

DÉVELOPPER LA PENSÉE CRITIQUE DANS LES COURS DE PHILOSOPHIE

Romain BEAULIEU, professeur - Cégep de Baie-Comeau

RÉSUMÉ

Les professeurs accordent beaucoup de valeur au développement intellectuel de leurs élèves. Les professeurs de philosophie savent d'expérience que leur discipline se déploie souvent dans un mode conceptuel abstrait, étrange pour plusieurs élèves, novices dans la vie intellectuelle. En philosophie, la pensée critique est recherchée pour sa capacité à développer une réflexion rationnelle en profondeur et structurer les concepts nécessaires à l'élaboration d'une pensée autonome. Les professeurs de philosophie au collégial ne doutent pas que les élèves qui possèdent la pensée critique acquièrent une formation philosophique de base, intéressante et pertinente. Mais qu'arrive-t-il avec ceux et celles qui ne l'ont pas ? Ne pourrait-on pas aborder la pensée critique avec une perspective pédagogique et s'assurer que l'ensemble des élèves développent des habiletés de pensée critique qui leur permettent d'accéder à une réflexion de haut niveau ?

C'est sous cet angle que j'ai débuté une recherche sur l'enseignement de la pensée critique. Je présente d'abord les difficultés qui ont éveillé mon intérêt pour ce sujet; ensuite, je fais une description de quelques modèles théoriques qui fondent l'enseignement de la pensée critique et, finalement, je décris six stratégies d'enseignement applicables dans le contexte collégial québécois.

PROBLÈMES DE DÉPART

C'est avec les questions suivantes que j'ai entrepris une recherche sur l'enseignement de la pensée critique pour élaborer des stratégies pédagogiques qui s'appuient sur une justification théorique appropriée.

- On trouvait dans les cahiers de l'enseignement collégial, à mes débuts dans l'enseignement, les termes esprit critique et pensée critique. C'était également à l'époque que circulait la fameuse distinction «savoir, savoir-faire, savoir-être». Je me doutais bien que j'aurais à enseigner un savoir philosophique; mais je me demandais bien comment faire pour enseigner un *savoir-faire* comme la pensée critique ou un *savoir-être* comme l'esprit critique, pourvu que cela puisse s'enseigner...
- On retrouve l'expression «pensée critique» dans les buts de la formation générale; «jugement critique» et «réflexion critique» se retrouvent dans les intentions éducatives des cours de philosophie; cependant, on ne retrouve plus ces expressions comme compétences à développer. Par contre, les élèves doivent être capables d'élaborer une «position critique», comme une compétence du deuxième et du troisième cours. Je me demande alors pourquoi on ne mentionne plus l'expression «pensée critique»? Pour la beauté de la paraphrase? Parce que ce sont tous des synonymes?
- La documentation sur la pensée critique est très abondante. Dans les années 80 prend forme, sur les campus américains, ce qu'on a nommé par la suite le «critical thinking movement». Des cours de *critical thinking* étaient en demande dans beaucoup de programmes universitaires, souvent sous la responsabilité du Département de philosophie. Ils consistaient essentiellement à étudier la logique classique et les sophismes; les cours ont ensuite évolué vers la logique informelle, l'étude et l'évaluation de l'argumentation, toujours avec une large place aux sophismes. Cela pouvait être une perspective intéressante pour le premier cours de philosophie mais, pour les autres cours, comment enseigner la pensée critique ET un contenu philosophique?

- On peut ainsi aisément *surfer* sur la vague de la pensée critique ; c'est un concept attrayant qu'on aurait pu penser rassembleur tellement il est en vogue. Or, on retrouve une multitude de définitions de la pensée critique. Il semble que les distinctions conceptuelles restent à faire (Facione, 1990). On se retrouve devant un marécage de définitions inconsistantes : est-ce une habileté générale ou spécifique, une habileté logique, rationnelle ou créatrice, une habitude, une habileté normative ou une attitude ? On peut se demander comment avoir une pratique professionnelle pour enseigner efficacement la pensée critique lorsqu'on réalise l'élasticité du concept que masque un apparent consensus.
- Peut-on enseigner la pensée critique si on résiste à la tentation « pédagogue » ? Peut-on tenir pour acquis que la pensée critique ne s'attrape pas par osmose intellectuelle, au seul contact d'une pensée riche et accomplie, comme semblent le croire toujours certains d'entre nous (Chicoyne, 2002) ?

QUELQUES MODÈLES THÉORIQUES

Un relevé sommaire de la recherche documentaire révèle quatre grands modèles théoriques qui pourraient fonder une pratique professionnelle d'enseignement de la pensée critique.

