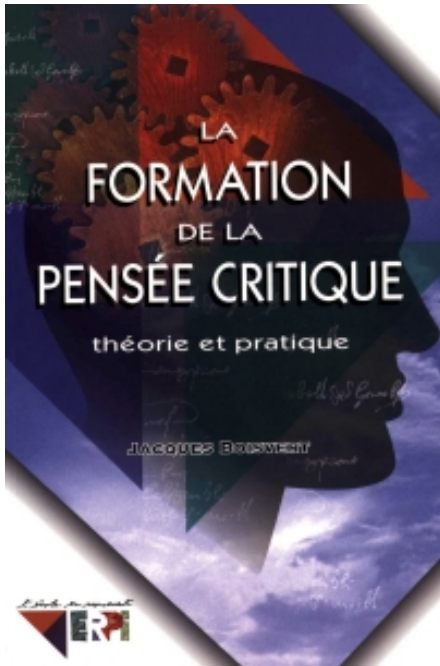


BOISVERT, Jacques, *La formation de la pensée critique. Théorie et pratique*, Saint-Laurent, Éditions du Renouveau Pédagogique, Collection « L'école en mouvement », Bruxelles, Éditions De Boeck Université, Collection « Pratiques pédagogiques », 1999, XVI et 152 p.



Ce volume est le troisième ouvrage de Jacques Boisvert sur le thème de la formation et du développement de la pensée critique. Il fait suite à un rapport de recherche paru en 1996¹ et à la publication, en 1997, d'un Guide de formation des maîtres sur cette thématique². Il y a évidemment une grande continuité entre ces trois publications, tout particulièrement entre le Guide et le livre dont nous rendons compte ici : même structure de

1. BOISVERT, J., *Formation de la pensée critique au collégial*, Saint-Jean-sur-Richelieu, Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, 1996, 198 p. [PAREA]
2. BOISVERT, J., *Pensée critique et enseignement. Guide de formation en vue d'élaborer une stratégie d'enseignement axée sur le développement de la pensée critique*, Saint-Jean-sur-Richelieu, Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu et Regroupement des collèges PERFORMA, 1997, 134 p.

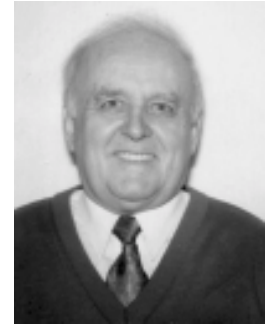
développement du propos de l'auteur et reprise dans l'ouvrage paru l'an dernier de l'essentiel du contenu du Guide³. Toutefois, l'auteur reformule des passages et réorganise la disposition de certaines sections, il fournit des précisions et approfondit plusieurs des sujets abordés, et il élabore quelques nouveaux tableaux ; les exemples apportés touchent aussi un éventail de disciplines enseignées au collégial plutôt que le seul domaine de la psychologie. On relève donc dans le dernier ouvrage de substantiels ajouts par rapport au Guide, ajouts qui sont à la fois éclairants et utiles. Notre compte rendu attire l'attention du lecteur sur ceux qui nous semblent les plus significatifs.

La formation de la pensée critique. Théorie et pratique comporte quatre chapitres. Le premier propose d'abord un essai de définition de la pensée critique, conçue comme une stratégie de pensée coordonnant plusieurs opérations, une investigation menant à une conclusion justifiée et un processus actif déclenché par un problème ou une question et susceptible de déboucher sur l'action.

DIFFÉRENTES CONCEPTIONS DE LA PENSÉE CRITIQUE

L'auteur souligne ensuite la nécessité de la formation de la pensée critique et

3. Ne se retrouve pas dans l'ouvrage publié en 1999 le contenu du module n° 6 du Guide ayant pour objet l'« élaboration d'une stratégie d'enseignement pour votre propre cours ».



