002). Pour penser, des textes. *Bulletin de la Société de Philosophie du Québec*, 28(1), 5-8.
- Citoyenneté et Immigration Canada. (2003). *La pensée critique*. [En ligne]. Document téléaccessible à l'adresse:
<http://citizine.ca/issue.php?lng=f&issue=sep03&art=sci1> (Page consultée le 9 mars 2005)

- College Alverno (1993). *L'enseignement de la pensée critique dans les arts et les sciences humaines*, texte photocopié et distribué par le Comité des enseignantes et enseignants de philosophie et traduit par Angèle Rondeau.
- Conseil des Arts du Canada. (2004). *Pensée critique: nouveaux courants*. [En ligne]. Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.canadacouncil.ca/bureauinterarts/oo127475313600211250.htm> (Page consultée le 9 mars 2005)
- Cuerrier, J. (2000). *L'être humain: quelques grandes conceptions modernes et contemporaines*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.
- Daniel, M.-F. (1998). La pratique philosophique et le développement de la pensée critique chez les futurs enseignants en éducation physique. In L. Lafortune, P. Mongeau et R. Pallascio (dir.), *Métacognition et compétences réflexives* (p. 285-311). Montréal: Les Éditions Logiques.
- Daniel, M.-F. (2001). Philosophical dialogue among peers: A study of manifestations of critical thinking in pre-service teachers. *Advances in Health Sciences Education*, 6, 49-67.
- Daniel, M.-F. (2005). *La pensée critique dialogique*. [En ligne]. Document téléaccessible à l'adresse: http://www.education-medias.ca/francais/ressources/educatif/outils_de_reflexion/dialogique.cfm (Page consultée le 5 mars 2005)
- David. (2004). *The church of critical thinking*. [En ligne]. Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.churchofcriticalthinking.com/index.shtml> (Page consultée le 9 mars 2005)
- Désautels, L. (2004). *Les cours de philosophie éthique propre au programme au collégial : bilan d'une étude exploratoire, descriptive et évaluative de la situation actuelle* (Rapport de recherche PAREA). L'Assomption: Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption.
- Després, P. (2004). *Philosopher à partir des textes. Une introduction à la philosophie et à la rationalité*. Laval: Groupe Beauchemin.
- Després, P. (2005). *Mot de bienvenue : consultations régionales sur l'enseignement de la philosophie au collégial*. [En ligne]. Document téléaccessible à l'adresse: http://www.cmontmorency.qc.ca/ceep/consultations_regionales6.htm (Page consultée le 16 avril 2005)

- Després, P. et Guilbert, J.-P. (1997). *L'être humain : conceptions et débats*. Montréal: Les éditions CEC.
- Develay, M. (1993). Pour une épistémologie des savoirs scolaires. *Pédagogie collégiale*, 7(1), 35-40.
- Ennis, R. H. (1989). Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research. *Educational Researcher*, 18(3), 4-26.
- Ennis, R. H. (1991). Critical thinking: A streamlined conception. *Teaching Philosophy*, 14(1), 5-24.
- Ennis, R. H. (1992). Conflicting views on teaching critical reasoning. In R. A. Talaska (dir.), *Critical Reasoning in Contemporary Culture* (p. 5-27). Albany (NY): State University of New York Press.
- Ennis, R. H. (2002). *An outline of goals for a critical thinking curriculum and its assessment*. [En ligne]. Document téléaccessible à l'adresse: <http://faculty.ed.uiuc.edu/rhennis/outlinegoalsctcurassess3.html> (Page consultée le 5 juillet 2005)
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. The Delphi report*. [En ligne]. Document téléaccessible à l'adresse: http://www.insightassessment.com/pdf_files/DEXadobe.PDF (Page consultée le 15 mars 2005)
- Foundation for Critical Thinking. (2004). *A brief history of the idea of critical thinking*. [En ligne]. Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.criticalthinking.org/aboutCT/briefHistoryCT.shtml> (Page consultée le 22 mai 2005)
- Gall, J., Gall, M. et Borg, W. (2005). *Applying educational research: A practical guide*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Gendron, D. et Provencher, M. (2003). *Philosophie et rationalité. Enquête sur la perception des étudiants*. Collège de Rosemont: Regroupement des collèges Performa.
- Halpern, D. (2001). Assessing the effectiveness of critical thinking instruction. *Journal of General Education*, 50(4), 270-286.
- Hemming, H. (2000). Encouraging critical thinking: "But...what does that mean?" *McGill Journal of Education*, 35(2), 173-186.

