



Bulletin de la documentation collégiale

Une initiative du Centre de documentation collégiale



Bulletin de la documentation collégiale

Mai 2015, numéro 14

La plupart des documents auxquels ce *Bulletin* réfère sont accessibles en ligne ou disponibles sur demande au Centre de documentation collégiale (CDC).

Pour plus de détails sur nos services ou pour gérer votre abonnement, consultez notre site Web : www.cdc.qc.ca

LA FORMATION DE LA PENSÉE CRITIQUE

Première partie

Sélection des ressources et rédaction : [Jacques Boisvert](#)

Consultant en pédagogie de l'enseignement supérieur
Spécialiste de la pensée critique

Recherche documentaire : Isabelle Laplante et Andrée Dagenais
Bibliothécaires professionnelles

Sommaire

[Présentation](#)

[Introduction](#)

1. Qu'est-ce que la pensée critique?

- [L'acte de penser](#)
- [Liens entre pensée critique et émotions](#)
- [Trois conceptions élaborées de la pensée critique : Ennis, Paul et Lipman](#)
- [Liens entre pensée critique et communication](#)

Présentation

L'école a pour rôle, entre autres, de faire progresser la pensée critique des élèves. Remplit-elle adéquatement cette fonction? Certains d'entre nous répondront oui, d'autres non. Tous s'entendront pour dire, cependant, que faire progresser l'intelligence a de tout temps représenté à la fois une fin et un défi pour les responsables de l'éducation. Depuis quelques dizaines d'années, en particulier aux États-Unis, cette finalité éducative s'est cristallisée autour de la formation ou du renforcement de la pensée critique (*critical thinking*). Plusieurs raisons incitent à viser une plus grande rigueur intellectuelle chez nos étudiants, notamment le désir qu'ils deviennent de meilleurs apprenants.

Le présent dossier a pour but d'outiller tout enseignant ou toute enseignante qui veut favoriser le développement de la pensée critique chez ses élèves. Après une courte introduction, la première partie circonscrit ce que l'on entend par « pensée critique ». La seconde partie (à paraître) portera sur les principes et la pratique d'une pédagogie de la pensée critique et fournira des exemples d'une pensée critique appliquée à la pédagogie.

Introduction

En guise d'introduction, nous proposons trois références qui offrent une perspective globale et complémentaire sur le sujet. D'abord, un article qui dresse un tableau synthèse portant sur le quoi et le comment de la pensée critique. Ensuite, l'entrée « Pensée critique » dans un dictionnaire spécialisé en éducation. Enfin, une courte entrevue avec un penseur du numérique qui incite à faire preuve d'esprit critique face à la culture technologique.

LALIBERTÉ, Jacques (1992). « **L'école et le développement de la pensée critique** », *Vie pédagogique*, n^o 77, mars, p. 33-37 (disponible au CDC, [sur demande](#)).

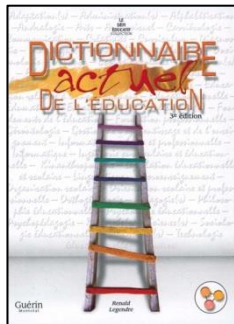
Cet article constitue une excellente introduction à la problématique de la formation de la pensée critique. D'entrée de jeu, l'auteur pose la question suivante : « Que peut faire l'école pour favoriser le développement de la pensée critique chez les élèves? » Rappelant d'abord les principaux motifs de l'intérêt soulevé par ce thème, il propose par la suite des éléments de réponse aux trois questions suivantes.

1- Qu'est-ce donc que la pensée critique? Parmi les quatre définitions rapportées, retenons les deux suivantes à titre d'exemples : « La pensée critique est une pensée raisonnable et réflexive qui se concentre sur la décision à prendre touchant ce qu'il y a lieu de croire ou de faire » (Robert H. Ennis); « La pensée critique, c'est l'usage approprié d'un scepticisme réflexif afin de fonder diverses croyances sur de bonnes raisons » (John E. McPeck). Ce qui caractérise la pensée critique, selon Laliberté, ce sont notamment l'usage du doute méthodique, le processus d'enquête systématique, l'appui sur des critères rationnels et l'ouverture constante à

de nouvelles informations : « La pensée critique ne va donc pas de soi. Ce n'est pas quelque chose d'inné. C'est une manière d'être que l'on développe et qui n'a rien de figé » (p. 34).

2- Quels en sont les attributs ou les composantes? En plus d'un bagage de connaissances, la pensée critique exige de maîtriser des capacités et habiletés intellectuelles, et de mettre en branle des dispositions ou attitudes. Vérifier l'exactitude d'une information et déterminer la crédibilité d'une source sont deux exemples de capacités et habiletés intellectuelles. Garder son attention sur la question à étudier ou le problème à résoudre, et essayer par une démarche réflexive de prendre conscience de ses propres croyances, représentent des dispositions et attitudes reliées à la pensée critique.

3- Par quels moyens pédagogiques les enseignantes et les enseignants peuvent-ils contribuer au développement de la pensée critique chez leurs élèves? Quelques principes généraux sont d'abord énoncés par Laliberté, tel celui spécifiant que la pensée critique peut être systématiquement enseignée et apprise dans chaque discipline scolaire ou domaine du savoir. Ensuite, l'auteur évoque sommairement quatre moyens concrets pour développer la pensée critique : 1. La pratique des questions. 2. Les exercices de métacognition. 3. La controverse structurée. 4. L'exemplarité du comportement de l'enseignant ou de l'enseignante.



