

Développer le jugement de nos élèves : une nécessité pédagogique

Texte-synthèse de la conférence par : Alain Drolet, PH.D. UQAC
alain_drolet@uqac.

Préambule

Un grand nombre de nos élèves arrivent dans nos centres de formation avec des croyances erronées sur eux-mêmes, les autres et la vie en général; si ce n'est que d'avoir perdu confiance en eux-mêmes et abdiqué sur leur jugement des situations de vie dans lesquelles ils sont impliqués. Certains sont tributaires de moins d'aisance intellectuelle et de peu d'autonomie, ce qui les pousse à agir promptement et sans discernement, prenant des décisions et posant des gestes qui les placent dans des situations inconfortables. D'autres élèves sont enclins à s'en remettre aux autres ou au destin pour tout ce qui les concernent; eux qui se retrouveront souvent déçus et amers de ce qu'ils récolteront ou auront espérés. Dans la prise en compte de ces élèves en particulier comme de l'ensemble de nos élèves, notre rôle n'est-il pas de leur apprendre à réfléchir aussi bien que leur apprendre à apprendre? Une nécessité pédagogique dans notre rôle éducatif, croit-on, bien avant l'intégration des connaissances (Daniel, 2011; Boisvert, 1996; Bergevin, 1960 et Lindeman, 1956). Leur passage dans nos centres constitue un moment charnière dans leur vie (sans doute la seule opportunité qui se présentera pour un grand nombre d'entre eux) pour se voir reconnaître et polir leur jugement; un instrument de pouvoir dans et sur leur vie, les aidant à poser un regard objectif et nuancé sur les situations passées et présentes. Le défi étant de développer dans nos écoles une culture de la pensée critique, d'en faire un lieu d'expression et d'analyse et pas seulement sous l'angle utilitaire de l'acquisition de connaissances et de compétences.

Ainsi, de quoi parle-t-on? Et que pouvons-nous faire pour développer chez nos élèves ce « *moteur* » de développement personnel qu'est leur jugement?

La formation de la pensée critique, ses impacts et un profil de dispositions.

D'emblée, nous reconnaissons que le concept de pensée critique fait appel à une diversité d'appellations créant ainsi un flou conceptuel dans les écrits et dans la façon de l'aborder; tantôt il est question de pensée critique, tantôt de jugement ou d'esprit critique. La pensée critique est la capacité de faire appel à un processus rigoureusement logique lorsqu'il est question de porter un jugement ou de se prononcer sur certains faits (Daniel et autres, 2004;120). La formation de la pensée critique nécessite qu'on amène l'élève à pratiquer *les habiletés* (se centrer sur une question, définir, analyser, argumenter, suivre les étapes de résolution de problèmes...) et à développer les *attitudes appropriées* (s'ouvrir aux autres, avoir l'esprit ouvert, écouter, avoir le courage de s'exprimer et de recevoir la critique...) en vue de son développement (Ennis, 1985; 180-181). Réfléchir est aussi un acte métacognitif qui a un impact sur les capacités d'apprentissage de l'élève. Ainsi, lorsque celui-ci s'attarde à sa démarche mentale, réfléchit sur ses processus de pensée et d'action, il devient plus conscient de sa façon d'apprendre et de ce qu'il est. Tout en se connaissant mieux, il envisage différemment les idées et réflexions des autres, peut expliquer plus aisément les commentaires apportés et établit des liens entre les idées pour mieux les mettre en perspective. C'est par l'exercice même de penser, d'examiner, de peser et enfin de juger qu'il pourra s'autoguidé en situation de résolution de problèmes. Pour comprendre et analyser le degré de maturité que font preuve nos élèves dans leur développement de la pensée critique, nous décrirons quatre niveaux distincts de capacité réflexive ainsi que leurs principales

inclinations; celles-ci peuvent constituer des indicateurs de mesure pour en évaluer le chemin parcouru chez l'élève dans son processus de maturation d'un esprit critique.

