À LA RECHERCHE DE LA PENSÉE CRITIQUE DANS LES SALLES DE COURS

GARFIELD GINI-NEWMAN est un conférencier très sollicité qui mélange humour avec une profonde compréhension des éléments qui constituent un programme scolaire efficace fondé sur le développement de la pensée critique. En tant que chargé de cours sénior à l'Institut OISE/l'Université de Toronto et conseiller national supérieur auprès du Critical Thinking Consortium, Garfield a travaillé avec des milliers d'enseignants de différents niveaux et domaines, les aidant à modeler leur enseignement autour d'activités intéressantes et stimulantes et d'évaluations authentiques. Garfield jouit d'une réputation de conférencier dynamique et stimulant qui lui a permis de se rendre en Asie et au Moyen-Orient, en Europe, dans les Caraïbes et à travers l'Amérique du Nord. L'intérêt de Garfield envers un enseignement et un apprentissage efficace l'a mené à se pencher activement sur les défis et les possibilités de l'enseignement et de l'apprentissage dans notre ère numérique. Garfield a donné des allocutions à travers le Canada et internationalement à propos de la pensée critique, de l'organisation de salles de cours, de l'élaboration du programme scolaire et de pratiques d'évaluation efficaces, et du développement de compétences propres au 21e siècle qui sont indispensables dans notre monde numérique. En plus de son travail à l'Université de Toronto et des ateliers qu'il offre, Garfield a également rédigé plusieurs articles, chapitres de livres et sept manuels scolaires, et il a également enseigné au sein des facultés de l'éducation à York University et la University of British Columbia.

RÉSUMÉ

Le système éducatif canadien, similairement à d'autres à travers le monde, est confronté à de nouveaux défis et de nouvelles possibilités dans un monde de plus en plus globalisé où une révolution dans les technologies numériques a déjà transformé plusieurs autres aspects de notre vie quotidienne. Les changements technologiques, l'économie et le rythme du changement en soi offrent un potentiel immense pour l'enseignement alors que du coup ils nous poussent à repenser l'éducation. Je ne pourrais dire si les technologies de l'information font partie intégrante de la solution à notre crise actuelle en éducation, mais il existe un consensus généralisé autour du besoin de réformer l'éducation autour d'une pensée critique, créative et collaborative.

Alors que le cent-cinquantième anniversaire du Canada et le cinquantième anniversaire du ministère de l'Éducation du Québec approchent, il est opportun de réfléchir au cheminement en éducation que nous avons parcouru et au parcours qui se dessine devant nous. Depuis l'adoption de la loi sur les écoles publiques (Common School Act) dans le Haut-Canada en 1816, les Canadiens se sont dédiés à mettre sur pied un système éducatif subventionné par les fonds publics, accessible à tous et conçu afin d'offrir les connaissances et les compétences nécessaires à nos enfants afin que ceux-ci puissent devenir des membres actifs de la société. Selon différents paramètres, le Canada a réussi à établir un système d'éducation de calibre mondial accessible à tous.

Malgré le succès relatif des écoles canadiennes, le système éducatif canadien, comme bien d'autres à travers le monde, est confronté à de nouveaux défis et de nouvelles possibilités en cette ère de mondialisation où une révolution dans les technologies numériques a déjà transformé plusieurs autres aspects de notre vie quotidienne. Les changements technologiques, l'économie et le rythme de ces changements en soi ont ouvert la voie à un potentiel énorme pour l'enseignement tout en créant un besoin criant de repenser l'éducation. Dans son récent livre, *Too Big To Know*, David Weinberger capture l'état paradoxal dans lequel se trouve le domaine de l'éducation lorsqu'il fait la remarque suivante à propos de la société dans son ensemble : « nous passons à travers une crise du savoir au même moment où nous glorifions notre époque du savoir. Nous craignons pour les institutions sur lesquelles nous nous sommes toujours fiés pour l'acquisition de connaissances dignes de confiance, mais une certaine joie parcoure également notre époque. Cette dernière provient d'un endroit différent. Elle provient de ce *réseautage du savoir*. »[1]

Les transformations qui ont eu lieu à travers de nombreux secteurs de la société suite aux progrès technologiques se sont toujours produits avec un certain retard en éducation. Certains interprètent ceci comme une occasion manquée, alors que d'autres y voient la preuve qu'une crise se dessine en éducation. Vers la fin des années 1990s, Steve Jobs a déploré que la technologie a échoué à transformer l'éducation, concédant que « J'étais porté à croire que la technologie pourrait aider l'éducation… Cependant, je suis arrivé à l'inévitable conclusion que le problème n'en est pas un qui puisse être réglé par la technologie. Ce qui ne va pas en éducation ne peut pas être réparé par la technologie. Aucune quantité de technologie ne suffira à remédier à cette situation. »[2] Plus récemment, Michael Fullan et Maria Langworthy ont commencé leur stimulant article en écrivant que « La crise – et il n'y a pas de meilleur mot pour qualifier cette réalité – en éducation publique se produit en fonction d'une puissante dynamique push/pull (répulsion/attraction). Le facteur qui éloigne les élèves (« push ») est que ceux-ci trouvent que l'école devient de plus en plus ennuyeuse alors qu'ils avancent à travers les niveaux. »[3]