LEGENDRE, Renald (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e édition, Montréal, Guérin éditeur ltée, p. 1024-1026 (disponible au CDC, consultation sur place seulement, REF 701506 2005).

Dans ce dictionnaire consacré aux termes composant le vocabulaire de l'éducation, l'entrée « Pensée critique » (*Critical thinking*) se présente de la manière suivante : quatre définitions sont d'abord proposées – générale, didactique/pédagogique, éducationnelle, en recherche. Par la suite, de manière à offrir une vue d'ensemble de la question, les aspects suivants reliés à la pensée critique sont abordés :

- | | |
|---|-------------------------------|
| A. Caractéristiques de la pensée critique | G. Rôles de l'école |
| B. Autres habiletés reliées | H. Conceptions |
| C. Nature | I. Principes d'enseignement |
| D. Pensée/esprit/sens critique | J. Conditions d'une pédagogie |
| E. Angles et phases | K. Stratégie d'enseignement |
| F. Importance en éducation | L. Évaluation |
| | M. Schéma |

[FISCHER, Hervé / Pensée critique, pensée magique](#)

Entrevue mise en ligne le 4 mars 2010. Durée : 3 min 12 s.

Netexplorateur

Hervé Fischer est le fondateur du Sommet mondial de l'Internet de Shenyang.

Qualifié d'artiste et de philosophe, Hervé Fischer est engagé dans une réflexion sur le numérique depuis 1983. Passionné par ce sujet, il est devenu de plus en plus critique. Il croit **nécessaire de développer la pensée critique à l'endroit du numérique**. Selon lui, « nous manquons désespérément, aujourd'hui, de philosophie du numérique ». Entre les gourous techniciens, d'une part, et ceux qui dénoncent la technologie au nom de l'humanisme, d'autre part, il préconise une attitude de « fascination critique » face au numérique.

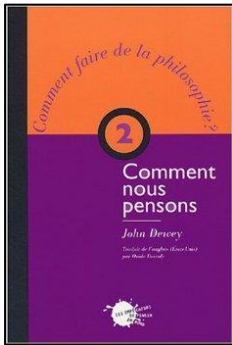
- Parmi les ouvrages de Hervé Fischer, soulignons les trois suivants parus chez VLB éditeur, dans la collection « Gestations » :
 - **Le choc du numérique. À l'aube d'une nouvelle civilisation, le triomphe des cyberprimitifs**, essai, 2001.
 - **CyberProméthée. L'instinct de puissance à l'âge du numérique**, essai, 2003.
 - ✓ Voir le compte rendu de Jacques Boisvert dans la rubrique « [Notes de lecture](#) » parue dans *Pédagogie collégiale*, octobre 2003, vol. 17, no 1, p. 45-47.
 - **La planète hyper. De la pensée linéaire à la pensée en arabesque**, essai, 2004.
- Ainsi que les deux suivants, parus en 2014 :
 - **La divergence du futur**, VLB éditeur, 237 p.
 - **La pensée magique du Net**, Édition François Bourin, 374 p.

*Ces ouvrages peuvent être disponibles à votre bibliothèque de collège.

1. Qu'est-ce que la pensée critique ?

Cette première section du dossier aborde la nature de la pensée critique, sa définition, ses caractéristiques. En effet, avant même d'en favoriser le développement et de pouvoir l'évaluer, il faut d'abord saisir adéquatement en quoi consiste la pensée critique. Nous débutons par la présentation de deux ouvrages écrits par des auteurs – Dewey et Lipman – qui ont réfléchi en profondeur à l'acte de penser. Suivent deux textes qui mettent en relief les liens entre les émotions et la pensée critique. Par la suite, nous exposons trois conceptions élaborées de la pensée critique, soit celles de Ennis, Paul et Lipman. Finalement, nous exposons les grandes lignes d'un ouvrage qui établit des liens entre la communication et la pensée critique.

L'acte de penser



DEWEY, John (2004). *Comment nous pensons*, Paris, Les Empêcheurs de penser en rond / Le Seuil (disponible au CDC, cote [788772](#))

Dans cet ouvrage (*How we think*), le célèbre philosophe américain de l'éducation John Dewey (1859-1952), spécialisé en psychologie appliquée et en pédagogie, propose une **réflexion sur l'acte de penser et sur la manière de le favoriser**. Voici quelques idées tirées de la première partie, intitulée *Le problème de l'éducation de la faculté de penser*. Les deux autres parties prolongent cette réflexion et portent respectivement le titre de *Considérations logiques* et *L'éducation de la pensée*.

Dewey définit comme suit la pensée réfléchie, notion que nous estimons apparentée à celle de pensée critique : « La pensée réfléchie est le résultat *de l'examen serré, prolongé, précis, d'une croyance donnée ou d'une forme hypothétique de connaissances, examen effectué à la lumière des arguments qui appuient celles-ci et des conclusions auxquelles elles aboutissent* » (p. 15).

