
Développer la pensée critique au collégial

Jacques Boisvert

*Professeur de psychologie
Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu*

Parmi tous les objectifs de formation fondamentale qu'on peut poursuivre au collégial, le développement de la pensée critique est sans aucun doute un des plus importants... et c'est un domaine où il y a beaucoup à faire.

Malgré quelques aléas, la formation fondamentale demeure une préoccupation constante pour toutes les personnes qui souhaitent préciser les orientations propres à l'enseignement collégial et qui cherchent à énoncer de grands objectifs susceptibles d'inspirer autant les cours de la formation générale que ceux de la formation spécifique.

Nous croyons donc que le collégial doit « faire acquérir les assises, les concepts et les principes de base des disciplines et des savoir-faire qui figurent au programme de l'étudiant, quelle que soit son orientation¹ », et en même temps contribuer au développement intégral de la personne. Mais nous croyons aussi, comme d'autres avant nous², que le collégial doit privilégier la dimension intellectuelle de la formation fondamentale.

En effet, les lacunes graves dans la formation reçue au secondaire et les exigences de l'université font pression, en amont et en aval, pour privilégier les objectifs de formation intellectuelle au collégial. Mais qu'en est-il de l'enseignement qui tend vers le développement intellectuel des élèves de collège ? Selon Reid³, qui a examiné attentivement les moyens pédagogiques utilisés par les professeurs de collège pour vérifier l'atteinte des objectifs de formation intellectuelle, on contrôle davantage les connaissances acquises que le développement des habiletés de base. De son côté, Romano conclut « que l'enseignement dispensé au collège n'est pas vraiment de nature à favoriser le développement des habiletés de pensée chez les élèves⁴ ».

En somme, alors qu'on vise à renforcer la formation intellectuelle des élèves du collégial, les méthodes pédagogiques habituellement mises en œuvre n'apparaissent pas suffisantes pour favoriser le développement des habiletés de pensée des élèves.

Notre recherche s'inscrit dans une volonté de contribuer à réduire l'écart entre ce qu'on dit qu'il faudrait faire et ce qu'on fait réellement et, de façon plus précise, entre l'affirmation maintes fois entendue qu'il faut travailler au développement intellectuel des élèves du collégial et les moyens mis en œuvre pour atteindre cet objectif.

Parmi toutes les capacités d'ordre intellectuel qui méritent d'être développées dans une perspective de formation fondamentale, nous avons opté, dans notre recherche*, pour la pensée critique et cela pour deux raisons principales : l'importance de la pensée critique comme élément de formation et les lacunes observées chez les élèves. Comme l'écrit Jacques Laliberté⁵ :

Les personnes qui font preuve d'une pensée critique sont, en principe, mieux armées pour se développer d'une façon continue, non seulement sur le plan cognitif, mais aussi sur les plans affectif, professionnel et social ;

* BOISVERT, J., *Formation de la pensée critique au collégial*, Saint-Jean-sur-Richelieu, Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, 1996, 198 p. (PAREA)

Nombreux sont les témoignages (d'enseignants, d'employeurs) ou les études bien documentées déplorant les lacunes sérieuses des étudiants et des étudiantes touchant la maîtrise des habiletés, attitudes et dispositions qu'on peut considérer comme étant constitutives d'une véritable pensée critique.

La conception de la pensée critique retenue

À travers le foisonnement de conceptions plus ou moins convergentes de ce qu'on appelle une pensée « critique », nous avons choisi de retenir celle de Robert Ennis.

Ennis⁶ définit ainsi la pensée critique : « *Critical thinking is reflective and reasonable thinking that is focused on deciding what to believe or do* ». Selon l'explication qu'en donnent Norris et Ennis lui-même⁷, cette définition comporte quatre dimensions :

- elle désigne une conscience manifeste dans la recherche et l'utilisation de raisons valables (*reflective thinking*) ;
- elle signifie une pensée qui se base sur des raisons acceptables pour arriver à des conclusions logiques dans les croyances ou dans les actions (*reasonable thinking*) ;
- elle évoque l'idée d'une activité consciemment orientée vers un but, une activité qui ne survient donc pas par accident ou sans raison (*focused*) ;
- enfin, la définition de la pensée critique fait ressortir qu'il s'agit ici d'évaluer des énoncés (ce que nous croyons : *deciding what to believe*) et des actions (ce que nous faisons : *deciding what to do*), couvrant par conséquent toutes les décisions qu'un humain peut prendre.