Je ne peux dire si les technologies de l'information sont considérées comme étant une partie intégrante de la solution à notre crise actuelle en éducation ou pas, mais l'idée qu'il est nécessaire de réformer l'éducation afin de promouvoir une pensée critique, créative et collaborative en est une qui est répandue et partagée par beaucoup d'individus. Et pourtant, est-ce que cette emphase mise sur la pensée critique en éducation est vraiment nouvelle ou, comme le soutiennent Andrew Rotherham et Daniel Willingham, « les compétences dont les élèves ont besoin au 21e siècle ne sont pas nouvelles… Ce qui est réellement nouveau est la mesure dans laquelle ces changements dans notre économie et dans le monde entier signifient que notre succès collectif et individuel dépend de la possession de telles compétences. »[4]

DURABILITÉ UNE VISION POUR L'APPRENTISSAGE DU PASSÉ, DU PRÉSENT ET DE L'AVENIR

Les partisans d'une éducation sensée, dont le but a toujours été de former des individus capables de résoudre des problèmes et de prendre des décisions de façon réfléchie et critique, soutenaient cette idée il y a déjà plusieurs siècles. L'éducateur suisse Johann Heinrich Pestalozzi soutenait que les enseignants doivent développer le savoir plutôt que de l'implanter dans l'esprit de leurs élèves. Pestalozzi a fait l'observation que « Réfléchir mène l'homme au savoir. Celui-ci peut bien voir et entendre, et lire et apprendre tout ce qu'il peut, et autant qu'il veut, il ne connaîtra vraiment rien de tout ceci dans la mesure où il n'aura pas remué toutes ces connaissances dans son esprit, car c'est n'est que par l'acte de réfléchir que son esprit pourra réellement s'approprier ces connaissances ».[5]

Le surintendant principal de l'instruction publique au Canada, Egerton Ryerson, avait écrit : « Si l'esprit de l'enfant lors du processus d'apprentissage demeure passif, recevant uniquement le savoir comme un vase reçoit l'eau qui lui est versée, rien ne pourra vraiment y germer. C'est comme si de la nourriture serait introduite dans un estomac n'ayant pas de place pour la digérer ou l'assimiler, et qui va alors donc être rejetée par le système, ou va devenir un poids inutile et oppressant. »[6] David Boyle, un enseignant dans une école de Middlebrook à Elora durant les années 1860s, qui est plus tard devenu un archéologue éminent de la fin du 19e siècle et début du 20e siècle au Canada, dénonçait l'acte de recopier comme « le péché majeur reproduit dans les salles de cours », le qualifiant de « pratique inutile puisque, comme la mémorisation, il n'apprend pas aux élèves à penser » et selon Boyle, l'objectif principal de l'enseignement est de favoriser « la croissance et le développement de l'intellect ».[7]

Au courant des dernières années, l'appel à la réforme en éducation basé sur le développement de penseurs critiques, créatifs et collaboratifs a été formulé par plusieurs, par des individus au sein autant qu'à l'extérieur de la communauté scolaire. Don Tapscott, dans *Growing Up Digital*, nous avertissait : « La capacité d'apprendre de nouvelles choses est plus importante que jamais dans notre monde où l'information doit être traitée à la vitesse de l'éclair. Les élèves doivent être capables de penser de façon *créative*, *critique* et *collaborative*. »[8] Lorsque Fullan et Langworthy ont demandé à la communauté scolaire internationale de considérer repenser l'éducation en fonction du 21e siècle, ils ont également fait mention d'inclure la pensée critique, créative et collaborative en tant que compétence fondamentale devant sous-tendre l'apprentissage (avec la responsabilité civique, la formation du caractère et la communication).[9]

L'intérêt envers la pensée critique a atteint de nouveaux sommets dans beaucoup d'administrations scolaires au courant des dernières années. Il ne suffit que de jeter un coup d'œil aux programmes récemment développés pour voir l'importante place que la réflexion prend dans les objectifs établis pour l'apprentissage scolaire. Par exemple, le nouveau programme en études sociales de l'Ontario (2013) comprend la déclaration suivante : « En plus de devenir des citoyens réfléchis et informés qui ont à cœur le développement d'une société inclusive, les étudiants vont acquérir les compétences dont ils ont besoin pour résoudre des problèmes et communiquer des idées et des décisions à propos de progrès, d'évènements et d'enjeux importants. »[10] Ce besoin plus criant peut en partie être expliqué par l'arrivée de l'ère de l'information, inaugurée par l'Internet. Aujourd'hui, les élèves sont de plus en plus en mesure d'accéder à de l'information n'importe où, n'importe quand. L'accès facilité et immédiat à l'information a renforcé le besoin pour les écoles de se concentrer sur la création d'environnements favorisant la réflexion.