1. La métacognition

Pithers et Soden (2000) passent en revue diverses recherches sur l'enseignement de la pensée critique ; ils retiennent les stratégies qui font appel à la métacognition, car elles semblent sensibiliser les élèves à leur processus de pensée supérieure, comme la pensée critique. Ils soulignent que les techniques d'enseignement qui encouragent la passivité (le professeur qui explique tout, qui dénigre la réponse de l'élève, qui ne valorise pas les nouvelles idées ou qui n'utilise que des questions de rappel d'information) nuisent au développement de la pensée critique. Par contre, ils relèvent certaines techniques d'enseignement qui stimulent la pensée critique. Ce sont des techniques qui incitent les élèves :

- à penser à partir de perspectives multiples pour qu'ils deviennent actifs à chercher de l'information, à poser des questions pertinentes, etc. ;
- à considérer le savoir comme dépendant du contexte et à désirer plus d'indépendance dans leur apprentissage ;
- à analyser systématiquement leurs croyances de base, à formuler des hypothèses multiples, à suggérer des interprétations diverses, à faire des prédictions, etc.

Ils en concluent, comme Kuhn (1999 ; 2004) et Lafortune et Robertson (2005), que les stratégies qui encouragent la pensée critique ont des caractéristiques métacognitives communes : les élèves ont un meilleur autocontrôle réflexif lorsqu'ils peuvent a) rendre explicites leurs stratégies de pensée et leurs stratégies d'apprentissage ; b) faire une réflexion systématique sur leurs croyances fondamentales.

2. Un enseignement par infusion

Smith (2003) propose un programme d'enseignement inspiré de l'approche par infusion d'Ennis (1992). L'enseignement de la pensée critique par infusion vise à présenter un contenu disciplinaire en profondeur en même temps que rendre explicite l'exercice de certaines habiletés de pensée critique. Voici la liste des 12 habiletés propres à la pensée critique, selon Ennis (1991) :

- la concentration sur une question,
- l'analyse des arguments,
- la formulation et la résolution de questions de clarification ou de contestation,

- la définition de termes, l'évaluation de définitions et la reconnaissance des équivoques,
- la reconnaissance de présupposés,
- l'évaluation et la crédibilité d'une source,
- l'observation et l'appréciation de rapports d'observation,
- l'élaboration et l'appréciation de déductions,
- l'élaboration et l'appréciation d'inductions,
- la formulation et l'appréciation de jugements de valeur,
- l'examen « charitable » des propositions, croyances, arguments, hypothèses et suppositions contraires à notre position initiale,
- l'intégration de plusieurs habiletés et attitudes dans l'argumentation et la défense de la prise de décision.

3. L'enculturation

Tishman, Jay et Perkins (1993) veulent montrer que l'acquisition d'habiletés de pensée critique est insuffisante si elles ne s'accompagnent pas d'attitudes qui donnent le goût de les pratiquer. La classe devrait être un milieu qui *enculture (sic)* les élèves à une pensée stimulante. Cela veut dire que le professeur doit veiller à créer un climat qui encourage les élèves à poser des questions, à enquêter, à évaluer les allégations et à justifier les affirmations. L'enculturation devrait veiller à bien disposer les élèves envers la pensée critique et fournir des exemples et des modèles de penseur critique. Les interventions des professeurs pourraient avoir un des formats suivants : fournir des exemples des dispositions intellectuelles qu'on désire solliciter, encourager les interactions entre pairs qui impliquent l'une ou l'autre disposition, enseigner spécifiquement et modeler la disposition choisie.

Les élèves doivent aussi acquérir de grandes dispositions intellectuelles qui favorisent des comportements de pensée critique plus largement que les strictes habiletés critiques. Elles correspondent globalement aux attitudes qui favorisent l'esprit critique, comme celles présentées ici :

- ouverture et largesse d'esprit,
- curiosité et sens d'observation,
- désir de comprendre,
- tendance à planifier,
- rigueur intellectuelle,
- tendance à évaluer le pour et le contre,
- désir de contrôler ses processus de pensée : métacognition.

4. Une épistémologie développementale

Les travaux de Kuhn (1999 ; 2004) ont montré le lien entre la métacognition et la pensée critique. Cependant, dans le cadre de cette présentation, retenons surtout de ses travaux une vision développementale de la pensée critique. Elle distingue quatre stades de développement épistémologique :

1. le réalisme naïf,
2. le réalisme dogmatique,
3. le relativisme,
4. le réalisme sceptique.