Explicitant sa définition, Ennis fournit une liste de douze capacités (*abilities*) et de quatorze attitudes (*dispositions*) qui, selon lui, décrivent une personne ayant développé une pensée critique. Dans le cadre de notre recherche, nous n'avons retenu que quatre des douze capacités mentionnées par Ennis : juger la crédibilité d'une source (n° 6), analyser des arguments (n° 2), présenter une position par une argumentation orale ou écrite (n° 12), suivre les étapes du processus de résolution d'un problème (en remplacement de l'énoncé n° 11 d'Ennis, « Suivre les étapes du processus de décision »). Quant aux quatorze attitudes dont la manifestation et le développement sont jugés importants pour la pensée critique, nous en avons retenu dix (les numéros 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 11 et 12 de la liste d'Ennis).

Liste abrégée des attitudes et des capacités de la pensée critique proposées par Robert H. Ennis (1985)

Capacités de la pensée critique

1. Se centrer sur une question
2. Analyser des arguments
3. Poser des questions de clarification
4. Définir les termes et juger les définitions
5. Identifier les présupposés
6. Juger la crédibilité d'une source
7. Observer et juger les rapports d'observation
8. Déduire et juger les déductions
9. Induire et juger les inductions
10. Élaborer des jugements de valeur
11. Suivre les étapes du processus de décision
12. Présenter une argumentation aux autres, oralement ou par écrit

Attitudes de la pensée critique

1. Chercher un énoncé clair du problème
2. Chercher des raisons
3. Essayer d'être bien informé
4. Utiliser et mentionner des sources crédibles
5. Tenir compte de la situation globale
6. Essayer de rester rattaché au sujet principal
7. Garder à l'esprit la préoccupation initiale
8. Considérer des alternatives
9. Avoir l'esprit ouvert
10. Prendre position quand les raisons sont suffisantes pour le faire
11. Avoir autant de précision que le sujet le permet
12. Procéder d'une manière ordonnée avec les parties d'un tout complexe
13. Utiliser ses capacités de pensée critique
14. Être sensible aux sentiments, niveau de connaissance et degré de complexité des autres

Cadre de la recherche

Nous avons choisi d'étudier le développement de la pensée critique non pas en soi, mais plutôt dans le cadre d'un enseignement disciplinaire et, plus précisément encore, dans le cadre d'un seul cours du collégial. L'originalité de notre recherche tient au fait qu'il s'agit de l'étude approfondie d'un groupe-classe inscrit à un cours de psychologie que nous avons axé sur le développement de quelques dimensions de la pensée critique. Nous avons donc voulu, à partir de l'étude d'un cas, explorer à quelles conditions et dans quelle mesure se développent certaines dimensions de la pensée critique.

La principale question de notre recherche est ainsi formulée : *Dans quelle mesure l'enseignement d'un cours disciplinaire (Introduction à la psychologie), dispensé pendant une session selon une préoccupation de formation intellectuelle axée sur la pensée critique, développe-t-il la pensée critique des élèves de première année au collège ?*

En somme, nous n'avons pas créé un cadre expérimental artificiel, mais nous avons utilisé et organisé l'environnement

réel de la classe de psychologie. Notre recherche est sous-tendue par la conviction qu'on ne peut séparer le processus de la pensée et le contenu de la pensée, et qu'il est donc important de garder à l'esprit la perspective disciplinaire dans l'enseignement de la pensée critique.

L'expérience a consisté à structurer le cours *Introduction à la psychologie* dans la perspective des objectifs pédagogiques retenus, à élaborer une stratégie d'enseignement axée en priorité sur le développement de la pensée critique et à donner le cours à un groupe de 37 élèves dont la grande majorité appartenaient au profil de sciences humaines sans mathématiques.

L'approche pédagogique

Nous avons choisi une approche cognitive de l'apprentissage à cause de l'importance que celle-ci accorde à la prise en compte des processus mentaux, à la modification des structures mentales dans un véritable apprentissage.

Les personnes intéressées à en connaître davantage sur l'approche utilisée en classe pourront consulter le rapport de notre recherche (chapitre 5). Nous soulignerons ici simplement que nous avons opté pour une stratégie d'enseignement de la pensée critique autour des trois volets proposés par Arthur Costa⁸ : enseigner **pour** penser (*teaching for thinking*), enseigner **directement** la pensée (*teaching of thinking*) et enseigner **à propos de** la pensée (*teaching about thinking*).

