

Recherche 

L'exercice de la pensée critique

Patrick Giroux, professeur, Université du Québec à Chicoutimi

Mathieu Gagnon, professeur, Université du Québec à Chicoutimi

Josiane Cornut, étudiante, Université du Québec à Chicoutimi

Stéphanie Lessard, étudiante à la maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi

Actuellement, le concept de pensée critique (note 1) est à la mode en enseignement et notre recherche sur la banque de données ERIC en témoigne. En effet, à partir des mots clés «critical thinking», on aboutit à plus de 60 000 résultats!

Bien que nous nous réjouissons de l'intérêt de plus en plus marqué envers le développement de la pensée critique, nous relevons assez rapidement la diversité des appellations dont elle fait l'objet. En effet, il est tantôt question de pensée critique, tantôt de jugement critique ou d'esprit critique. D'autres font aussi référence aux compétences, aux pratiques ou aux conduites critiques que l'on peut adopter ou développer. Cette diversité n'est pas sans jeter, parfois, un flou conceptuel dans les écrits. Aussi, les moyens pédagogiques dont nous disposons pour développer la pensée critique sont variés et dépendent en quelque sorte tant du contexte — notamment disciplinaire — dans lequel nous œuvrons, que de notre propre conception de la pensée critique.

Le Québec ne fait pas exception face aux mouvements des concepts à partir desquels nous avons tenté de désigner et de comprendre la pensée critique. De fait, alors qu'au moment des États généraux de 1995 le terme utilisé était celui d'esprit critique, le Programme des programmes parlait quant à lui de pensée critique, tandis que le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) s'articulait autour de la notion de jugement critique comme compétence transversale. En ce sens, notons que plus récemment, le terme «compétence transversale» a été rayé du PFEQ par le décret 712-2010 du 20 août 2010. Néanmoins, le jugement critique demeure central, puisqu'il figure toujours au rayon des éléments d'évaluation. Mais au-delà de ces modifications terminologiques (qui ne sont pas vides de sens, mais sur lesquelles nous ne pouvons nous attarder attentivement dans le cadre du présent document), il en ressort une intention éducative marquée de la part du Ministère, une intention qui s'arrime directement aux volontés de l'UNESCO en matière de compétences nécessaires à la vie courante (2005). **Partant, tous les enseignants sont investis de la responsabilité de favoriser le développement de la pensée critique des élèves à l'intérieur des**

différents domaines.

Une définition de la pensée critique

Nous ne pourrions malheureusement pas examiner en profondeur les différentes définitions de la pensée critique proposées dans la littérature. Précisons cependant qu'à l'instar de Lipman (2003), nous préférons le terme «pensée critique» (critical thinking) à celui de jugement critique comme le propose le MELS, puisque le premier renvoie à l'idée de **processus** alors que le second se rapporte davantage à l'idée de **résultat**. En ce sens, notre conception s'inspire de la perspective de Brookfield (1997) selon qui la pensée critique constitue d'abord et avant tout une action en situation; c'est pourquoi, entre autres, nous en parlerons en termes de pratiques critiques. La définition sur laquelle nous nous appuyons, issue d'une recension des écrits (Gagnon 2008, 2009, 2010), est la suivante:

La pensée critique est une pratique évaluative fondée sur une démarche réflexive, autocritique et autocorrectrice impliquant le recours à différentes ressources (connaissances, habiletés de pensée, attitudes, personnes, informations, matériel) dans le but de déterminer ce qu'il y a raisonnablement lieu de croire (au sens épistémologique) ou de faire (aux sens méthodologique et éthique) en considérant attentivement les critères de choix et les diversités contextuelles.

En fait, nous sommes d'avis que le **développement de la pensée critique passe d'abord et avant tout par la mise en route de situations complexes dans lesquelles les élèves pourront s'engager à l'intérieur de pratiques sociales et évaluatives**. Bref, il ne s'agit pas tant de leur «enseigner» ce qu'est la pensée critique, mais de les conduire à mobiliser leur pensée critique, en contexte, ainsi qu'à réfléchir sur cette mobilisation. Cette perspective correspond d'ailleurs aux tendances actuelles découlant des différents travaux menés depuis plus de 40 ans dans le domaine (Gagnon, accepté). En effet, il apparaît de plus en plus que la maîtrise isolée d'habiletés et que l'enseignement théorique des composantes d'une pensée critique ne suffisent pas à en assurer le développement et la mobilisation en situation complexe et authentique. Compte tenu des dispositions auxquelles les pratiques critiques se rapportent et des multiples dimensions qu'elles convoquent (sociales, affectives, intellectuelles), celles-ci gagnent à se mobiliser et à se développer en contexte authentique. Située dans le cadre des préoccupations qui guident le présent texte, cette conception signifie qu'il serait précieux, si nous souhaitons aider les élèves à développer leur pensée critique face à l'information disponible sur Internet, de leur proposer des situations dans lesquelles ils seront appelés à chercher, évaluer et sélectionner de l'information.