Les deux processus derrière chaque opération de la pensée réfléchie sont les suivants : 1) un état de perplexité, d'hésitation, de doute; 2) une activité représentée par des recherches ou investigations dirigées vers la découverte d'autres faits qui servent à confirmer ou à infirmer l'opinion suggérée.

Selon Dewey, **l'acte de penser est réglé par sa fin**. Le fil conducteur du processus de réflexion, c'est le **besoin de sortir d'un état de doute**. Ce qui l'amène à résumer sa pensée de la manière suivante : « *Le problème délimite le but de la pensée et le but de la pensée contrôle le processus de l'acte de penser* » (p. 22). La pensée réfléchie suppose de suspendre son jugement, ce qui s'accompagne d'un sentiment un peu pénible, car cela implique d'accepter une activité mentale qui ne va pas sans inquiétude ni trouble. Cette **attitude « de la conclusion suspendue »**, avec la maîtrise des diverses méthodes d'investigation, constitue pour Dewey le facteur le plus important pour acquérir de bonnes habitudes de penser. Il conclut cette idée par la phrase suivante : « Les caractères essentiels de la pensée réfléchie sont donc : douter, et éviter les conclusions anticipées tout en poursuivant *systématiquement* la recherche » (p. 24).

Dewey relève **deux attitudes importantes et nécessaires** dans l'exercice de l'acte de penser : réfléchir profondément et faire preuve de prudence. **Réfléchir en profondeur** (*Thoughtfulness*), c'est porter son effort sur une question, se donner du mal à son sujet, c'est « peser, considérer, délibérer ». **Faire preuve de prudence** implique de rechercher des faits complémentaires, d'établir des chaînons bien définis et formulés sur la route menant à une conclusion ou à une solution du problème en cause; cette attitude de prudence s'oppose à la hâte qui consisterait à sauter rapidement d'une considération à une autre, à se contenter d'une suggestion quelconque d'apparence plausible.

Quant au rôle de l'éducation dans l'exercice de la faculté de penser, il consiste à **fournir les occasions favorables** au développement de cette faculté et de **former les habitudes appropriées**, ce que Dewey appelle « l'Éducation de l'Esprit ». L'auteur est guidé par cette

conviction que **la vraie liberté est intellectuelle et non extérieure**. Le passage suivant résume cette idée clé : « Bref, la vraie liberté est intellectuelle, elle repose sur le pouvoir de penser, sur l’habileté à retourner les choses en tous sens, à les considérer sans idée préconçue, à juger si le degré et la nature de l’évidence nécessaire pour prendre une décision sont suffisants ou non et, s’ils ne le sont pas, à dire où et comment les chercher. Si l’homme n’est pas guidé dans ses actes par des conclusions réfléchies, il est à la merci d’impulsions inconsidérées, d’appétits, de caprices sans frein ou des circonstances fortuites du moment » (p. 91). Cet extrait, à lui seul, rappelle une des missions fondamentales de l’école – celle de former la pensée – et montre clairement, si besoin était, l’importance de développer la pensée critique.



LIPMAN, Matthew (2011). *À l'école de la pensée. Enseigner une pensée holistique*, 2^e édition, Bruxelles, De Boeck (disponible au CDC, cote [788087](#)).

Matthew Lipman, décédé en décembre 2010, était un philosophe, pédagogue, logicien et chercheur en éducation. Il est le fondateur, le théoricien et le principal développeur de la philosophie pour les enfants. Comme on le mentionne en quatrième de couverture de cet ouvrage, paru une douzaine d’années après l’édition précédente, l’auteur a élargi son approche de l’enseignement de la pensée. **Pour Lipman, la pensée**

critique est importante, mais ne suffit pas : les élèves doivent **également développer une pensée créative et une pensée vigilante**.

Le courant de la pensée critique

Dans l’optique de Lipman, pour la plupart des élèves du primaire, **la pensée critique n’a pas tenu ses promesses en raison de plusieurs faiblesses**, telles qu’une approche étroite de la pensée critique, une préparation des enseignants insuffisante et l’absence d’efforts pour relier les diverses dimensions de la pensée (critique, créative et vigilante). Dans la première partie du deuxième chapitre, il présente une **esquisse de l’histoire du courant de la pensée critique de ces dernières années**. Il situe au cours des années 1980 l’entrée dans le courant du côté américain : on commençait alors à parler d’un apprentissage de la pensée comme le cœur même de l’entreprise éducative. Lipman mentionne, au titre de précurseur de ce mouvement, le philosophe et psychologue John Dewey, dont l’ouvrage *How We Think* (voir plus haut), paru une première fois en 1903, proposait de distinguer pensée ordinaire et pensée réflexive. Lipman reconnaît l’apport crucial de Dewey : « Pour beaucoup de partisans du courant actuel de pensée critique, c’est l’accent mis par Dewey sur la pensée réflexive qui précluda véritablement à la pensée critique » (p. 47). Lipman estime que le moment le plus favorable pour rendre publique l’émergence de la pensée critique culmina à la fin des années 1980 et au début des années 1990.