Jacques Laliberté

Consultant en pédagogie collégiale

décrit brièvement les rôles que peut jouer l'école dans le développement de la pensée critique chez les élèves. Le chapitre se termine sur la présentation de cinq des principales conceptions de la pensée critique répandues dans le milieu de l'éducation : celles de Ennis, Lipman, McPeck, Paul et Siegel. Pour sa part, dans ses travaux sur la question, l'auteur a retenu la conception de Robert H. Ennis qu'il a présentée dans son article « Développer la pensée critique au collégial », publié dans *Pédagogie collégiale* en décembre 1996 (cf. p. 33-37).

M. Boisvert consacre une dizaine de pages (p. 16-27) à une explicitation des quatre autres conceptions, développement qu'on ne retrouve pas dans le Guide. Il souligne également des éléments clés ou des contributions de chacun des auteurs en cause :

- Matthew Lipman traite de quatre axes d'habiletés cognitives dont l'exercice de la pensée critique exige la maîtrise, soit les habiletés de recherche, la capacité de raisonnement, l'organisation de l'information et les habiletés reliées à la traduction entendue dans un sens générique ; est aussi mise en évidence l'importance accordée par Lipman à la communauté de recherche qui lui apparaît « la pédagogie la mieux adaptée au travail de renforcement du raisonnement et du jugement » (p. 18) ;
- John E. McPeck insiste sur l'importance de la connaissance propre à une

discipline : « la pensée critique s'exerce d'autant mieux que l'individu détient des connaissances approfondies dans un domaine particulier » (p. 21) ;

- Richard W. Paul traite de la nécessité pour les élèves de cultiver au moins sept traits de caractère interdépendants : 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 (p. 22-23) ; par ailleurs, une liste de 35 stratégies de la pensée critique a été mise au point par Richard Paul et ses collaborateurs (p. 24-25) ;
- Harvey Siegel, pour sa part, insiste sur la relation entre la pensée critique et la rationalité (p. 26-27).

UN MODÈLE GLOBAL DE FORMATION DE LA PENSÉE CRITIQUE

Dans la première partie du second chapitre, M. Boisvert préconise l'adoption d'un modèle global de formation de la pensée critique, ce qui exige notamment qu'on se soucie, dans le travail avec les élèves, de faire progresser les attitudes et les dispositions reliées à la pensée critique en plus des connaissances et des capacités intellectuelles qui sont, est-il nécessaire de l'écrire, des ingrédients indispensables à l'exercice de la pensée critique. Dans le modèle proposé, concevoir des activités pédagogiques qui ont pour visées de favoriser chez les élèves le transfert des apprentissages et le développement de la métacognition est à la fois une exigence et une façon propres à contribuer au développement de leur pensée critique. Quelques pages – qu'on ne retrouve pas dans le Guide – sont consacrées à la définition de la métacognition, au rôle que celle-ci peut jouer dans la formation de la pensée critique et comment on peut travailler à la développer en classe (p. 42-44).

Dans la seconde partie de ce deuxième chapitre, l'auteur s'intéresse aux conditions qui peuvent favoriser un enseignement axé sur le développement de la

pensée critique. Ce qui l'amène à proposer des considérations sur les objectifs éducationnels relatifs à l'enseignement de la pensée, sur l'élaboration de leçons visant la formation de la pensée critique et sur des principes pédagogiques et des comportements du professeur qui pourraient ou devraient orienter les interactions des enseignants avec leurs élèves dans une optique d'enseignement explicite de la pensée.

STRATÉGIE D'ENSEIGNEMENT ET MODES D'ÉVALUATION DE LA PENSÉE CRITIQUE

Le troisième chapitre est en bonne partie consacré à la description des cinq étapes de l'élaboration d'une stratégie d'enseignement de la pensée critique que l'auteur a déjà utilisée dans son ouvrage *Pensée critique et enseignement* et qu'il a présentée aux lecteurs de *Pédagogie collégiale* dans le numéro de décembre 1997 (cf. p. 6-10).