Au courant de la dernière décennie, beaucoup de l'attention générée par l'apprentissage au 21e siècle a glissé du désir d'implanter plus de technologie en éducation à l'idée que la technologie est un outil destiné à faciliter une réflexion de qualité. Alors que l'enseignement au 21e siècle s'oriente davantage vers un approfondissement de la compréhension et des compétences, plusieurs ont commencé à prendre conscience que les objectifs mêmes qui ont été poursuivis par les éducateurs progressistes pendant des années se retrouvent une fois de plus au cœur de l'action – et maintenant, prennent une place plus importante que jamais. Il est intéressant de noter la similarité entre les visions de l'éducation défendue par Pestalozzi et Ryerson et la déclaration récente faite par l'OCDE : « L'éducation aujourd'hui tourne beaucoup plus autour des façons de penser qui impliquent davantage des approches créatives et critiques envers la résolution de problème et la prise de décision. Cela concerne aussi les façons de travailler, y compris la communication et la collaboration, aussi bien que les outils requis tels que les capacités de reconnaître et d'exploiter le potentiel des nouvelles technologies, ou également, de s'écarter des risques qu'elles peuvent comporter. »[11]

Évidemment, l'idée que l'objectif de l'éducation devrait être d'aider les étudiants à devenir des citoyens réfléchis dotés d'un esprit critique n'est pas nouvelle, mais nous n'avons pas encore atteint ce but et l'atteinte de celui-ci devient progressivement plus urgente alors que notre monde se complexifie. Thomas Homer Dixon, un politicologue à l'Université de Toronto, soutient dans son livre *The Ingenuity Gap*, qu'alors que le monde devient de plus en plus complexe, nous devons faire preuve de plus en plus d'ingéniosité. Il définit l'ingéniosité en tant que l'application de compétences et d'idées nous permettant de résoudre des problèmes pratiques, techniques et sociaux. L'ingéniosité, il soutient, ne requiert pas que l'on ressoude des problèmes avec des idées nouvelles ou originales. User des connaissances, compétences et idées qui existent déjà d'une nouvelle manière afin de résoudre un problème est, selon la pensée de Homer Dixon, ingénieux. Si nous acceptons ce besoin de développer plus d'ingéniosité tel que suggéré par Homer Dixon, alors nous devons concéder que les écoles doivent devenir de meilleurs incubateurs pour des esprits critiques et réfléchis.[12] Être en mesure d'identifier, de définir et de résoudre les problèmes et les enjeux importants auxquels fait face l'humanité, au niveau local aussi bien que mondial, déterminera la mesure dans laquelle notre société sera en mesure de répondre aux défis qui se posent maintenant et ceux qui se formeront à l'avenir.

Apprendre aux enfants à former des opinions raisonnées (informées) en tenant compte des critères existants a longtemps été et devient de plus en plus la tâche la plus importante revenant aux écoles. Pour que les écoles demeurent pertinentes au 21e siècle et pour que les sociétés puissent relever les défis de plus en plus

complexes auxquels elles seront confrontées, les écoles doivent arriver à comprendre comment traduire ce besoin de longue date de développer la pensée critique en une pratique concrète à être établie dans les salles de cours.

RECONNAÎTRE LES OBSTACLES

L'inclusion de la pensée critique parmi les objectifs importants à atteindre en éducation a été une demande formulée par d'innombrables théoriciens à travers les années. Malgré les revendications de longue date que le développement de la pensée critique devrait être une partie centrale de la culture pédagogique, son implémentation en pratique n'a jamais vraiment été atteinte. Comme noté par Roland Case (2008) : « Cette notion de la pensée critique n'est pas nouvelle. Pendant des décennies – non, des siècles – elle a été considérée comme un objectif pédagogique important par les praticiens et les théoriciens. Les programmes et les ressources pédagogiques à travers tous les sujets à tous les niveaux scolaires recommandent que les étudiants apprennent à penser de façon critique. Malgré cet engagement de longue date (formel du moins), il est décourageant de s'apercevoir de la façon et de la mesure dans laquelle la pensée critique a été enseignée. Plusieurs études nous démontrent l'énorme insistance qui est mise sur la transmission de l'information et l'application mécanique de « compétences » et le peu de temps qui est consacré à la réflexion. C'est d'une ironie plutôt déprimante : beaucoup de valeur est accordée à la pensée critique et cependant elle n'est pas adéquatement couverte dans les cours. »[13] Matthew Lipman note qu'à travers les siècles et à travers virtuellement toutes les cultures, les élèves ont été envoyés à l'école pour apprendre les compétences et le contenu de base, mais ils ont rarement été encouragés à réfléchir.[14] Quatre problèmes persistants décrits plus bas peuvent nous aider à comprendre pourquoi, malgré avoir été considérée comme un objectif pédagogique central durant des années, les efforts dirigés envers l'établissement de cours structurés autour d'une réflexion critique n'ont malheureusement pas abouti.