La pensée critique et l'information

Examinons maintenant de plus près les relations qui ont été posées entre l'exercice d'une pensée critique (ou les pratiques critiques) et l'information.

Rappelons dans un premier temps qu'il se dégage clairement des écrits que le **mode propre de la pensée critique**, c'est-à-dire celui par lequel elle se distingue des autres types de pensée, est le **mode évaluatif**. Ainsi, cela signifie que lorsqu'elle est dirigée vers l'information, exercer sa pensée critique consiste à s'engager à l'intérieur de

processus évaluatifs par lesquels l'information sera jugée en fonction de différents critères : clarté, fiabilité, pertinence, qualité... Ce recours aux critères pour juger de l'information est fondamental dans la mesure où, selon les mots de Lipman (2003), pensée critique et critères s'appellent réciproquement. Partant, **afin de juger des informations, le penseur critique prendra soin de dépasser son impression personnelle en s'appuyant sur des raisons déterminantes, ou, pour le dire autrement, sur des critères.** En ce sens, les **6 questions du cyberspace** proposées par le **Réseau Éducation-Médias** peuvent servir de guide (ou de critères) pour mettre en œuvre des pratiques critiques. (Nous discutons de l'application de ces critères dans cet **autre dossier** publié sur le site du **Carrefour-Éducation** et fournissons aux lecteurs une vaste **webographie** [PDF, p. 14-22] à propos du jugement de l'information sur Internet.) **Ces critères ne doivent cependant pas être appliqués aveuglément, puisqu'une pensée critique est une pensée réflexive, mais bien délibérément avec une conscience de leur importance relative en fonction des contextes et visées poursuivies.** De sorte que, parfois, certains critères auront davantage d'importance que d'autres, mais pas toujours. Ainsi en est-il, par exemple, de la date de parution qui, en fonction du type d'information recherchée, pourra être considérée plus ou moins importante. Cela relève, entre autres, du souci pour le contexte, un élément important d'une pratique critique.

Il ne suffit pas de nommer sa source, encore faut-il expliquer en quoi elle est crédible, fiable et appropriée au contexte.

Dans les écrits, les relations entre l'exercice d'une pensée critique et l'information trouvent principalement leur ancrage dans les travaux de Ennis (1985), de Halonen (1986) et de Paul (1990). Depuis, ces relations font partie intégrante des différentes définitions de la pensée critique (Ku, 2009). Nous pourrions même soutenir sans craindre de nous tromper que les relations entre pensée critique et information se posent avec de plus en plus d'insistance compte tenu de la réalité à laquelle nous convoquent la présence d'Internet et l'utilisation qu'en font les jeunes. Ennis fut l'un des premiers à articuler sa conception autour d'une distinction entre des attitudes et des capacités propres à la pensée critique qui agissent de manière complémentaire. Parmi les attitudes identifiées par Ennis (1985, 1993), nous retrouvons «la propension à fournir un effort constant pour être bien informé». Quant aux capacités, elles comprennent, entre autres, «mentionner ses sources», de même que juger et évaluer leur crédibilité. Semblablement, Halonen (1986) parlera de «recherche d'informations », alors que Paul (1990) réfère, lui aussi, à l'évaluation de la crédibilité. Ainsi, nous en comprenons qu'**il ne s'agit pas simplement de présenter nos sources, mais également et surtout de les repérer à la lumière d'un processus évaluatif fondé sur des critères visant à déterminer leur crédibilité, leur fiabilité, leur pertinence...** Autrement dit, encore faut-il, notamment, identifier les raisons sur lesquelles nous nous appuyons pour attribuer de la crédibilité à une information.

Ainsi, nous voyons que les composantes liées à la recherche, à l'identification et à l'évaluation des sources, bien que nécessaires à l'exercice d'une pensée critique, ne sont pas suffisantes en elles-mêmes. De sorte que ces éléments doivent être articulés par le truchement d'autres éléments constitutifs des pratiques critiques, une articulation qui ne peut s'effectuer par le recours à une «recette», ou encore à une démarche prédéterminée. Encore ici, la situation servira de guide à l'articulation ainsi qu'à la

construction des pratiques qui pourront être qualifiées, ou non, de critiques. Examinons de plus près, quoique fort brièvement, ce qu'il en est.