Le premier niveau dit « la pensée critique aliénée » se caractérise par une propension chez l'élève à se soumettre à l'évaluation des autres et à faire abstraction de son propre jugement; pour un autre élève, à surestimer ses idées et positions et à être intolérant et peu flexible envers les autres. Ce qui en fait un individu enclin à une représentation de soi plutôt faible et/ou erronée. À ce stade-ci, c'est un élève qui agit par impulsion sous l'effet de l'émotivité éprouvant de la difficulté à s'arrêter pour réfléchir et faire appel à une logique du raisonnement. Il lui est difficile de s'ouvrir aux autres et à leur réalité, trop centré sur lui-même et/ou sur ce qui le préoccupe, adoptant une pensée spontanée avec des opinions tranchées, induites de jugements de valeur ou d'idées préconçues. Qui plus est, il a une vision réduite des alternatives de solutions face aux problèmes rencontrés, préférant éviter ce qui le rend inconfortable; son comportement est davantage réactif que proactif, incapable de se projeter vers l'avenir, encore moins de porter un regard objectif sur lui-même et sur ce qu'il vit.

Le deuxième niveau de maturation représente « une pensée critique en éveil ». À ce stade-ci, l'élève commence à être capable de s'arrêter pour réfléchir seul ou en groupe et à être plus tolérant envers les points de vue divergents des autres; il consent à poser un regard sur soi et sur son fonctionnement comme il prend conscience de l'autre et de ses besoins. C'est l'étape où il est enclin à nuancer ses perceptions, à visualiser d'autres points de vue que les siens et entrevoir des solutions à ses problèmes. Ses propos sont moins induits d'émotions négatives telles que la rancœur, la colère ou la tristesse, devenant plus raisonnés avec un début d'argumentation. Il est également ouvert à reconsidérer certaines expériences passées et/ou actuelles qui furent difficiles pour tenter de leur donner un sens différent, tout en étant mieux disposé à se projeter vers l'avenir. Par contre, il peut se montrer fragile et enclin à se déstabiliser quand il s'agit de recevoir la critique ou de se retrouver face à l'échec.

Le troisième niveau de maturation se définit par « une pensée critique responsable » où l'individu prend conscience des principes et des valeurs qui transcendent ses actions et sur lesquels il est capable de se positionner en vue de maintenir un équilibre de vie. Qui plus est, il est capable d'anticiper plus favorablement l'avenir, d'être créatif dans l'élaboration de solutions à ses problèmes, de recevoir la critique comme de la donner en abordant les problèmes avec diligence. De fait, la pensée responsable évoque un respect et une acceptation de ce que l'on est et ce vers quoi l'on chemine tout en démontrant une intégrité élevée. Même rendu à ce stade de maturation, il nous apparaît important pour l'élève de continuer à raffiner son esprit critique afin de maîtriser autant les aléas externes qu'internes à son développement, de rester fidèle à ses opinions et valeurs propres et être capable de se positionner face aux idéologies et aux pressions ambiantes.

L'idéal étant d'atteindre « une pensée critique autonomisante » correspondant à la capacité de l'individu à s'autodéterminer dans le respect de ce qu'il juge important pour lui et pour les autres, tributaire d'une excellente discipline personnelle et attitude morale, capable de s'autocorriger au besoin. Ici, nous avons affaire à un individu qui se distingue par une conscience sociale et un engagement social marqué, capable de se positionner face aux autres en dépit des pressions ou des contraintes auxquelles il peut faire face.

Pensée critique et méthode d'apprentissage.

Tout en reconnaissant qu'il n'y a pas de modèle unique pour l'apprentissage de la pensée critique, pour Lipman (1995) l'approche de groupe est la pédagogie la mieux adaptée pour renforcer le raisonnement et le jugement. Et comme l'être humain se nourrit de sens, cette activité pédagogique peut se transformer en un exercice de réflexion philosophique pour donner du sens à ce que l'on fait et à ce que l'on croit, en s'interrogeant sur le quoi et le pourquoi des choses. Par des échanges sur des thématiques générales, abstraites ou métaphysiques (le bonheur, l'amour, la coopération, l'amitié...) ou basées sur des préoccupations qui l'interpellent au quotidien, l'élève est engagé dans un processus de recherche avec ses pairs qui dépasse la simple mémorisation et dans lequel il est amené à poser des questions, à élaborer des hypothèses, à nuancer et à se prononcer. Tout cela dans le but évident de stimuler le questionnement chez les élèves, les rendre à l'aise et conscients de leurs habiletés intellectuelles. En somme, réfléchir tout haut et

ensemble afin d'accéder à une réflexion solitaire et autoguidée qui pourra se transposer dans les différentes sphères de la vie de l'élève.