- Enseigner pour penser exige qu'on structure l'environnement de la classe afin de rendre les élèves intellectuellement actifs et qu'on recoure à des techniques d'enseignement qui stimulent les élèves à penser ; à ce chapitre, nous avons retenu les discussions en équipe, les présentations orales, l'application du processus de résolution de problèmes et la rédaction de textes.
- Enseigner directement la pensée critique renvoie à l'enseignement explicite des habiletés intellectuelles ou des processus de pensée ; pour nous, il s'agissait ici d'expliquer les quatre capacités retenues et de faire faire aux élèves des exercices dirigés sur chacune d'elles.
- Enseigner à propos de la pensée suppose que le professeur aide les élèves à devenir plus conscients de leurs propres processus cognitifs et de ceux des autres, ainsi que de l'utilisation de ces processus dans les problèmes et les situations de la vie réelle. Est-il besoin de souligner que cette importance accordée à la métacognition vise à favoriser le transfert des habiletés de pensée à l'extérieur de la classe, ou dans des domaines différents de ceux dans lesquels les habiletés ont été apprises et exercées ? Dans le cadre de notre expérience, nous avons surtout eu recours à des exercices de rédaction lors desquels les élèves devaient se pencher sur leurs façons d'apprendre.

Quelques résultats de la recherche

L'évaluation de l'expérience repose sur l'analyse de données de trois sortes :

- des bandes vidéo réalisées en classe ;
- des entrevues auprès des élèves ;
- les travaux et examens des élèves.

Disons d'abord qu'une nette majorité d'élèves considèrent que le cours leur a offert de nombreuses occasions d'améliorer leur pensée critique et qu'ils perçoivent que leur pensée critique est plus développée en fin de session.

L'ensemble des données recueillies dans le cadre de la cueillette systématique que nous avons faite permet d'affirmer que les élèves ont développé leur pensée critique. Les élèves ont en effet appris un modèle propre à chacune des quatre capacités retenues (juger la crédibilité d'une source, analyser des arguments, présenter une position par une argumentation orale ou écrite, suivre les étapes de résolution d'un problème). Ils se sont aussi montrés capables, lors des ateliers en classe, des examens ou des travaux à réaliser à la maison, d'appliquer ces modèles à des situations concrètes. Plusieurs ont, en outre, amélioré leur performance quant à certaines capacités comme l'analyse d'arguments et la présentation d'une position par des arguments. Ils ont, enfin, augmenté leur capacité de réflexion sur la façon d'exercer leur pensée critique, à travers les exercices axés sur la métacognition.

Cela dit, on constate également que, pour les quatre capacités retenues, la pensée critique des élèves s'exerce au niveau des opérations intellectuelles les plus simples (taxonomie de Bloom : niveaux de l'acquisition de connaissances, de la compréhension et de l'application). Cette constatation ne signifie nullement que cette manière d'exercer sa pensée reflète les capacités maximales des élèves. Nous croyons plutôt à la possibilité que ce fonctionnement intellectuel simple soit celui qu'on sollicite le plus souvent à l'école, et jusqu'au collège ; cette conduite des élèves équivaldrait alors à une réponse d'adaptation au milieu scolaire. Pour parvenir à une formation intellectuelle de plus haut niveau, il faudrait, par conséquent, proposer des tâches scolaires qui requièrent un fonctionnement intellectuel complexe.

Quatre recommandations

Considérant le défi que représente le rehaussement du niveau cognitif de la pensée critique chez les élèves du collégial ; considérant aussi qu'il ne suffit pas de le souhaiter pour que la chose se produise, nous croyons qu'il faut mettre en œuvre des moyens concrets pour y parvenir. Nous présentons donc ici quatre recommandations visant à favoriser le développement intellectuel des élèves du collégial.

Poursuivre, et même intensifier, la recherche sur l'enseignement, à cause de sa pertinence et de son utilité.

Plusieurs voix convergent dans ce sens. Bogdan et Biklen⁹, entre autres, soutiennent que tous les éducateurs peuvent devenir plus efficaces en faisant usage de la recherche qualitative dans leur travail. En fait, ce que privilégient ces deux auteurs, c'est le développement chez les enseignants d'une attitude de « praticien réflexif » favorisant, notamment, une réflexion plus poussée sur les notions et les problématiques éducationnelles, une collecte de données plus rigoureuse ainsi qu'une justification plus serrée des arguments sous-jacents aux prises de décision et aux interventions pédagogiques.

Hausser le niveau des objectifs cognitifs d'enseignement au collégial et prendre les moyens pédagogiques efficaces pour les atteindre.

Notre étude montre en effet la possibilité de viser des niveaux cognitifs élevés, dans l'optique du développement de la pensée critique, et cela même si une bonne partie des élèves a tendance à fonctionner davantage à des niveaux moins élevés. C'est ce que nous avons fait en utilisant une stratégie d'enseignement axée sur le développement de la pensée de niveau supérieur (*higher-order thinking*) qui met notamment l'accent sur l'enseignement direct des opérations de pensée, l'exercice de celles-ci de même que sur la métacognition. Nous insistons également ici sur l'idée qu'il faut revoir à la baisse la quantité de contenu à couvrir dans un cours, au profit d'une réflexion plus approfondie sur ce contenu.

Donner une formation pédagogique aux enseignantes et aux enseignants du collégial, ceux qui sont déjà en exercice et ceux qui entrent dans la profession.