- Herreid, C. F. (2004). Can case studies be used to teach critical thinking? *Journal of College Science Teaching*, 33(6), 12-14.
- Hole, G. (1991). An experiment: To make your life more meaningful. *Teaching Philosophy*, 14(3), 295-303.
- Ikuenobe, P. (2001). Teaching and assessing critical thinking abilities as outcomes in an informal logic course. *Teaching In Higher Education*, 6(1), 19-32.
- Inspiration Software Inc. (2004). *Inspiration*. [En ligne]. Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.inspiration.com/productinfo/inspiration/index.cfm> (Page consultée le 9 mars 2005)
- King, A. (1995). Inquiring minds really do want to know: Using questioning to teach critical thinking. *Teaching of Psychology*, 22(1), 13-17.
- Kpazaï, G. (2004). Les manifestations de la pensée critique dans les pratiques éducatives des enseignantes et enseignants d'éducation physique et à la santé. In R. Pallascio, M.-F. Daniel et L. Lafortune (dir.), *Pensée et réflexivité, Théories et pratiques* (p. 129-150). Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Kuhn, D. (1999). A developmental model of critical thinking. *Educational Researcher*, 28(2), 16-26.
- Kuhn, D. (2004). *Metacognition: a bridge between cognitive psychology and educational practice*. [En ligne]. Document téléaccessible à l'adresse: http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m0NQM/is_4_43/ai_n8686064 (Page consultée le 14 avril 2005)
- Lafortune, L. et Robertson, A. (2005). Une réflexion portant sur les liens entre émotions et pensée critique. In L. Lafortune, M.-F. Daniel, P.-A. Doudin, F. Pons et O. Albanese (dir.), *Pédagogie et psychologie des émotions* (p. 61-86). Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Laliberté, J. (1992). L'école et le développement de la pensée critique. *Vie pédagogique*, 77(mars), 33-37.
- Laramée, H. (2003). *Introduction à la philosophie*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.
- Larocque, M. et Rowell, V. (1996). *Philosophie, raison, vérité, connaissance*. Laval: Éditions Études Vivantes.

- Leclerc, B. et Pucella, S. (1998). *Les conceptions de l'être humain: théories et problématiques*. Saint-Laurent: ERPI.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin.
- Lewis, A. et Smith, D. (1993). Defining higher order thinking. *Theory into Practice*, 32(3), 131-138.
- Lipman, M. (1995). *À l'école de la pensée*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Loiselle, J. (2001). La recherche développement en éducation : sa nature et ses caractéristiques. In M. Anadon (dir.), *Des nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 77 à 97). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Merit Software. (2004). *Developing critical thinking skills for effective reading*. [En ligne]. Document téléaccessible à l'adresse: http://www.meritsoftware.com/software/developing_critical_thinking_skills/#curriculum (Page consultée le 9 mars 2005)
- Meyers, C. (1986). *Teaching students to think critically. A guide for faculty in all disciplines*. San Francisco (CA): Jossey-Bass Publishers.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2004). *Programme-cadre. Philosophie*. [En ligne]. Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/curricul/philoso/philoso.html> (Page consultée le 9 mars 2005)
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2004). *Description de la formation générale*. [En ligne]. Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.meq.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/Cahiers/DescFG.asp> (Page consultée le 9 mars 2005)
- Morin, S. et Vinh-De, N. (2000). *L'être humain : thèmes et conceptions*. Saint-Laurent: ERPI.
- Nosich, G. M. (2005). *Learning to think things through: A guide to critical thinking across the curriculum*. Upper Saddle River (NJ): Pearson Education, Inc.
- Paradis, R., Ouellet, B. et Bordeleau, P. (2001). *Philosophie et rationalité, de la certitude au doute*. Saint-Laurent: ERPI.
- Paris, C. et Bastarache, Y. (1995). *Philosopher. Pensée critique et argumentation*. Québec: Les Éditions C.G.