Quelques caractéristiques conventionnelles et non conventionnelles de la pensée critique

Lipman a regroupé en deux listes les caractéristiques de la pensée critique, telles que les a formulées Raymond S. Nickerson. Parmi ce que Lipman appelle les **caractéristiques plutôt conventionnelles**, mais néanmoins importantes, rapportons les quatre suivantes tirées des 11 proposées, à titre d'exemples : 1) Organisation des idées et leur articulation de manière concise et cohérente; 2) Suspension de tout jugement en l'absence d'arguments suffisants pour l'étayer; 3) Application correcte des techniques de résolution de problèmes dans des situations nouvelles; 4) Compréhension des différences entre conclusions, affirmations et hypothèses.

L'autre liste regroupe une douzaine de caractéristiques qualifiées par Lipman de « **plutôt non conventionnelles et qui font preuve d'une créativité en matière cognitive** », dont voici six exemples : 1) Admission de l'idée de degrés dans les certitudes; 2) Perception de similarités et d'analogies peu évidentes; 3) Conscience de la possibilité de plus d'une solution à la plupart des problèmes, solutions difficilement comparables du point de vue d'un seul avantage; 4) Sensibilité à la différence entre la validité d'une croyance et l'intensité avec laquelle elle est défendue; 5) Capacité de se représenter différents points de vue sans les déformer, les exagérer ou les juger; 6) Conscience de la limite de compréhension de chacun.

Une approche multidimensionnelle de la pensée

La quatrième et dernière partie du livre, intitulée *Une éducation visant à améliorer la pensée*, porte sur les formes de la pensée et sur la manière d'éduquer à ces dernières. Pour Lipman, **la pensée comprend diverses formes interdépendantes de comportement mental : la pensée critique, la pensée créative et la pensée vigilante**. Le prototype de penseur critique serait le professionnel ou l'expert, correspondant à un modèle de bon jugement. Un prototype de penseur créatif serait l'artiste. Et comme prototypes de penseurs vigilants, il propose le parent attentif, la personne qui gère l'environnement avec conscience, et l'enseignant réfléchi et concerné.

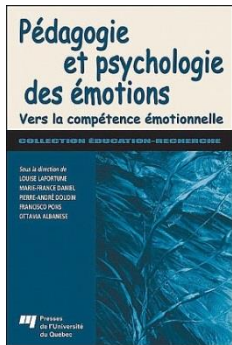
Pour Lipman, **la pensée améliorée ou pluridimensionnelle** « vise la balance entre le cognitif et l'affectif, entre le perceptif et le conceptuel, entre le physique et le mental, entre ce qui est régi par des règles et ce qui ne l'est pas » (p. 194). Pour qu'une pensée soit excellente, elle doit répondre à la fois aux critères s'appliquant aux trois aspects de la réflexion : le critique, le créatif et le vigilant. Afin que chaque élève parvienne à l'équilibre entre ces aspects, **la nature de l'éducation doit changer radicalement**. Lipman écrit : « Les méthodes pédagogiques actuelles, qui favorisent l'aspect critique plutôt que le créatif et le vigilant, doivent être écartées. Une classe doit absolument *constituer* une communauté de recherche facilitant la pensée créative et la pensée vigilante » (p. 196).

Pensée critique et émotions

Dans le chapitre 6, *Les émotions dans la pensée et dans l'éducation*, Lipman mentionne d'abord que, traditionnellement, le statut attribué aux émotions a souvent été négatif : les émotions déformeraient la réflexion et seraient source d'erreurs. Plus récemment, divers auteurs ont

cherché à modifier cette image courante de l'émotion : **les émotions pourraient, au contraire, clarifier et organiser la pensée.** En se référant au travail de Catherine Z. Elgin, Lipman souligne ce qui suit : « Les émotions sont éclairantes, soulignent ce qui est *saillant* sans pour autant *nécessairement* déformer. Elles élèvent tout simplement le niveau de conscience et aiguïsent l'attention. Elles constituent pour la sensibilité des orientations, des références » (p. 131). Selon lui, il faudrait **rejeter l'approche dualiste, qui consiste à séparer le cognitif et l'affectif** comme si c'étaient deux fonctions distinctes et autonomes.

Liens entre pensée critique et émotions



LAFORTUNE, Louise, et Andrée ROBERTSON (2005). « Une réflexion portant sur les liens entre émotions et pensée critique », dans LAFORTUNE, L., M.-F. DANIEL, P.-A. DOUDIN, F. PONS et O. ALBANESE (sous la dir. de). *Pédagogie et psychologie des émotions. Vers la compétence émotionnelle*, Sainte-Foy (Québec), Presses de l'Université du Québec, p. 61-86 (disponible au CDC, [en ligne](#) avec votre code d'accès ou en format papier, cote [786412](#)).

Les réflexions de ces deux auteures portent sur les liens entre les émotions et l'expression d'une pensée critique. Elles situent clairement leur point de vue dans les termes suivants : « Nous postulons que les émotions et la pensée critique peuvent s'influencer et qu'intervenir sur l'un ou l'autre des aspects peut favoriser le développement de la pensée critique ou la compréhension des émotions » (p. 63).