Lafortune et Robertson ont bien résumé ces changements qui s'opèrent dans la pensée et son organisation grâce aux échanges qui s'y prêtent dans ces activités pédagogiques : « *Le partage lors des expériences de verbalisations et des autoévaluations permet de se comparer aux autres et prendre conscience des différentes façons de faire* (2004 ; 113). Par ailleurs, Damasio (1994) et Audy (1993) soutiennent qu'une ouverture sur la pensée rationnelle s'initie souvent par ces séances de ventilation et de narration liées à des expériences de vie difficiles, lesquelles seront libératrices et bienveillantes pour l'élève ayant pour effet de mieux le prédisposer à raisonner de manière sensée. De fait, se raconter lui permet d'avoir accès à son expérience, la remettre en contexte et reconstruire ce qui s'est passé.

Certaines attitudes et approches d'intervention de l'enseignant sont susceptibles d'influencer la réponse des élèves quant à l'expression des habiletés et des attitudes liées à la pensée critique, entre autres :

- a-** donner soi-même l'exemple d'un penseur critique et réfléchir tout haut;
- b-** favoriser la participation des élèves dans la classe;
- c-** utiliser sa propre discipline pour susciter la réflexion chez les élèves;
- d-** intégrer dans ses méthodes d'apprentissage le questionnement critique, les échanges entre pairs (débat, discussions, narrations) et le dialogue philosophique.

Frank Mccord, fort de son expérience en enseignement auprès d'élèves en difficulté dans le Bronx New-Yorkais, prétendait que des pauses dans le cours où chacun se racontait sur des expériences vécues tout en présentant ses analyses des situations sociales dans lesquelles il était interpellé, avait un effet stimulant sur le désir d'apprendre tout en créant une solidarité effective entre eux (2006; 24). Nos propres expériences-terrain dans lesquelles des élèves fréquentant l'éducation des adultes étaient impliqués dans des *activités pédagogiques conscientisantes*, arrivent au même constat ainsi qu'une plus grande ouverture d'esprit (Drolet,2010)

Conclusion

Notre défi pédagogique est de faire progresser nos élèves sur le plan de la pensée critique; ce qui signifie de les aider à améliorer les processus menant à leur jugement et à leur capacité de prendre des décisions éclairées. Tout cela, dans une école qui devient un lieu d'expression et d'analyse et pas seulement sous l'angle de l'utilité qu'elle représente pour accéder à une vie aisée et professionnellement satisfaisante. À ce titre, une réflexion s'impose sur l'impact d'une telle culture du développement de la pensée critique dans nos établissements et de son intégration dans nos pratiques et programmes éducatifs. Il nous faut en débattre et statuer, entre autres, sur deux questions fondamentales : sommes-nous suffisamment convaincus de la pertinence d'une telle formation de la pensée critique auprès de nos élèves? Si oui, est-ce que les conditions professionnelles actuelles et l'esprit qui en découlent se prêtent à une telle culture chez nous? Prendre conscience du problème et en dégager les principales composantes représentent les premiers pas vers le changement. En agissant ainsi, nous ferons en sorte qu'apprendre à penser est un apprentissage réel et non un nouveau slogan éducatif.

Principales références bibliographiques

Audy, P. (1993) *A.P.I.; une approche visant l'actualisation du potentiel intellectuel*, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Rouyn-Noranda.

Boisvert,J.(1996) *Formation de la pensée critique au collégial*. Collège Saint-Jean-sur-Richelieu, Québec.
Brookfield, F.D. (1987) *Developing Critical Thinking : Challenging Adult to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting*, San Francisco, Jossey-Blass Publishers.

Daniel, M.F., Pallascio, R., et Lafortune, L. (2004) *Pensée et réflexivité; théories et pratiques*, Presses de l'université du Québec, Sainte-Foy.

Drolet, A. (2010) *Le centre de formation générale aux adultes; une école inclusive et les pièges de la marginalisation*, UQAC, Chicoutimi.

Ennis, R.H. (1993) *Critical thinking assesman : Théory Into Practice*, vol.32, no.3 p.179-186

Mccord, F. (2006) *Teacher Man: a memoir*. New-York, scribner.