Par ailleurs – et c'est là un autre ajout significatif par rapport à l'ouvrage de 1997 –, M. Boisvert exprime sa conviction que le « recours à une approche cognitive de l'enseignement et de l'apprentissage apparaît justifié lorsqu'il s'agit d'assurer le développement de la pensée critique dans le cadre des cours » (p. 60). S'appuyant sur Tardif (1992), l'auteur énonce cinq principes touchant l'apprentissage dans une perspective cognitive et huit conséquences de l'approche cognitive pour l'enseignement. Autre ajout important que renferme ce chapitre : la présentation de quinze exemples d'application d'une stratégie d'enseignement de la pensée critique aux divers niveaux d'enseignement et selon l'âge des élèves. Ces exemples tirés de diverses sources portent sur des thèmes comme la résolution de problèmes selon le mode inductif, l'étude du raisonnement scientifique, l'évaluation des risques et des bénéfices liés à une décision, le repérage des stéréotypes, l'analyse d'arguments fallacieux, l'étude de cas, etc. (cf. p. 77-101).

Le dernier chapitre porte sur les modes d'évaluation de la pensée critique.

Sont d'abord exposées des considérations préalables au choix de ces modes d'évaluation : l'importance d'une définition élaborée de la pensée critique ; la prise de conscience des buts poursuivis par l'évaluation ; la diversification des moyens d'évaluation ; et la connaissance des principales directives visant à orienter le processus d'évaluation, notamment les cinq recommandations de Cross et Angelo dans leur ouvrage *Classroom Assessment Techniques* (1988). Après ces considérations d'une portée générale sont présentés et commentés les principaux moyens d'évaluation de la pensée critique : les tests à choix multiples, l'observation des élèves, l'entrevue, les textes rédigés par les élèves et la triangulation des données.

Au terme de la lecture de l'ouvrage de M. Boisvert, une conclusion s'impose : l'auteur répond vraiment bien aux attentes que peut susciter le titre même de son livre. Le traitement de chacune des grandes thématiques qui y sont abordées s'appuie sur de solides fondements théoriques et sur des travaux d'auteurs réputés, avec une nette prédominance des points de vue ou suggestions d'auteurs américains sur la question. Un sommaire au début de chaque chapitre, la mise en relief de propos importants par des trames ou l'emploi de caractères plus foncés de même que des tableaux récapitulatifs, synthétiques ou descriptifs, aident à l'assimilation des propos.

Quant au caractère pratique de ce livre, il tient à plusieurs choses, principalement aux nombreuses suggestions concrètes, formulées tout spécialement dans les deux derniers chapitres et dans deux annexes de l'ouvrage. Le lecteur et la lectrice sont aussi invités à se situer personnellement face à la problématique du développement de la pensée critique, chaque chapitre comportant la proposition d'un exercice à faire et de questions de réflexion en rapport avec les thèmes traités et auxquelles chacun et chacune peuvent apporter leurs propres réponses.

GUILBERT, Louise, Jacques BOISVERT et Nicole FERGUSON (Sous la direction de), *Enseigner et comprendre. Le développement d'une pensée critique*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval, Collection « Formation et profession », 1999, XII et 329 p.

L'Association canadienne pour l'étude des fondements de l'éducation a décerné son prix « Livre et monographie 2000 » aux trois personnes sous la direction desquelles *Enseigner et comprendre* a été préparé puis publié à l'automne de 1999.

L'ouvrage est un recueil d'une vingtaine de textes écrits en grande majorité par des professeurs d'universités du Québec (UQÀM, UQTR, Laval, Bishop, Montréal) ou d'ailleurs (Californie, Moncton, Laurentienne), auxquels s'ajoutent ceux rédigés par des professeurs de trois cégeps (Saint-Jean-sur-Richelieu, Vieux Montréal et régional de Lanaudière).

Trois thématiques regroupent le plus grand nombre d'articles : l'enseignement et l'apprentissage de la pensée critique (six textes), pensée critique et argumentation (quatre textes), pensée critique et cursus, section dans laquelle on s'intéresse plus particulièrement aux relations entre la pensée critique et diverses disciplines enseignées à l'école (huit textes). Ce corpus central est précédé d'un texte d'ouverture de Jean-Paul Desbiens et est suivi de deux textes placés sous la rubrique « Prospectives ».

L'ensemble de ces contributions suscite et nourrit une réflexion en profondeur sur ce qui doit être une des finalités essentielles de tout système d'enseignement démocratique, tout en signalant nombre d'approches, d'avenues et de moyens pédagogiques à qui se donne comme objectif explicite de travailler au développement de la pensée critique chez les élèves.