Dans la première partie du texte, intitulée *Le rôle des émotions dans l'expression d'une pensée critique*, les auteures avancent notamment que la pensée critique ne se limite pas à un processus froid et insensible, mais qu'elle inclut d'une manière positive des émotions et des passions. **Les émotions permettraient d'évaluer l'importance des nouvelles informations et favoriseraient l'adaptation en fonction du contexte et des besoins de la personne.**

Dans la deuxième partie, *Le rôle de la pensée critique sur l'expression des émotions*, Lafortune et Robertson s'inspirent notamment du travail de Guilbert (1999) pour établir, entre autres, que : pensée et émotions sont étroitement liées; la pensée critique contribue à apporter une certaine forme d'objectivité; **la pensée critique peut guider et éclairer ses propres émotions.**

La troisième et dernière partie, *Des actions pour favoriser l'intervention*, est la plus longue, développée sur une quinzaine de pages en trois sections. D'abord, **intervenir sur les émotions pour favoriser le développement de la pensée critique** : en suscitant l'expression des émotions, en favorisant la compréhension des émotions et en philosophant à propos des émotions. Ensuite, **développer la pensée critique par les émotions et la métacognition.** Enfin, **développer la pensée critique pour aider à la gestion des émotions.** Se référant principalement à Gratton (2001), les auteures réfléchissent notamment à la manière d'utiliser les habiletés de pensée critique pour favoriser un « bien-être émotif ». « Les propos de Gratton laissent penser que le développement d'habiletés liées à la pensée critique peut contribuer à ce

que chaque personne porte un regard réflexif sur ses façons de penser et d'agir et, ainsi, modifie la perception qu'elle a d'elle-même » (p. 78).

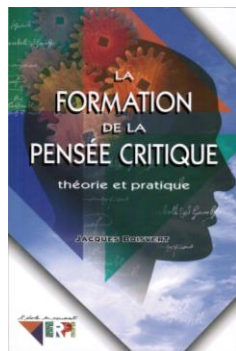


GUILBERT, Louise (1999). « **La relation cognitivo-affective de la pensée critique : vers un modèle d'évaluation?** », dans GUILBERT, L., J. BOISVERT et N. FERGUSON, éd. *Enseigner et comprendre. Le développement d'une pensée critique*, Sainte-Foy (Québec), Les Presses de l'Université Laval, p. 80-98 (disponible au CDC, cote [726579](#)).

Guilbert propose une **réflexion sur la relation entre émotions et pensée, leur influence mutuelle et la possibilité de maîtrise des émotions**. Selon l'auteure, l'émotion ne s'oppose pas à la raison, elle constitue un apport positif dans la cognition. Guilbert propose un **modèle dans lequel la « gestion » des émotions est centrale**. Le concept « d'implication émotionnelle » (*ego involvement*) a guidé sa réflexion. Ne croyant pas au contrôle absolu des émotions, elle estime toutefois possible d'en gérer des éléments tels que les déclencheurs et les processus de pensée. Prendre conscience de notre implication émotionnelle et de ses effets négatifs possibles de même que faire des efforts intellectuels pour mieux comprendre la situation, constituent des pistes prometteuses pour la gestion des émotions.

Le modèle à sept niveaux que l'auteure présente décrit sa compréhension de l'implication émotionnelle en relation avec la pensée critique. Les sept situations possibles, permettant d'évaluer la pensée critique, « représentent une prise de conscience et une maîtrise de plus en plus efficace de ces processus cognitifs, et ce, malgré une situation ayant une charge affective importante » (p. 93). Son modèle, qui est en accord avec celui de plusieurs auteurs, montre qu'une prise de conscience des émotions aide à gérer nos conduites et le contexte environnant. **L'apprentissage lui apparaît comme un acte non seulement cognitif, mais aussi affectif**. Son effort de modélisation vise, à long terme, une réappropriation de toutes les facettes de l'acte d'apprendre : raisons + émotions, analyse + créativité, logique + intuition.

Trois conceptions élaborées de la pensée critique : Ennis, Paul et Lipman



BOISVERT, Jacques (1999). *La formation de la pensée critique : théorie et pratique*, Saint-Laurent (Québec), Éditions du Renouveau Pédagogique Inc., (disponible au CDC, cote [723069](#)).

Dans le premier chapitre de cet ouvrage, Boisvert examine cinq conceptions de la pensée critique. Voici une présentation des trois conceptions les plus élaborées, soit celles de Robert H. Ennis, Richard W. Paul et Matthew Lipman.

Conception de Robert H. Ennis

Définition proposée

Ennis (1985) définit la pensée critique comme suit : « Une pensée raisonnable et réflexive orientée vers une décision quant à ce qu'il faut croire ou faire ». Norris et Ennis (1989) **expliquent cette définition de la manière suivante**. Le concept de « pensée raisonnable » se rapporte à une pensée qui se fonde sur des raisons acceptables pour arriver à des conclusions logiques dans les croyances ou les actions. La notion de « pensée réflexive » renvoie à la conscience manifeste dans la recherche et l'utilisation des raisons valables. Le qualificatif « orientée » évoque l'idée d'une activité consciemment dirigée vers un but, c'est-à-dire qui ne survient pas par accident ou sans raison. Finalement, la formulation « vers une décision quant à ce qu'il faut croire ou faire » souligne que la pensée critique peut évaluer des énoncés (ce que nous croyons) et des actions (ce que nous faisons).