Plusieurs facteurs ont entravé la réussite de l'établissement de la pensée critique dans les salles de cours. Quatre des facteurs souvent responsables de l'échec du développement de la pensée critique dans les salles de cours sont :

LE MANQUE DE CLARTÉ

- Trop souvent, la pensée critique est faussement accusée d'être « un jugement de valeur » et une attaque sur les idées d'un autre individu. Lorsqu'elle est bien comprise, la pensée critique est synonyme de pensée par critères. Lorsque l'on aide les élèves à comprendre que la pensée par critères est le fait d'accomplir des jugements raisonnés à la lumière de critères clairs, nous pouvons commencer à enseigner explicitement les outils nécessaires requis pour penser de façon plus approfondie.[15]

LA PERSISTANCE DE LA TAXONOMIE DE BLOOM

- Pendant soixante ans, la taxonomie de Bloom, considéré comme une typologie des résultats d'évaluations, a été utilisée comme cadre pédagogique qui positionne l'acquisition de connaissances comme un prérequis pour la réflexion et sépare le rappel et la compréhension de connaissances de la réflexion. Ceci a mené à une intensification de la transmission de connaissances aux élèves sans faire appel à leur réflexion, la réflexion étant considérée comme l'apogée ou la finalité de l'enseignement plutôt qu'un aspect devant se produire à toutes les étapes de celui-ci.

- Une seconde conséquence de la persistance de la taxonomie de Bloom est la perception que la pensée critique est une « réflexion de niveau supérieur » et est donc hors de la portée de certains élèves (les élèves du primaire, les étudiants ayant des difficultés d'apprentissage), la réflexion et la résolution de problèmes plus complexes étant réservés aux meilleurs étudiants, reléguant ainsi les travaux les moins stimulants aux étudiants déjà les plus désintéressés par l'école.

DES ÉVALUATIONS STANDARDISÉES DE LA MATIÈRE MÉMORISÉE

- Le besoin de favoriser l'épanouissement de la pensée critique survient à un moment de responsabilisation accrue du domaine de l'éducation. Malheureusement, les deux sont souvent incompatibles puisque la responsabilisation mène à l'élaboration de plus de tests standardisés, et ce qui est le plus facilement

mesurable par les évaluations standardisées est la matière mémorisée. Puisque l'on accorde plus de valeur aux résultats mesurables, l'élaboration de plus de tests standardisés signifie que plus d'attention est dirigée sur la préparation des élèves à réussir ces tests de mémorisation plutôt que de développer des évaluations qui nécessite une pensée critique, créative et collaborative.

L'ÉCHEC DE DÉVELOPPER UNE CAPACITÉ POUR LA RÉFLEXION

- Plusieurs efforts ont été dirigés au courant des dernières années afin d'inclure des questions qui inspirent une pensée plus profonde dans le programme. Trop souvent, les questions plus profondes ne sont pas accompagnées de l'enseignement des outils intellectuels dont les élèves ont besoin afin de développer leurs aptitudes à réfléchir de façon appropriée. La conséquence de poser des questions plus difficiles et approfondies sans équiper les élèves avec les outils nécessaires pour réfléchir peut mener à frustrer beaucoup d'entre eux ou à séparer davantage les élèves qui réussissent mieux de ceux qui ont plus de difficultés, ce qui en retour mène à une espèce de séparation entre les élèves qui sont considérés comme dotés de ce pouvoir de réflexion des élèves pour qui on réduit nos attentes en leur proposant des questions moins complexes.

PROFITER DE L'OCCASION

Le travail qui est mené dans bien des endroits en Amérique du Nord nous donne de considérables espoirs que le regain d'intérêt considérable actuel envers la pensée critique pourrait mener à de meilleurs résultats que dans le passé. La Critical Thinking Community, fondée par Richard Paul, travaille depuis les 33 dernières années à aider les institutions postsecondaires à travers les États-Unis à trouver des façons efficaces d'améliorer l'enseignement de la pensée critique (http://criticalthinking.org). Ici au Canada, le Critical Thinking Consortium (TC^2) œuvre depuis plus de vingt ans avec des écoles et des districts scolaires dans presque toutes les provinces et territoires du Canada afin de les aider à développer la pensée critique, créative et collaborative chez des étudiants, et ceci de la maternelle jusqu'à l'obtention de leur diplôme (www.tc2.ca). En ce moment, la TC^2 travaille avec plus de 55 partenaires et plusieurs milliers d'enseignants chaque année afin de développer des ressources et à « ajuster et renforcer » l'enseignement pour que la pensée critique devienne le fondement de l'apprentissage. Le travail mené pour l'avancement de la pensée critique d'une manière soutenue et globale comprend trois domaines d'intérêts fondamentaux : la création d'un climat propice à la réflexion, la création d'occasions menant à la réflexion, et le développement de la capacité de réfléchir et de directives menant à une capacité de réflexion robuste.[16]