Dire qu'il est précieux, voire essentiel, d'évaluer les informations est une chose, mais il en est une autre d'exposer sur la base de quels éléments ces processus évaluatifs se construisent. Parmi ces éléments, différentes habiletés et dispositions servent de guide à l'action évaluative (**note 2**). Voici une liste de celles qui semblent se rapporter plus précisément à l'évaluation de l'information :

- analyser les arguments ;
- apprécier et évaluer les rapports d'observation ;
- apprécier et évaluer les inférences (déductions et inductions) ;
- apprécier et évaluer les jugements de valeurs (distinguer les «faits» des opinions) ;
- identifier et évaluer les présupposés et les cadres de références (souvent implicites) ;
- identifier et évaluer les conclusions et les conséquences ;
- évaluer la cohérence et relever des contradictions ;
- évaluer les définitions ;
- apprécier la clarté et chercher des précisions ;
- formuler des questions de clarifications ;
- examiner les possibilités différentes et rechercher les points de vue alternatifs ;
- rechercher et évaluer les preuves ;
- avoir confiance en la raison, chercher et apprécier la rigueur, relever les sophismes ;
- examiner les propos à la lumière des normes relatives aux principes et méthodes des domaines convoqués.

Comme nous le voyons, il ne s'agit pas simplement d'identifier la provenance, l'auteur, la date ou le lieu pour en conclure que l'évaluation des informations s'inscrit à l'intérieur d'une démarche critique. Il faut aller «au fond des choses» en quelque sorte en dépassant l'appel à l'autorité par un examen approfondi des cadres de références, des contextes théoriques et discursifs, de la cohérence du propos et de la qualité des raisonnements et démonstrations qui y sont déployés. Bref, **il ne suffit pas de nommer sa source, encore faut-il expliquer en quoi elle est crédible, fiable et appropriée au contexte**. En ce sens, les éléments identifiés précédemment constituent des ressources qu'il s'agit de mobiliser et de combiner entre elles afin d'évaluer avec davantage de rigueur les sources ainsi que les informations. Celles-ci peuvent prendre forme à l'intérieur des différentes phases d'un processus, et leur recours ne peut être défini a priori. Il s'agit donc d'une dynamique complexe, au sens de Morin (1986), portée vers la construction de relations multiples et dynamiques — à certains moments chercher des précisions, à d'autres juger des conclusions...

Nous terminerons cette présentation sommaire des éléments se rapportant à l'exercice d'une pensée critique face à l'information, en attirant l'attention sur deux aspects qui nous apparaissent fondamentaux : les rapports aux savoirs et l'autocorrection.

À cet égard, mentionnons que le rapport aux informations et à leurs sources nous reconduit invariablement à la question des rapports aux savoirs (Gagnon, accepté). Ces rapports touchent, notamment, à notre conception de la valeur de vérité des savoirs (qu'ils soient scientifiques ou non), à leurs limites ainsi qu'à l'importance accordée à

l'expertise dans un domaine. Il est de plus en plus admis et fondé empiriquement (**note 3**) que les manières dont nous concevons les savoirs, notamment savants et scientifiques, ont une incidence sur le caractère critique de nos pratiques. En effet, il semble que plus nous considérons que les méthodes de recherche conduisent à la découverte de vérité et à la connaissance de la réalité «en elle-même», ou encore que plus nous sommes d'avis que les experts sont porteurs de vérités, moins nous manifestons de pensée critique. À l'autre extrémité, il semble que de considérer que tout est relatif revient à dire que tout est vrai d'une certaine manière, et qu'en ce sens, il n'est pas nécessaire d'évaluer, de démontrer ou de justifier outre mesure un propos — ce qui, du coup, freine pratiquement tout exercice de pensée critique. À cet égard, une position médiane selon laquelle nos savoirs, issus d'échanges entre des êtres humains, ne sont ni vrais absolument, ni entièrement relatifs, favoriserait davantage cet exercice. **En ce sens, œuvrer au développement de la pensée critique des élèves face à l'information diffusée sur la toile, c'est également prévoir des espaces dans lesquels ils seront invités à réfléchir aux processus d'élaboration, à la valeur, à la portée et aux limites des informations, qu'elles soient scientifiques ou non.**

Finally, dans la mesure où la pensée critique ne se rapporte pas uniquement à une série d'habiletés intellectuelles, soulignons que les processus d'évaluation de l'information devront également être teintés de certaines attitudes. Parmi celles-ci, nous retrouvons l'autocorrection qui apparaît fondamentale (Lipman, 2003 ; Daniel, 2005). Sommairement, nous pourrions dire de l'autocorrection qu'elle correspond à cette propension que nous pouvons avoir de modifier nos conceptions et/ou conduites à la lumière de raisons déterminantes. Elle présuppose donc une ouverture d'esprit, une humilité intellectuelle, de même que des processus métacognitifs et autocritiques. Il s'agit en quelque sorte de prendre un temps pour revenir sur nos propres démarches et nos propres manières de voir les choses, afin de les examiner et de les évaluer. Dans le cadre des relations face à l'information, cela pourrait vouloir dire d'effectuer des retours réflexifs sur les stratégies employées pour chercher, évaluer et sélectionner de l'information ; cela pourrait vouloir dire aussi, de modifier ces stratégies au besoin. Ainsi, si nous souhaitons favoriser le développement de la pensée critique des élèves dans ce contexte, il apparaît précieux de proposer des situations dans lesquelles ils seront invités à réfléchir, à discuter, à évaluer et à modifier leurs stratégies. En ce sens, le Web semble tout désigné pour servir de contexte d'apprentissage, puisqu'il peut fournir un très grand nombre de situations toutes très différentes les unes des autres.