Norris et Ennis (1989) invoquent également **quelques arguments pour appuyer cette définition**. Il y aurait consensus chez les éducateurs, selon eux, pour considérer la pensée critique sous le double aspect de la croyance et de l'action, et pour inclure à la fois des attitudes et des capacités. Pour paraphraser, nous dirions que **la pensée critique s'applique aussi bien aux idées qu'aux comportements, et qu'elle nécessite tout autant des attitudes que des capacités pour se manifester**. Ces auteurs croient que la définition décrit l'idéal d'une personne éduquée, notamment les caractéristiques suivantes : une personne capable de faire preuve d'autonomie dans les décisions importantes, de témoigner du respect aux autres et de comprendre les situations de la vie. De plus, la définition ne se limite pas à la seule évaluation (*appraisal*) et ne correspond pas à la critique prise dans son sens péjoratif.

La liste détaillée des 12 capacités et des 14 attitudes (Ennis, 1987) s'avère utile pour l'enseignement, le développement de programmes et l'évaluation. Ennis met en relief le fait que cette conception fournit une orientation générale, mais n'indique évidemment pas quoi enseigner, ni comment et quand.

Capacités et attitudes propres à la pensée critique selon Ennis (1987)

Capacités propres à la pensée critique

1. La concentration sur une question
2. L'analyse des arguments
3. La formulation et la résolution de questions de clarification ou de contestation
4. L'évaluation de la crédibilité d'une source
5. L'observation et l'appréciation de rapports d'observation
6. L'élaboration et l'appréciation de déductions
7. L'élaboration et l'appréciation d'inductions
8. La formulation et l'appréciation de jugements de valeur

9. La définition de termes et l'évaluation de définitions
10. La reconnaissance de présupposés
11. Le respect des étapes du processus de décision d'une action
12. L'interaction avec les autres personnes (par exemple, la présentation d'une argumentation à d'autres personnes, oralement ou par écrit)

Attitudes caractéristiques de la pensée critique

1. Le souci d'énoncer clairement le problème ou la position
2. La tendance à rechercher les raisons des phénomènes
3. La propension à fournir un effort constant pour être bien informé
4. L'utilisation de sources crédibles et la mention de celles-ci
5. La prise en compte de la situation globale
6. Le maintien de l'attention sur le sujet principal
7. Le souci de garder à l'esprit la préoccupation initiale
8. L'examen des différentes perspectives offertes
9. L'expression d'une ouverture d'esprit
10. La tendance à adopter une position (et à la modifier) quand les faits le justifient ou qu'on a des raisons suffisantes de le faire
11. La recherche de précisions dans la mesure où le sujet le permet
12. L'adoption d'une démarche ordonnée lorsqu'on traite des parties d'un ensemble complexe
13. La tendance à mettre en application des capacités de la pensée critique
14. La prise en considération des sentiments des autres, de leur niveau de connaissance et de leur degré de maturité intellectuelle

Conception de Richard W. Paul

Définition proposée

Paul (1992) avance que « la pensée critique est une pensée disciplinée qui se guide elle-même et qui représente la perfection de la pensée appropriée à un certain mode ou domaine de la pensée ». La perfection de la pensée implique des **critères d'une pensée accomplie** – tels que la clarté, la précision, la pertinence, la logique, la profondeur et l'adéquation au but –, ces critères s'appliquant à tout domaine ou toute discipline mis en examen, par exemple dans le but d'explicitier les concepts fondamentaux, les théories de base et les écoles de pensée dans un domaine disciplinaire donné.

Paul, Binker, Martin et Adamson (1989) proposent une liste de stratégies comprenant **35 dimensions de la pensée critique réparties en trois catégories** : les **stratégies affectives**

(S-1 à S-9); les **stratégies cognitives** qui regroupent les **macrocapacités** (S-10 à S-26); les **stratégies cognitives** qui renvoient aux **microhabiletés** (S-27 à S-35).

Liste des 35 stratégies de la pensée critique

(Paul, Binker, Martin et Adamson, 1989)

Stratégies affectives

- S-1 Penser de façon autonome
- S-2 Reconnaître son égocentrisme ou son esprit de clan
- S-3 Faire preuve d'impartialité
- S-4 Explorer les pensées sous-jacentes aux émotions et les émotions sous-jacentes aux pensées
- S-5 Faire montre d'humilité intellectuelle et suspendre son jugement
- S-6 Faire preuve de courage intellectuel
- S-7 Manifester de la bonne foi intellectuelle ou de l'intégrité
- S-8 Montrer de la persévérance intellectuelle
- S-9 Avoir foi en la raison

Stratégies cognitives : macrocapacités

- S-10 Renforcer les généralisations et éviter les simplifications à outrance
- S-11 Comparer des situations analogues : transférer ce qu'on a compris à de nouveaux contextes
- S-12 Développer un point de vue personnel : élaborer ou examiner des croyances, des arguments ou des théories
- S-13 Éclaircir les problèmes, les conclusions ou les croyances
- S-14 Mettre en lumière et analyser les significations des mots ou des phrases
- S-15 Élaborer des critères en vue de l'évaluation : clarifier les valeurs et les normes
- S-16 Évaluer la crédibilité des sources d'information
- S-17 Questionner en profondeur : soulever et approfondir des problèmes fondamentaux ou significatifs
- S-18 Analyser ou évaluer des arguments, des interprétations, des opinions ou des théories
- S-19 Découvrir des solutions ou les évaluer
- S-20 Analyser ou évaluer des actions ou des politiques
- S-21 Faire une lecture critique : éclaircir ou analyser des textes