Des dimensions d'ordre intellectuel, affectif, axiologique et pratique

Le concept de pensée critique connote spontanément une *dimension intellectuelle*. Penser de façon critique face à un texte, un événement, un problème ou un projet exige d'abord et avant tout des connaissances, des habiletés intellectuelles, une méthode, des critères, de la métacognition, du raisonnement et la capacité de tirer une conclusion, de prendre une décision ou de privilégier une option qui tienne compte de l'éclairage qu'apportent le traitement de l'information recueillie et le processus de réflexion suivi.

S'ajoutent également à cette dimension intellectuelle des dimensions d'ordre affectif, axiologique et pratique. La lecture d'*Enseigner et comprendre* fait bien ressortir le caractère multidimensionnel du concept de pensée critique. S'agissant de la *composante affective* de la pensée critique, deux auteures



tout particulièrement soulignent l'importance et l'influence – positive ou négative – des émotions dans la mise en œuvre d'une pensée critique : M^{me} Andrée-Claire Brochu dans son étude de quelques filtres de la pensée critique des futurs enseignants et M^{me} Louise Guilbert dans sa proposition d'un modèle d'évaluation de la pensée critique qui prend en compte les composantes cognitives et affectives de cette forme de pensée.

La *dimension axiologique* de la pensée critique est mise en évidence, de façon directe ou indirecte, par de nombreux auteurs de l'ouvrage. « Au mot critique, écrit Jean-Paul Desbiens, *Le vocabulaire technique et critique de la philosophie* de Lalande donne ceci : « Examen d'un principe ou d'un fait, en vue de porter à son sujet un jugement d'appréciation . [...] On appelle en ce sens esprit critique celui qui n'accepte aucune assertion sans s'interroger d'abord sur la valeur de cette assertion, soit au point de vue de son contenu (critique interne), soit au point de vue de son origine (critique externe). » Quant au jugement d'appréciation, Lalande le définit comme une « opération de l'esprit concernant non l'existence d'une idée ou d'une chose, mais leur valeur, c'est-à-dire leur degré de perfection relativement à une fin donnée (notamment la vérité, la beauté, la morale, l'utilité). » (p. 6)

La pensée critique peut donc donner lieu, selon les objets sur lesquels elle s'exerce, à des jugements de diverses natures : des jugements d'ordre esthétique s'il s'agit d'évaluer des œuvres littéraires ou artistiques, des jugements de pertinence pour le consommateur à qui l'on propose d'acheter des services ou des produits, des jugements de validité lorsqu'on a à se prononcer sur la valeur des résultats de travaux de recherche, etc. Dans tous les cas, cependant, des valeurs sont en cause et des critères sont utilisés pour porter un jugement.

Dans la littérature consacrée à la pensée critique, on insiste beaucoup sur les défis moraux et éthiques que pose l'exercice de la pensée critique. « Penser n'est jamais neutre », affirme Denys Jeffrey, qui soutient de plus que « les habiletés intellectuelles sont en quelque sorte nouées à des attitudes vertueuses » et que « l'apprentissage de la pensée critique est donc très exigeant du fait qu'il ne s'agit pas uniquement d'habiletés intellectuelles, mais également d'habiletés morales » (cf. p. 35 et 27-28). Pareilles habiletés sont en effet nécessaires pour la conduite de la vie personnelle, pour une insertion active dans la société, pour une participation et des prises de position dans les controverses éthiques ou les débats sociaux qui interpellent les citoyens, particulièrement à notre époque. Ce qui aide à comprendre que Jean-Paul Desbiens ait présenté le développement d'une pensée critique comme un défi à la fois « éthique et éducatif » et qu'il termine son article sur ces phrases : « la formation et l'exercice de l'esprit critique n'est pas une entreprise d'aridité ou d'assèchement. L'esprit critique est compatible avec la ferveur intellectuelle dans la mesure où, en fin de compte, il manifeste l'amour de la vérité et la quête de la rectitude morale. » (p. 15)