Note 1 : Nous précisons plus bas les distinctions entre pensée critique et jugement critique.

Note 2 : (Bailin, 1999 ; Brell, 1990 ; Brookfield, 1987 ; Ennis, 1985, 1993 ; Facione et Facione, 1996 ; Ku, 2009 ; Lipman, 2003 ; Mc Peck, 1981 ; Siegel, 1988)

Note 3 : (Daniel et al., 2005 ; Gagnon, accepté ; Golding, 2009 ; Kitchener, 1983 ; Kuhn, 2003)

Références

Bailin, S. (1999). Conceptualizing critical thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 31(3),

285-302.

Brell, C. (1990). Critical thinking as transfer: the reconstructive integration of otherwise discrete interpretations of experience. *Educational Theory*, 40(1), 53-68.

Brookfield, S. (1987). *Developing Critical Thinkers Challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Brookfield, S. (1997). Assessing critical thinking. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 75, 17-29.

Daniel, M. F. et coll. (2005). *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*. Montréal: Presses de l'Université du Québec.

Dean, D., & Kuhn, D. (2003). *Metacognition and Critical Thinking*. ED477930.

Ennis, R. (1985). A logical basis for Measuring Critical Thinking Skills. *Educational Leadership*, October, 44-48.

Ennis, R. (1993). Critical thinking assessment. *Theory into practice*, 32(3), 179-186.

Facione, N., et Facione, P. (1996). Externalizing the critical thinking in knowledge development and critical thinking. *Nursing Outlook*, 44(3), 129-136.

Gagnon, M. (accepté). «Proposition d'une grille d'analyse des pratiques critiques d'élèves en situation de résolution de problèmes dits complexes». *Revue Recherches Qualitatives*.

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

Gagnon, M. (2009). «Conceptions d'enseignants et d'élèves du secondaire québécois sur la nature, le rôle et la place de la pensée critique dans les cours de sciences, d'histoire et de philosophie». In *Actes du colloque de l'Association Francophone Internationale de Recherche en Science de l'Éducation (AFIRSE) 2009*, 416 – 430.

Gagnon, M. (2010). «Regards sur les pratiques critiques manifestées par des élèves de quatrième année du secondaire dans le cadre de deux activités d'apprentissage par problèmes menées en classe d'histoire au Québec.» In M.-A. Éthier et J.-F. Cardin (dir.). *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté : recherches récentes*. Québec : MultiMondes, 159 – 181.

Golding, C. (2009). Epistemic positions and Philosophy for children. *Farhang. Quarterly Journal Humanities and Cultural Studies*. Issue Topic : Philosophy for children. 22(69), 83 – 116.

Halonen, J. (1986). *Teaching critical thinking in psychology*. Milwaukee: Alverno Productions.

Kitchener, K. S. (1983). Cognition, Metacognition and Epistemic cognition : A three-level model of cognitive processing. *Hum. Dev.*, 26(4), 222-232.

Ku, K. (2009). Assessing students' critical thinking performance: Urging for measurements using multi-response format. *Thinking Skills and Creativity*, 4, 70-76.

Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. New York: Cambridge University Press.

McPeck, J. E. (1981). *Critical thinking and education*. New York: St. Martin's.

Paul, R. (1990). *Critical thinking : What every person needs to survive in rapidly changing world*. Sonoma: Center for Critical Thinking and Moral Critique.

Siegel, H. (1988). *Educating Reason :Rationality, Critical thinking, and Education*. New York: Routledge.

UNESCO (2007). Une approche de l'éducation pour tous fondée sur les droits de l'homme. En ligne. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001588/158891f.pdf>

>>Retour au dossier

Haut de la page

Réseau d'information pour la réussite éducative Le Réseau d'information pour la réussite éducative (**RIRE**) diffuse de l'information susceptible de répondre aux besoins des acteurs de la réussite éducative. Cette information est repérée grâce aux activités de veille du Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (**CTREQ**)

- **Articles**
- **Le Réseau**
- **Ressources**
- **Bibliothèque**
- **Contact**
- **RSS**

Questions ou commentaires ?

Design adaptatif : **Les Dompteurs de souris** | Conception du site : **iXmedia** | Icônes : **Komodo Media**