LA CRÉATION D'UN CLIMAT PROPICE À LA RÉFLEXION

Réussir à créer un environnement, virtuel ou réel, propice au développement d'une pensée critique, créative et collaborative chez les élèves est largement dépendante de la création de conditions propices pour que des communautés réfléchies puissent prendre racine. Ceci implique l'établissement d'attentes claires qui favorisent la réflexion, de routines qui nourrissent la réflexion et de reproduire les habitudes d'une bonne réflexion. Examinons brièvement chacune de ces conditions.

ÉTABLIR DES ATTENTES CLAIRES POUR LA RÉFLEXION

Si nous nous attendons à ce que la réflexion devienne une partie intégrante de l'apprentissage, nous devons appliquer cette attente à tous les élèves. Voici quelques messages que nous devrions communiquer clairement aux élèves si nous voulons créer des salles de cours favorisant la réflexion :[17]

- Les élèves sont tenus de forger leurs propres opinions – et non pas d'accepter les informations passivement comme étant véridiques ;
- Tous les individus doivent être traités avec respect même lorsque leurs idées semblent erronées ;
- Le désaccord n'est pas seulement permis, il est encouragé, mais jamais sous forme d'attaques personnelles.

ÉTABLIR DES ROUTINES QUI FAVORISENT LA RÉFLEXION

En plus de clairement définir ce qui est attendu des élèves, les enseignants peuvent encourager davantage le développement de la réflexion dans les salles de cours en s'assurant que des routines favorisant la réflexion sont établies. Quelques routines à prendre en considération sont :

- Inciter les élèves à faire un examen minutieux des compte-rendus, des manuels scolaires, des articles de journaux, des rapports et d'autres sources d'information « de bonne réputation » afin de souligner les biais, les stéréotypes, les généralisations abusives et les inexactitudes ;
- Encourager les élèves à explorer et à défendre des positions à partir de différents points de vue ;
- Inciter régulièrement les étudiants à identifier et à défendre les critères utilisés dans l'évaluation de travaux et de comportements.

REPRODUIRE LES HABITUDES DES BONS PENSEURS

Il est important pour les enseignants de se souvenir qu'ils font partie intégrante d'une communauté de penseurs et que leurs actions et comportements sont d'importants modèles pour les élèves. Par conséquent, nous devons porter une attention particulière à nos comportements dans les salles de cours afin d'encourager la réflexion. Voici quelques modèles que nous devrions considérer :

- Vivre avec de l'ambiguïté – nous devons être satisfaits avec nos conclusions provisoires jusqu'à ce qu'un examen complet de nos preuves puisse être réalisé. Ne prétendez pas toujours avoir la réponse;
- Tentez réellement de baser tous vos commentaires et décisions en considérant attentivement et impartialement les arguments de toutes les parties;
- Reconnaissez régulièrement l'existence de différentes positions et perspectives à un enjeu.

LA CRÉATION D'OCCASIONS POUR LA RÉFLEXION

Il est commun pour les enseignants et les développeurs de programmes de se regrouper autour de certains sujets ou thèmes lors de la planification du programme, une condition qui n'est pas propice au développement de la pensée critique. Par conséquent, la présence de la pensée critique dans ces programmes ne se fait sentir que sporadiquement, et lorsqu'elle est abordée intentionnellement, c'est souvent à la fin de chapitres ou d'unités dans les manuels ou vers la fin d'un thème à l'étude. Avec leur modèle pour la planification de programme dans *Understanding by Design*, Jay Mctighe et Grant Wiggins ont reconnu l'importance d'aller au-delà des sujets, thèmes et enjeux lors de la planification de programmes. *Understanding by Design* – ou UbD, comme on l'appelle souvent – encourage la planification du programme autour d'un ensemble de questions fondamentales qui mènent les élèves à la découverte des « grandes idées » qui sont identifiées comme étant importantes dans le domaine à l'étude.[18] UbD a été une première étape importante dans le changement en enseignement de l'approche de la simple transmission de faits vers un processus plus actif d'apprentissage.