- Paul, R. (1993). *Critical thinking: How to prepare students for a rapidly changing world*. Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking.
- Pithers, R. et Soden, R. (2000). Critical thinking in education : A review. *Educational Research*, 42(3), 237-249.
- Reece, G. (2002). *Critical thinking and transférability : A review of the litterature*. [En ligne]. Document téléaccessible à l'adresse:
http://www.library.american.edu/Help/research/lit_review/critical_thinking.pdf (Page consultée le 19 avril 2005)
- Reed, J. H. (2001). *Teaching critical thinking in a community college history course: Empirical evidence from infusing Paul's model*. [En ligne]. Document téléaccessible à l'adresse:
http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m0FCR/is_2_35/ai_77399627/print (Page consultée le 15 avril 2005)
- Ricard, J.-S. et Roy, O. (2004). *Les jardins d'Akados, réplique à «du culte des maîtres»*. [En ligne]. Document téléaccessible à l'adresse:
<http://www.combats.qc.ca/vol7no1-2/vol7no1et2.pdf> (Page consultée le 5 juin 2005)
- Romano, G. (1992). Comment favoriser des habiletés de pensée critique chez nos élèves. *Pédagogie collégiale*, 6, 17-21.
- Rowell, V. (1998). *Les grandes conceptions philosophiques de l'être humain*. Laval: Éditions Études Vivantes.
- Savage, L. (1998). Eliciting critical thinking skills through questioning. *The Clearing House*, 71(5), 291-294.
- Savoie-Zajc, L. (1996). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 171-198). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Seidman, H. (2004). *Relationship between instructor's beliefs and teaching practices for critical thinking in higher education*. Thèse de doctorat, Université Concordia, Montréal.
- SHL inc. (2004). *Critical thinking test*. [En ligne]. Document téléaccessible à l'adresse:
http://www.shl.com/SHL/americas/Products/Access_Ability/Access_Ability_List/CriticalThinkingTests.htm (Page consultée le 9 mars 2003)

- Smith, G. (2003). Beyond critical thinking and decision making: Teaching business students how to think. *Journal of Management Education*, 27(1), 24-51.
- St-Onge, J.-C. (2000). *La condition humaine. Quelques conceptions de l'être humain*. Montréal: Gaëtan Morin, éditeur.
- Tishman, S., Jay, E. et Perkins, D. (1993). Teaching thinking dispositions: From transmission to enculturation. *Theory into Practice*, 32(3), 147-153.
- Toussaint, A. et Ducasse, G. (1996). *Apprendre à argumenter. Initiation à l'argumentation rationnelle écrite*. Sainte-Foy: Les éditions Le Griffon d'argile.
- Tozzi, M. (1999). *Interroger la "leçon" de philosophie comme prototype de la magistralité*. [En ligne]. Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.philotozzi.com/articles/article8.htm> (Page consultée le 3 avril 2005)
- Tozzi, M. (1999a). *Penser par soi-même : initiation à la philosophie* (4e éd.). Bruxelles: EVO.
- Tozzi, M., (dir.). (1992). *Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui*. Paris: Hachette Éducation.
- Tsui, L. (1999). Courses and instruction affecting critical thinking. *Research in Higher Education*, 40(2), 185-200.
- Tsui, L. (2002). Fostering critical thinking through effective pedagogy. *Journal of Higher Education*, 73(6), 740-763.
- Twardy, C. (2004). Arguments maps improve critical thinking. *Teaching Philosophy*, 27(2), 95-116.
- Van der Maren, J.-M. (2002). En quête d'une recherche pédagogique. In J. Donnay et M. Bru (dir.), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation* (p. 89-104). Bruxelles: De Boeck.
- van Gelder, T. (2001). *How to improve critical thinking using educational technology*. [En ligne]. Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.ascilite.org.au/conferences/melbourne01/pdf/papers/vangeldert.pdf> (Page consultée le 13 avril 2005)
- van Gelder, T. (2005). Teaching critical thinking: Some lessons from cognitive science. *College Teaching*, 45(1), 1-6.