Nombre de raisons militent en faveur d'une formation pédagogique, en plus de la formation disciplinaire, pour les professeurs des collèges. Malenfant¹⁰ invoque les nouveaux enjeux amenés notamment par le passage d'une école d'élite à une école de masse. Forcier¹¹ insiste sur le défi majeur que représente l'hétérogénéité de la composition des groupes d'élèves. Selon lui, les problèmes d'enseignement et d'apprentissage découlant de cette hétérogénéité multiforme font davantage ressortir la nécessité d'une formation pédagogique appropriée, d'autant plus que le renouvellement grandissant de l'effectif enseignant du collégial fournit l'occasion de se questionner sur les exigences professionnelles qu'on peut avoir à l'égard des nouveaux enseignants.

Poursuivre la réflexion sur la formation fondamentale au collégial.

Nous croyons que la formation fondamentale conserve sa capacité de mobiliser les intervenants du collégial. Nous partageons l'opinion de Tremblay¹² d'inscrire le renouveau de l'enseignement collégial dans une perspective de continuité, où

les grands axes s'articulent autour de la formation fondamentale, de l'approche-programme et du développement des compétences.

Nous pensons qu'une formation réellement fondamentale doit, en même temps, viser l'apprentissage d'un contenu disciplinaire jugé essentiel par les professeurs, de même qu'elle doit chercher à développer les capacités intellectuelles relevant des plus hauts niveaux cognitifs ; les deux choses vont d'ailleurs de pair et, comme McPeck¹³, nous croyons que l'appui essentiel de la pensée critique est la connaissance d'une discipline donnée.

Conclusion

La réflexion sur la formation à donner aux élèves du collégial, tout comme d'ailleurs à ceux des autres ordres d'enseignement, représente selon nous une des tâches essentielles des intervenants en éducation, en particulier des enseignants. L'idéal d'une personne accomplie, les visées éducatives qui en dessinent les contours, la pédagogie qui apparaît appropriée pour concrétiser ces objectifs éducationnels, tous ces sujets sont l'objet d'une inlassable préoccupation de la part du « pédagogue cultivé »¹⁴. Dans cette perspective, l'étude que nous avons réalisée nous paraît suggérer quelques avenues prometteuses. ■

NOTES ET RÉFÉRENCES

1. GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Édition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial*, Québec, 1984, p. 6.
2. Voir, notamment, BLOUIN, Y., « La formation fondamentale au collégial doit être essentiellement intellectuelle » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 6, n° 2, décembre 1992, p. 8-12.
3. REID, P., *La formation fondamentale des cégepiens : une évaluation par leurs professeurs*, Rapport de recherche, Québec, Collège François-Xavier-Garneau, 1990, 158 p.
4. ROMANO, G., *Développement des habiletés de pensée et pratiques pédagogiques au collège*, Rapport de recherche, Québec, Collège François-Xavier-Garneau, 1990, p. 45.
5. LALIBERTÉ, J., « L'école et le développement de la pensée critique » dans Collectif sous la direction de Jean-Pierre Goulet, *Enseigner au collégial*, Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale, 1995, p. 305-306.
6. ENNIS, R. H., « A Logical Basis for Measuring Critical Thinking Skills » dans *Educational Leadership*, octobre 1985, p. 44-48.
7. NORRIS, S. et R. H. ENNIS, *Evaluating Critical Thinking*, Pacific Grove (CA), Midwest Publications Critical Thinking Press, 1989, 204 p.

8. COSTA, A. L., « Teaching For, Of, and About Thinking » dans Arthur L. Costa (sous la direction de), *In Developing Minds. A Resource Book for Teaching Thinking*, Édition révisée, Alexandria (Vi), Association for Supervision and Curriculum Development, vol. 1 et 2.
9. BOGDAN, R. C. et S. K. BIKLEN, *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*, Deuxième édition, Boston, Allyn and Bacon, 1992.
10. MALENFANT, É., « L'intégration et la formation initiale des nouveaux enseignants » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 6, n° 1, septembre 1992, p. 11-15.
11. FORCIER, P., « Pour une formation pédagogique des maîtres du collégial : quelques axes de développement » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 5, n° 4, mai 1992, p. 23-28.
12. TREMBLAY, G., « D'une réforme structurelle à un renouveau de l'enseignement collégial » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 9, n° 1, octobre 1995, p. 28-32.
13. McPECK, J., « Critical Thinking and the 'Trivial Pursuit' Theory of Knowledge » dans *Teaching Philosophy*, n° 8, octobre 1995, p. 295-308.
14. MORIN, L. et L. BRUNET, *Philosophie de l'éducation*, Volume 1, *Les sciences de l'éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, 1992, 321 p.