Comprendre la nature et le but des questions et des tâches que nous utilisons en enseignement est essentiel si nous voulons encourager la réflexion chez nos élèves. En fait, il est d'une importance égale que les étudiants comprennent la nature et le but des questions/tâches qui leur sont assignées. Essentiellement, nous pouvons regrouper les questions/tâches en trois grands groupes :

TYPE 1 : LOCALISATION DE FAITS

- Ces questions ne requièrent pas de prise de décision. Elles sont fondées sur la localisation et l'extraction d'information. Alors que ce processus est nécessaire afin d'assembler de l'information ou les idées nécessaires pour la résolution de problèmes, il n'implique pas la pensée critique en tant que telle. En général, ces genres de questions/tâches ont une seule ou un nombre limité de bonnes réponses.

Exemples de questions :

De quelle façon les civilisations du passé ont-elles eu un impact sur le monde contemporain ?

Quelles sont les quatre causes principales de la Première Guerre mondiale ?

TYPE 2 : DESCRIPTION D'ÉMOTIONS ET DE PRÉFÉRENCES

- Bien que ces questions/tâches impliquent une prise de décision, la décision est basée sur comment l'élève se sent, sur ses préférences ou sur ses réactions émotionnelles, et par conséquent, ne fait pas appel à la pensée critique. Contrairement aux questions de type 1, ces questions n'ont souvent pas de mauvaises réponses et comportent une vaste gamme de réponses possibles, sinon illimitée.

  Exemples de questions :

  Si tu avais vécu en Nouvelle-France, aurais-tu préféré être un habitant, un prêtre ou une sœur ?

  Quelle est la période de l'histoire canadienne que tu préfères étudier ?

TYPE 3 : FAIRE DES ÉVALUATIONS RAISONNÉES

- Si nous tenons à développer réellement la pensée critique, nous devons fonder l'enseignement autour de ces types de questions/tâches. La caractéristique principale de ces questions/tâches de type 3, définies en tant que « défis critiques », est qu'une évaluation raisonnée est effectuée parmi plusieurs options à la lumière de critères et de preuves.

  Exemples de questions :

  En considérant les liens de cause à effet, dans quel ordre établiriez-vous les causes principales de la Première Guerre mondiale (militarisme, alliances, impérialisme et nationalisme) ?

  Entre John A. Macdonald, Louis Riel et Wilfrid Laurier, qui a été le leader le plus visionnaire ?

Un défi critique peut être le mieux défini en tant qu'invitation à établir un jugement raisonné en réponse à une question ou à trouver une solution raisonnable à un problème. Bien que subtil, ce qui distingue un défi critique des autres formes de questions est son pouvoir à engendrer et à soutenir la réflexion. Lorsqu'une question est construite de façon à inciter de la conjecture, le partage d'opinions non fondées, une mémorisation d'information ou la simple application mécanique d'une formule, les capacités de réflexion ne sont pas stimulées. En « problématisant » le programme, les enseignements peuvent systématiquement créer des occasions favorisant la pensée critique qui incitent les élèves à examiner leurs preuves/renseignements à la lumière de certains critères et d'entamer des délibérations attentives et réfléchies, souvent de concert avec leurs homologues. Lorsque cette méthode est bien comprise, il est évident que les défis critiques ne sont qu'une alternative pour remplacer les autres façons d'apprendre. Plutôt, la notion de défi critique aide à définir/clarifier le genre de grandes possibilités que toute approche doit offrir si l'on tient à ce que les élèves s'impliquent dans l'évaluation réfléchie des thèmes abordés par le programme.

DÉVELOPPER LES CAPACITÉS DE RÉFLEXION

Bien que le développement d'une communauté de penseurs aide à établir un climat propice à la réflexion et que le fait d'aborder l'apprentissage autour de défis critiques crée des possibilités pour le développement de la pensée critique et la créativité, ces conditions toutes seules sont insuffisantes pour qu'une réflexion de qualité se produise chez les élèves. Si nous désirons aider tous les étudiants à apprendre à penser et à penser à apprendre, alors nous devons porter une attention particulière aux outils intellectuels dont ils ont besoin pour mener une réflexion complexe.