Enfin, comme on a pu déjà s'en rendre compte, la pensée critique entretient aussi un rapport avec l'action. Elle recèle donc une *dimension pratique* bien mise en évidence dans la définition de Robert H. Ennis selon laquelle la pensée critique est « une pensée raisonnable et réflexive orientée vers une décision quant à ce qu'il faut croire ou faire » (p. 100). Mais, et cela tout le monde le sait, le passage à l'acte n'est pas automatique. Connaître ce qu'on peut faire ou ce qu'on devrait faire ne signifie pas nécessairement qu'on va le faire. Toutes sortes de raisons peuvent expliquer qu'on ne donne pas suite à des conclusions, à des exigences, à des possibilités, à des options qui se dégagent ou s'offrent à nous au terme d'une démarche de réflexion...

Les conditions d'une pédagogie de la pensée critique

Nombre d'embûches font obstacle à l'exercice de la pensée critique : la paresse intellectuelle, les préjugés, les stéréotypes, les préconceptions, le danger d'aveuglement idéologique, toutes choses qui peuvent rendre l'information disponible – fût-elle abondante et de qualité – proprement inutile et sans effet. Et, en ce sens, plus une cause nous est chère, plus une croyance ou une conviction est enracinée en nous, plus nous risquons

de ne même pas voir ce qui peut la remettre en question, la nuancer, voire même l'invalider.

D'où il est aisé de comprendre que, parmi les nombreuses exigences requises pour faire preuve d'esprit critique, on signale comme particulièrement importantes des habiletés, des dispositions ou des attitudes comme la rigueur intellectuelle, l'ouverture d'esprit, un bon jugement, l'art de douter, l'acceptation de se remettre en question, la considération du point de vue adverse ou différent du sien, la persévérance, le courage, etc. « Le principe du vrai courage, c'est le doute. L'idée de secouer une pensée à laquelle on se fiait est une idée brave. » (Alain, cité par Desbiens, en p. 9)

Les défis que pose le développement de la pensée critique sont tels que l'enseignement de la pensée critique est, selon Jacques Boisvert, tout à la fois une nécessité et une obligation (cf. p. 19-21). Toutefois, ce même auteur fait bien voir que pareil enseignement ne va pas de soi. Il soutient même que si l'on doit enseigner la pensée critique, « les possibilités de le faire sont actuellement limitées » (p. 25). Pour améliorer la situation, il présente dix conditions d'une pédagogie de la pensée critique (cf. p. 99-113), notamment les suivantes qui concernent les enseignantes et les enseignants : axer l'enseignement de la pensée critique aussi bien sur les attitudes que sur les habiletés ; poursuivre trois objectifs complémentaires d'enseignement de la pensée (enseigner à penser, enseigner ce qu'est la pensée, enseigner à réfléchir sur la pensée) ; favoriser le transfert de la pensée critique ; savoir intégrer la discipline ou la matière enseignée dans un processus visant le développement de la pensée critique des élèves.

Sous la plume de divers auteurs, *Enseigner et comprendre* fait état de nombreux moyens qui sont de nature à favoriser l'éclosion, le développement, l'affinement et l'approfondissement de la pensée critique chez les élèves. Ces moyens vont de l'acceptation et de la pratique systématique du questionnement en classe à la mise en œuvre d'un modèle plus global d'enseignement de la pensée critique, en passant par le recours à des stratégies ou des mises en situations pédagogiques telles que la communauté de recherche, le forum de discussion, l'étude de cas, la résolution de problèmes, les dilemmes moraux, les controverses environnementales. « Rien ne permet de penser qu'en cette matière [l'enseignement de la réflexion] il y ait une seule approche efficace ; il n'y a pas de méthode souveraine, pas de stratégie unique valable en toutes circonstances. » (Point de vue tiré d'un document de l'OCDE et cité par Boisvert en p. 23.)