- S-22 Écouter de façon critique : maîtriser l'écoute active
- S-23 Établir des liaisons interdisciplinaires
- S-24 Pratiquer la discussion socratique : élucider et remettre en question des opinions, des théories ou des points de vue
- S-25 Raisonner de manière comparative : comparer des thèses, des interprétations ou des théories
- S-26 Raisonner de manière dialectique : évaluer des positions, des interprétations ou des théories

Stratégies cognitives : microhabiletés

- S-27 Comparer et opposer les idéaux et la réalité
 - S-28 Réfléchir avec précision sur la pensée : recourir à un vocabulaire approprié
 - S-29 Relever les ressemblances et les différences significatives
 - S-30 Examiner ou évaluer les présupposés
 - S-31 Distinguer les faits pertinents de ceux qui ne le sont pas
 - S-32 Formuler des inférences, des prédictions ou des interprétations vraisemblables
 - S-33 Évaluer les faits prouvés et les faits supposés
 - S-34 Discerner les contradictions
 - S-35 Examiner les implications et les conséquences
-

Stratégies affectives

Les stratégies affectives correspondent **aux traits de caractère et aux prédispositions à penser de façon critique**, à ce qui motive un individu à adopter le mode de pensée critique. Par exemple, faire montre d'humilité intellectuelle implique d'être conscient des limites de ses propres connaissances, d'être sensible aux partis pris et aux préjugés véhiculés par son propre point de vue. Montrer de la persévérance intellectuelle consiste à vouloir rechercher et approfondir des vérités et des intuitions intellectuelles, en dépit des difficultés, des obstacles et des frustrations qui en résultent. Paul (1992) croit d'ailleurs **nécessaire de développer au moins sept traits de caractère interdépendants pour pouvoir devenir de véritables penseurs critiques** : l'humilité intellectuelle, le courage intellectuel, l'empathie intellectuelle, l'intégrité intellectuelle, la persévérance intellectuelle, la foi dans la raison, le sens intellectuel de la justice. Selon lui, ces traits s'appliquent à tous les domaines ou modes de connaissance, et ils **se développent mieux de manière simultanée**. Devenir conscient des limites de ses connaissances requiert le courage intellectuel d'admettre son ignorance et ses propres préjugés. Découvrir ses propres préjugés exige de l'empathie intellectuelle, de manière à pouvoir raisonner dans le cadre de points de vue différents du sien. Et réaliser ce qui précède

nécessite de la persévérance intellectuelle et ne peut se justifier que si l'on a confiance dans la raison.

Stratégies cognitives

Quant aux stratégies cognitives, les auteurs en distinguent deux niveaux. **Les microhabiletés comprennent les habiletés élémentaires de la pensée critique**, telles que relever les ressemblances et les différences significatives, examiner ou évaluer les présupposés, distinguer les faits pertinents de ceux qui ne le sont pas. **Les macrocapacités renvoient plutôt à des processus cognitifs qui nécessitent l'harmonisation des microhabiletés**, tels qu'évaluer la crédibilité des sources d'information, analyser ou évaluer des arguments, des interprétations, des opinions ou des théories, établir des liaisons interdisciplinaires. L'analogie de l'apprentissage du piano aide à illustrer **l'interrelation des deux niveaux de stratégies cognitives** : reconnaître les notes sur la portée et pratiquer des gammes (microhabiletés) correspondent à des habiletés élémentaires qui sont mises en branle dans le jeu d'une pièce musicale (macrocapacité). Par exemple, formuler des inférences et discerner les contradictions sont des microhabiletés qui peuvent s'intégrer dans un tout plus complexe, comme celui d'apprécier la crédibilité des sources d'information ou d'élucider les problèmes (macrocapacités). **On peut avancer que ces deux niveaux de stratégies cognitives s'activent de manière interdépendante et que les stratégies affectives soutiennent leur mise en œuvre.**

Conception de Matthew Lipman

Définition proposée

Lipman (1991) définit la pensée critique comme « une pensée qui (1) facilite le jugement parce qu'elle (2) s'appuie sur des critères, (3) est auto-corrective et (4) est perméable au contexte ». Voici une brève présentation des quatre éléments de la définition.