Une grande partie de la frustration que ressentent les enseignants lorsqu'ils tentent d'encourager les élèves à réfléchir de façon critique vient du fait que ceux-ci ne sont pas équipés avec les concepts, attitudes, connaissances, critères et stratégies requis – en bref, ils ne possèdent pas les outils nécessaires pour réaliser un travail raisonnablement compétent. On suppose souvent que la simple répétition améliorera les compétences de réflexion des élèves. Sans aucun doute, certains s'amélioreront en essayant de façon répétitive de trouver des solutions par eux-mêmes, mais la plupart auront plus de succès si on les équipe avec les outils nécessaires pour accomplir cette tâche. Bien que les outils spécifiques dépendent de la

nature du défi auquel est confronté le penseur, favoriser la pensée critique relève en grande partie à aider les élèves à maitriser un répertoire toujours grandissant de cinq types de ressources intellectuelles :[19]

- *Connaissance du contexte* : connaitre les informations pertinentes à propos d'un sujet est nécessaire à une réflexion profonde. Bien qu'il devrait être évident que nous ne pouvons pas réfléchir de façon critique à propos d'un sujet si nous ne connaissons peu ou rien du tout à son propos, plusieurs discours sur la pensée critique se fondent sur la supposition que les compétences ou les opérations de la pensée sont indépendantes du contenu auquel elles devront être appliquées. Il faut comprendre qu'une connaissance pertinente du contexte ne peut être séparée des compétences, mais qu'elle fait plutôt partie de ce qui est nécessaire pour devenir compétent. Pour cette raison, les élèves doivent acquérir l'information pertinente à la gamme de sujets sur lesquels nous voulons qu'ils soient en mesure de réfléchir de façon critique. Cette gamme de sujets fait partie (ou devrait faire partie) de la matière abordée dans le programme. L'enseignement de la pensée critique doit donc se faire conjointement à l'enseignement du contenu du programme.

- *Critère pour le jugement* : la connaissance des critères appropriés ou des bases sur lesquelles juger le bien-fondé ou les mérites des options offertes par un défi critique. Réfléchir de façon critique signifie fondamentalement de s'engager dans des délibérations avec l'intention d'arriver à faire un jugement raisonné. Et les jugements sont inévitablement faits sur la base de critères. Pour cette raison, une catégorie importante d'outils est la gamme de critères contextuels faisant partie des tâches intellectuelles diverses auxquelles touche le programme, dont les critères pour un bon texte argumentatif, une interprétation rationnelle d'une source primaire ou secondaire, une analyse perspicace d'une œuvre d'art ou d'une photographie historique, ou de bonnes notes de cours.

- *Le vocabulaire de la pensée critique* : la connaissance des concepts et des distinctions qui sont nécessaires afin de réfléchir à propos du défi. Bien que d'autres outils se réfèrent également aux concepts, le « vocabulaire de la pensée critique » se réfère aux concepts qui abordent expressément les distinctions qui sont fondamentales pour réfléchir de façon critique – par exemple, la connaissance de la différence entre « conclusion » et « hypothèse », « cause » et « corrélation », ou « cause » et « effet ». Le travail de Peter Seixas dans le domaine de la pensée historique a aidé à aligner l'enseignement de l'histoire dans les écoles canadiennes sur six concepts de la pensée historique qui sous-tendent la compréhension des étudiants (la valeur historique, la preuve, les causes et les conséquences, la continuité et le changement, la perspective historique, et le jugement éthique).[20]

- *Les stratégies de réflexion* : la connaissance des procédés, des méthodes heuristiques, des systèmes d'organisation, des algorithmes et des modèles qui peuvent être utiles lorsque l'on réfléchit à un problème. De bons penseurs critiques vont puiser dans une grande variété de stratégies afin de résoudre les problèmes auxquels ils sont confrontés. Cette catégorie d'outils ressemble beaucoup à ce que d'autres nomment les « compétences », bien que nous croyions qu'il est plus approprié de les appeler des « stratégies ». Les stratégies de réflexion peuvent être très élaborées, tel que suivre les procédés d'un modèle de prise de décisions complexe, ou elles peuvent être très spécifiques et se référer à une tâche spécifique, tel que paraphraser un énoncé afin de le rendre plus clair. Il y a littéralement des milliers de stratégies qui guident les individus à résoudre les problèmes qu'ils rencontrent.

- *Les habitudes de l'esprit* : l'engagement à la gamme de valeurs et de principes guidant un penseur prudent et consciencieux. Bien que souvent décrit comme étant des « dispositions », nous préférons le terme « habitudes de l'esprit » pour faire référence aux idéaux ou aux vertus qui guident et motivent les penseurs de façon à les mener à une bonne réflexion, tels qu'être ouvert d'esprit, impartial, tolérant de l'ambiguïté, capable d'introspection et attentif aux détails.

Ces cinq catégories d'outils intellectuels mentionnés ci-haut se retrouvent dans divers écrits sur la pensée critique. Il existe des « écoles de pensée » qui se concentrent sur chacun de ces cinq outils. J'ai tenté dans ce texte de proposer un cadre conceptuel qui offre une synthèse un peu plus complète de la gamme de ces

fondements de la pensée critique. Cet exercice permet d'arriver à une approche riche intégrée au programme qui vise à développer la pensée critique à travers les niveaux et les sujets et qui met l'accent sur cette forme de réflexion en tant que méthodologie d'enseignement plutôt que de la positionner en tant qu'un des objectifs concurrents en enseignement.