L'enseignement de la philosophie

Toutes les disciplines, selon des modalités variables et à des degrés divers, peuvent contribuer au développement de la pensée critique. L'enseignement de la philosophie ou le recours à la discussion philosophique comptent parmi les moyens qu'on

peut associer le plus directement au développement de la pensée critique. Aussi les trouve-t-on évoqués dans plusieurs textes du recueil. Dans un article intitulé « Le développement de la pensée critique dans l'apprentissage de la philosophie », Raymond Robert Tremblay rappelle que le développement de la pensée critique est un objectif explicite de l'enseignement collégial de la philosophie, mais que l'atteinte de cet objectif est particulièrement difficile, surtout lorsqu'il s'agit de l'apprentissage des attitudes caractéristiques de la pensée critique qui font partie du profil de formation qu'on souhaite retrouver chez tout étudiant qui a complété sa formation collégiale en philosophie (cf. p. 65-66 et 72). Aussi formule-t-il l'hypothèse suivante : « Pour favoriser le développement des attitudes propres à la pensée critique, un professeur doit instaurer une communication émotionnelle avec ses élèves à travers laquelle il établit un climat propice à l'exercice autonome de la pensée, au dialogue et à la responsabilisation. » (p. 67)

Dans un deuxième texte, M. Tremblay décrit l'utilisation pédagogique d'un forum de discussion à travers l'expérience des débuts du *Forum d'Encéphi*, l'encyclopédie hypertexte de la philosophie (cf. p. 284-290).

Outre ces deux textes, pas moins de cinq articles permettent au lecteur de se familiariser avec le programme de philosophie pour enfants conçu par le philosophe américain Matthew Lipman et qui fait l'objet d'expériences dans des écoles du Québec depuis tout près de vingt ans. Peut-on amener des enfants du primaire à philosopher ? Comment peut-on s'y prendre ? Quels résultats peut-on espérer ?

Deux articles sont particulièrement utiles à qui veut s'informer des caractéristiques de ce programme et du potentiel qu'il recèle pour le développement des capacités d'argumentation et le développement de la pensée critique chez de tout jeunes élèves : celui de Pierre Lebus et Sylvie-Anne Lamer sur « Le développement de l'esprit critique et la formation à l'argumentation » et celui de Michel Sasseville sur « L'exercice de la pensée critique dans une communauté de recherche philosophique ». Par ailleurs, trois articles présentent et commentent des résultats de recherches portant sur les effets observés chez des sujets ayant participé à des expériences où l'on a eu recours au programme de philosophie pour enfants : « Le programme de philosophie pour enfants : ses répercussions sur le discours argumentatif chez les élèves du primaire » par Michael Schleifer, François Neveu et Héléne Poissant ; « La formation philosophique des jeunes du primaire dans l'apprentissage des mathématiques et son influence sur le développement de leurs habiletés de pensée complexes et de leurs comportements coopératifs » par Marie-France Daniel, Louise Lafortune, Richard Pallascio et Michael Schleifer ; « Le programme de Lipman et la performance des élèves du deuxième cycle du primaire provenant d'une école francophone et d'une école pluriethnique » par Héléne Poissant, François Neveu et Michael Schleifer.

La formation et le perfectionnement des maîtres

Qu'en est-il de la formation et du perfectionnement des maîtres eu égard à l'objectif de contribuer au développement de la pensée critique chez leurs élèves ? Au moins trois textes abordent plus explicitement cette question sous un angle ou sous un autre. Selon M^{me} Brochu, les étudiants qui aspirent à devenir enseignants et qui sont inscrits en formation initiale n'ont pas tous développé leur pensée critique avant leur arrivée à l'université. Aussi estime-t-elle que « comme soutien fondamental de la profession enseignante, la pensée critique doit [...] faire l'objet d'une considération particulière à la formation des maîtres. La pédagogie universitaire aurait avantage à établir de nouvelles stratégies pédagogiques pour favoriser l'émergence et la consolidation de la pensée critique chez les étudiants » (p. 41). En finale de son article, elle écrit à ce sujet : « Si nous voulons vraiment former nos futurs enseignants à la pensée critique, nous ne pouvons nous contenter d'un enseignement magistral de fondements dits " théoriques ", véhiculés par les recherches en sciences de l'éducation. Nous devons aussi et d'abord aider nos étudiants à reconnaître leurs propres fondements, leurs propres valeurs et intérêts, leurs propres représentations, avant de les reconsidérer à partir de perspectives ou de critères nouveaux. D'autre part, notre approche pédagogique auprès des étudiants en enseignement se doit de confronter tout manque de cohérence, de signification, de pertinence. En exigeant constamment des étudiants qu'ils restructurent leur argumentation à la suite de questionnements, de confrontations (les nôtres, celles des pairs, celles de l'étudiant lui-même) et d'analyses réflexives (Brochu et Hébert, 1998), nous favorisons chez eux l'exercice de leur pensée critique tout en les aidant à se construire une théorie personnalisée de l'éducation et à établir une cohérence entre leur cadre de référence théorique et leur pratique pédagogique grâce à la compréhension des rapports dialectiques entre tous les éléments en jeu, dans leurs ressemblances et leurs différences. » (p. 60)