1. Les jugements sont les résultats de la pensée critique

Lipman résumait sa pensée en disant que tous les jugements ont pour graine un raisonnement et que tous les raisonnements ont pour fruit un jugement. Ce raccourci exprime l'idée que **si l'école veut faire progresser le jugement, elle doit développer le raisonnement.**

2. La pensée critique s'appuie sur des critères

Les critères sont des raisons qui ont pour fonction d'établir l'objectivité des jugements, de façon à pouvoir établir sa pensée sur des assises solides. La pensée critique est une manière de rendre des comptes sur le plan cognitif, c'est-à-dire de se sentir obligé de fournir des raisons pour les opinions avancées. Selon Lipman, pour enseigner aux élèves à développer leur pensée critique, il apparaît **essentiel de leur apprendre à reconnaître les critères et à les critiquer.**

3. La pensée critique est autocorrective

Une autre caractéristique de la pensée critique consiste à pouvoir corriger sa pensée, en découvrir les faiblesses et les éliminer. Il s'avère donc important de **réfléchir à sa manière de penser pour en rectifier les méthodes et les procédures.**

4. La pensée critique est perméable au contexte

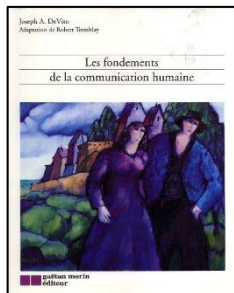
La pensée critique permet de **tenir compte des circonstances particulières**, au moment de l'application de règles à des cas concrets ou lors du passage de la théorie à la pratique. Cette perméabilité au contexte implique notamment de reconnaître des circonstances exceptionnelles ou irrégulières, des limitations spéciales, des configurations globales. Par exemple, c'est ce qui se produit lorsqu'on considère une remarque à la lumière du discours global.

La communauté de recherche

Lipman croit que l'approche de la « communauté de recherche » représente la pédagogie la mieux adaptée au travail de renforcement du raisonnement et du jugement, que cette recherche soit scientifique ou non. Les élèves s'écoutent mutuellement, relancent le sujet à partir des idées des autres, mettent en doute les opinions non fondées sur des raisons valables, s'entraident pour tirer les inférences de leur discussion et cherchent à reconnaître les présupposés de chacun. Pour Lipman, **la communauté de recherche se caractérise par le dialogue, guidé par la logique et le raisonnement.**

- Voir aussi **LIPMAN, Matthew** (2011), **À l'école de la pensée. Enseigner une pensée holistique**, 2^e édition, Bruxelles, De Boeck (disponible au CDC, cote [788087](#)).

Liens entre pensée critique et communication



DEVITO, Joseph A., et Robert TREMBLAY (1993). **Les fondements de la communication humaine**, Boucherville (Québec), gaëtan morin éditeur.

*Cet ouvrage peut être disponible à votre bibliothèque de collège.

Ce manuel de Joseph A. DeVito, adapté par Robert Tremblay, se veut un guide pour le développement des aptitudes à la communication en adoptant une perspective interculturelle. C'est également un **programme de développement bien ordonné de la pensée critique, qui comprend un ensemble d'attitudes et d'habiletés particulières.** Selon les auteurs, la pensée critique peut notamment se définir de la façon suivante : « La pensée critique fait intervenir la capacité de soulever des questions pénétrantes au sujet de ce que l'on lit, de ce que l'on regarde ou de ce que l'on écoute » (Adams et Hamm, 1990).

Quels liens peut-on établir entre pensée critique et communication? Voici ce que proposent les auteurs de l'ouvrage.

Attitudes reliées à la pensée critique au chapitre de la communication

1. Une bonne volonté de vous analyser vous-même en tant que penseur critique et communicateur.
2. Une tendance à observer votre propre comportement et celui des autres.
3. Une disposition à ne tirer des conclusions qu'après avoir recueilli suffisamment d'information.
4. Un empressement à faire le lien entre la matière étudiée et vos communications de tous les jours.
5. Une détermination à bien vous renseigner en matière de communication.
6. Un empressement à analyser et à évaluer les idées, au lieu de les accepter simplement parce qu'elles apparaissent dans un manuel ou parce qu'elles ont été mentionnées par un professeur.
7. Une disposition à modifier votre façon de communiquer et même votre manière de penser.

Habilités nécessaires à la pensée critique dans le domaine de la communication

1. Réfléchir à la communication d'une manière critique.
2. Évaluer ses perceptions d'une manière critique.
3. Écouter d'une manière critique.
4. Décoder et encoder les messages verbaux d'une manière critique.
5. Décoder et encoder les messages non verbaux d'une manière critique.
6. Évaluer et utiliser les stratégies de communication interpersonnelle d'une manière critique.
7. Analyser tout conflit interpersonnel d'une manière critique.
8. Analyser tout problème d'une manière critique.
9. Évaluer l'information d'une manière critique.
10. Évaluer les tentatives de persuasion d'une manière critique.

À propos de l'auteur

Jacques Boisvert a enseigné la psychologie au Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu à partir de 1974. Il détient une maîtrise en psychologie de l'Université de Montréal et un doctorat en éducation de l'Université du Québec à Montréal. Ses recherches, réalisées au collégial dès le début des années 1990, comprennent cinq études : trois abordant la formation de la pensée critique, une autre axée sur les représentations sociales des garçons en sciences humaines, et enfin, une étude qui compare la motivation scolaire des garçons et des filles en sciences humaines. La moitié de sa quarantaine de publications, et près d'une trentaine de communications, portent directement sur la formation de la pensée critique. L'Association des collèges communautaires du Canada lui a décerné, en 2008, son Prix d'excellence en enseignement. Retraité du cégep en 2008, Jacques Boisvert offre des services de consultation dans ses domaines d'expertise, notamment au Cégep à distance pour la mise à jour de cours de psychologie.