RÉFLEXIONS FINALES

Susciter la participation des élèves à réfléchir de façon critique est une tâche complexe et multiforme qui nécessite que les enseignants se dévouent au développement d'une réflexion de qualité en tant que fondement de leur pratique dans leurs salles de cours. Longtemps considérée comme un objectif scolaire central, la pensée critique en tant que méthodologie d'apprentissage n'a malheureusement pas encore été abordée dans plusieurs écoles. Des travaux récents auprès de plusieurs écoles et districts scolaires, autant au Canada qu'ailleurs, démontrent des résultats prometteurs alors que nombreuses écoles adoptent un cadre d'enseignement dédié à implanter la pensée critique en tant que fondement de l'enseignement dans les salles de cours. L'impact transformateur sur les vies des enfants vers lequel nous tendons se produira fort probablement lorsque la réflexion deviendra un aspect courant de l'apprentissage, qui commencera à la maternelle et se poursuivera à travers les niveaux et les domaines d'études. Alors que les enseignants trouvent des façons efficaces de modifier leurs leçons et d'identifier des occasions de renforcer l'apprentissage en enseignant, explicitement et intentionnellement, ainsi que les outils intellectuels qui sont les mieux adaptés à la réflexion et l'apprentissage, ils découvrent que leurs élèves sont plus impliqués dans leurs études et que l'écart dans la réussite entre les élèves se rétrécit.

NOTES

1 David Weinberger. *Too Big to Know* (New York: Basic Books, 2012) : XIII.

2 Gary Wolf de la revue *Wired* avait interviewé Steve Jobs en 1996. Extrait trouvé sur http://9to5mac.com/2012/01/18/steve-jobs-whats-wrong-with-education-cannot-be-fixed-with-technology/ 28 novembre 2013.

3 Michael Fullan et Maria Langworthy. *Towards a New End: New Pedagogies for Deep Learning* (Seattle: Collaborative Impact, juin 2013) : 1.

4 Andrew Rotherham et Daniel Willingham, "21st Century Skills" Not New, But a Worthy Challenge, *American Educator*, (printemps 2010) : 17.

5 Pestalozzi, extrait trouvé sur http://books.google.ca/books?id=pXFJAAAAYAAJ&pg=PA518&lpg=PA518&dq=#v=onepage&q&f=false, 8 décembre 2013.

6 Egerton Ryerson, Report on a System of Public Education for Upper Canada (Montreal: Lovell and Gibson,1847).

7 Gerald Killan. *David Boyle: From Artisan to Archaeologist*, (Toronto: *University of Toronto Press*, 1983) : 31.

8 Don Tapscott. *Grown Up Digital*, (Toronto: McGraw Hill, 2009) : 127.

9 Michael Fullan et Maria Langworthy. "Towards a New End: New Pedagogies for Deep Learning", (Seattle: Collaborative Impact, juin 2013) : 3.

10 Ministère de l'Éducation, Ontario, extrait trouvé sur http://edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/sshg18curr2013.pdf, 8 décembre 2013.

11 OCDE, extrait trouvé sur http://www.oecd.org/general/thecasefor21st-centurylearning.htm, 29 novembre 2013.

12 Thomas Homer Dixon. *The Ingenuity Gap* (Toronto: Random House Inc., 2000) : Chapter 2.

13 Roland Case, 2008 "Beyond inert facts" In R. Case & P. Clark. (*Eds.*). *The anthology of social studies: Issues and strategies for secondary teachers* (Vancouver: *Pacific Educational Press*, 2008) : 41-53.

14 Matthew Lipman. *Thinking in Education*, (New York: *Cambridge University Press*, 2003) : 10.

15 Roland Case "Moving Critical Thinking to the Mainstage," *Education Canada* (Printemps 2005) : 45-49.

16 Roland Case & LeRoi Daniels, "Introduction to the TC^2 conception of critical thinking," *Dimensions* (2003, June) : 5-8.

17 Idées adaptées de Roland Case, R. & Philip Balcaen "Supporting a community of critical thinkers." In R. Case & P. Clark. (*Eds.*). *The anthology of social studies: Issues and strategies for secondary teachers*, (Vancouver: *Pacific Educational Press*, 2008) : 86-96.

18 Jay McTighe, INTRODUCTION: WHAT IS UbDTM FRAMEWORK? Extrait trouvé sur http://jaymctighe.com/wordpress/wp-content/uploads/2011/04/UbD_WhitePaper_revised_0612-FINAL.pdf, 8 décembre 2013.

19 Roland Case. "*Moving Critical Thinking to the Mainstage*," *Education Canada* (Printemps 2005) : 45-49.

20 Peter Seixas, The Historical Thinking Project, Concepts, Extrait trouvé sur http://historicalthinking.ca/concepts, 8 décembre 2013.