Par ailleurs, Héléne Gravel et Richard Desjardins traitent de « L'utilisation du portfolio professionnel comme outil de synthèse des apprentissages en fin de formation initiale à l'enseignement et comme moyen de développement de la pensée critique et créatrice » (cf. p. 259-271).

Enfin, Jacques Boisvert, s'appuyant sur Kennedy, Fisher et Ennis (1991), soumet que les enseignants doivent recevoir une formation sur l'enseignement de la pensée critique s'ils veulent être efficaces en la matière. « Généralement, la pratique dans ce domaine apparaît intuitive et approximative plutôt que informée et systématique. Ce qui ne veut pas dire qu'il n'y a aucun succès », ajoute-t-il (p. 24).

Des pistes de recherche proposées

Dernier trait à signaler : les pistes de recherche que certains auteurs proposent sur différents aspects de la problématique du développement de la pensée critique : *e.g.* sur la persistance des gains en pensée critique, les modalités de transfert

des acquis et l'intégration harmonieuse de la pensée critique à la personnalité de l'élève et à celle de l'étudiant (Boisvert, p. 23) ; sur les types de communication émotionnelle et d'environnement les plus favorables au développement de la pensée critique (Tremblay, p. 77-78 ; Ferguson, p. 328).

Mais ce qui frappe surtout, c'est le véritable programme de recherche que Peter A. Facione, Noreen C. Facione, Carol A. F. Giancarlo et Nicole Ferguson évoquent dans leur article sur « Le jugement professionnel et la disposition à la pensée critique » (cf. p. 307-326). Voici la liste des questions qu'ils soulèvent :

- *Quel est l'effet des différents traits de la personnalité sur le jugement professionnel ?*
- *Quelles variables contextuelles vont influencer sur la qualité du jugement ?*
- *Comment les valeurs, les coutumes et la culture du milieu de travail et de la profession influencent-elles les habitudes à la pensée critique dans le temps ?*
- *Quels sont les mécanismes qui incitent l'individu à penser de façon critique dans l'exercice de son jugement professionnel ?*
- *Y a-t-il des relations entre les habitudes positives et négatives de la pensée critique et d'autres dimensions de la personnalité*

et de la pratique professionnelle telles que le sens de l'humour, la persuasion et le leadership ?

- *À l'exception des habiletés de la pensée et des dispositions à les utiliser, quels sont les autres préalables à l'éducation des professionnels qui favorisent le développement de la conscience et de la compassion, en sus des compétences et de l'expertise ? (p. 324)*

Et les auteurs de conclure leur article sur un paragraphe faisant immédiatement suite à cette liste de questions :

« Une chose est certaine : l'éducation et l'évaluation du jugement professionnel requièrent que la pensée critique ne soit pas banalisée à l'égal d'une petite trousse d'habiletés à développer et que cette même pensée ne soit pas reléguée aux dissertations plus souvent stériles des salles de cours, telle une réalité virtuelle. En tant qu'individus et membres d'une société, nous sommes en droit d'attendre, voire d'exiger que les professionnels fassent preuve de volonté et de compétence dans l'exercice d'un jugement solide. Enfin, que l'intégrité intellectuelle ne soit pas une valeur ambivalente chez le professionnel praticien. » (*Ibid.*)

Nous ne saurions trouver meilleurs propos pour clore ce compte rendu... ▣

Jacques Laliberté