- Wade, C. (1995). Using writing to develop and assess critical thinking. *Teaching of Psychology*, 22(1), 24-28.
- Walker, S. E. (2003). Active learning strategies to promote critical thinking. *Journal of Athletic Training*, 38(3), 163-170.
- Walters, K. S. (1990). Critical thinking, rationality, and the vulcanization of students. *Journal of Higher Education*, 61(4), 448-467.
- Winn, I. J. (2004). The high cost of uncritical teaching. *Phi Delta Kappan*, 85(7), 496-498.
- Yanchar, S. C. et Slife, B. D. (2004). Teaching critical thinking by examining assumptions. *Teaching of Psychology*, 31(2), 85-90.
- York University. (1997). *Reading skills for university : Critical thinking*. [En ligne]. Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.yorku.ca/cdc/lsp/readingonline/read4.htm> (Page consultée le 8 mars 2005)
- Yuretich, R. F. (2004). Encouraging critical thinking. *Journal of College Science Teaching*, 33(3), 40-45.

ANNEXE A
Grille d'analyse

GRILLE D'ANALYSE

1. Évaluation des stratégies

Indiquez votre appréciation des stratégies pédagogiques contenues dans le répertoire comme moyens d'enseigner la pensée critique à l'intérieur des cours de philosophie. Indiquez si vous croyez qu'elles sont pertinentes et cohérentes en répondant pour chacune aux questions suivantes :

Pertinence : l'activité d'écriture permet-elle d'atteindre les résultats attendus, c'est-à-dire de développer les habiletés et les attitudes de pensée critique désignées par la stratégie ?

Cohérence : percevez-vous un lien logique entre les intentions, la démarche proposée et la justification théorique ?

Si vous souhaitez commenter, faire une suggestion, ajouter une nuance, vous avez un espace pour le faire ; vous pouvez compléter au verso le cas échéant.

Stratégie	Pertinence		Cohérence	
	OK	Commentaires	OK	Commentaires
1. lettre	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
2. représentation par image	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
3. forum électronique	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
4. écriture libre	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
5. exploration large	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
6. révision précise	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	

7. vérification	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
8. mise au point	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
9. journal d'étude	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
10. journal semi-structuré	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
11. journal dirigé	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
12. dialogue	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
13. poème biographique	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
14. métaphore	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
15. portfolio	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
16. exercice de simulation	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
17. argumentation condensée	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	

18. paragraphe troué	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
19. exploration préalable	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	

2. Évaluation du répertoire

Indiquez votre appréciation du répertoire considéré comme un document pédagogique à l'usage des professeurs de philosophie au collégial. Indiquez si vous croyez que le répertoire est utile, réalisable, bien présenté, bien organisé. Vous pouvez vous inspirer des questions suivantes ou de toutes autres que vous aimeriez considérer.

Critères	Questions
Utilité	Le document aura-t-il un impact ? Arrive-t-il au bon moment ? Prévoyez-vous l'utiliser ? Prévoyez-vous le diffuser ?
Réalisable	Son application est-elle réaliste ? Le niveau de difficulté est-il raisonnable pour les étudiants les plus faibles ? Est-ce que d'autres activités sont envisageables ? Est-ce qu'il correspond aux exigences normalement attendues ?
Qualité de la	Comment jugez-vous l'aspect visuel du document ?

présentation	
Organisation générale du matériel	Comment jugez-vous l'organisation du matériel ? Le niveau de langage est-il approprié ? L'introduction présente-t-elle bien l'objectif du document ?

3. Suggestions

Avez-vous des remarques à faire sur les stratégies pédagogiques quant au fond et à la forme ?

Merci de votre précieuse collaboration !

Romain Beaulieu