Les stades reflètent les croyances de l'élève sur la réalité, croyances fondées sur des présupposés épistémiques. Les élèves se sentent à l'aise au premier stade : la réalité est accessible par les sens, et le discours en est une copie. Au deuxième, ils ne s'essayeront pas à la réflexion personnelle, car les connaissances du professeur, des experts (et de ceux qui prétendent l'être) sont « des faits » considérés comme absolus et stables ; au troisième stade, les élèves

se rebellent contre le simplisme confortable des niveaux précédents et développent une autonomie intellectuelle, sans nécessairement remarquer qu'elle peut paraître prétentieuse « tout est une question d'opinion ». Le dernier stade est nettement plus exigeant, car il pousse plus loin la quête d'autonomie consciente du doute et de la responsabilité. L'auteure veut démontrer que la pensée critique est un processus évolutif; même si tous les élèves n'atteignent pas les derniers stades, ils peuvent progresser dans leurs conceptions de la réalité. Les enseignants qui saisissent adéquatement le niveau des réactions des élèves peuvent mieux les aider à passer au stade suivant.

DES STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT

Plusieurs auteurs s'intéressent aux stratégies d'enseignement de la pensée critique. Je présente six de ces stratégies qui pourraient être applicables dans les cours de philosophie au collégial.

1. Les courtes tâches d'écriture

Il semble reconnu (Tsui, 1999; 2002) qu'écrire a un effet positif sur le développement de la pensée critique, surtout lorsqu'on demande des tâches d'analyse et de réécriture après rétroaction du professeur. Meyers (1986) croit qu'une série de courts essais montre plus la qualité de la pensée qu'une longue dissertation à la fin du cours. Il privilégie des résumés, des séries de courtes épreuves d'analyse de concepts, des résolutions de problèmes utilisant l'actualité, des simulations et des études de cas.

Adler (1987) focalise la tâche d'écriture sur la formulation de thèses et de positions adverses plausibles. Cela met l'accent uniquement sur les thèses qui valent la peine d'être défendues en ne retenant pas les plus indéfendables ou celles qui sont déjà admises.

Walker (2003) juge important que les élèves aient une relation affective avec les tâches d'écriture pour qu'ils ressentent la pertinence des données cognitives à utiliser.

Une équipe de l'Université Simon Fraser, (Bailin, 2002; Bailin, Case, Coombs et Daniels, 1999; Case et Daniels, 1999) a développé un ensemble de ressources pédagogiques appelées « défis critiques » pour enseigner la pensée critique par infusion en se servant de la transmission de contenus disciplinaires. Ces auteurs conçoivent la pensée critique comme une pensée normativement correcte qui nécessite une constellation de ressources à utiliser selon le contexte: critères, concepts, stratégies de pensée, attitudes et connaissances. Les défis critiques sont construits à partir de problèmes ou de positions controversées dans la discipline.

Bean (2001) dresse un répertoire de 25 pratiques d'écriture. Pour lui, Il est important de varier la présentation et la conception des problèmes demandant l'exercice de la pensée critique dans les cours. Il est également essentiel de voir les professeurs comme des entraîneurs qui doivent considérer l'écriture comme un processus et non comme un produit. Pour soutenir ce processus, il commente plusieurs suggestions pour concevoir des consignes facilitantes pour la rédaction d'essais et de dissertation. Le professeur doit clarifier la tâche, prévoir l'audience, le format, les étapes et les critères.

Il semble donc que les activités d'écriture dans un cours de philosophie sont non seulement des tâches attendues pour réussir, mais aussi pour apprendre. Les professeurs doivent ainsi planifier les tâches pour s'assurer qu'elles exercent des dimensions de la pensée critique préalablement identifiées. Les professeurs doivent veiller à fournir des tâches courtes, variées, signifiantes pour l'élève, utilisant les controverses, émotivement engageantes, nécessitant l'usage de jugements.

2. La conception et la formulation de questions complexes

L'attitude interrogative est une caractéristique typique du philosophe. Les professeurs de philosophie aimeraient bien faire partager cette attitude aux élèves. Les auteurs retenus dans cette partie sont préoccupés par la qualité des questions que les élèves se posent et suggèrent des activités pour que les élèves puissent se questionner en profondeur.

King (1995) considère qu'on peut enseigner aux élèves comment formuler des questions stimulantes pour la pensée critique. Ce sont des questions qui doivent aller au-delà des faits et au-delà de ce qui a été présenté en classe. Elle guide ses élèves en leur fournissant d'abord une liste de 25 questions modèles avec lesquelles ils génèrent des questions relatives au contenu préalablement présenté et dont ils ignorent la réponse. La simple formulation de ce type de questions est une expérience métacognitive qui incite les élèves à réfléchir, car les questions servent comme déclencheurs de processus cognitifs de haut niveau. Finalement, elle croit que les professeurs doivent modeler leurs questions en classe sur ces questions exemplaires plutôt que de s'en tenir aux questions factuelles faisant appel à la mémorisation.

Browne et Freeman (2000) croient que la caractéristique centrale de la pensée critique, c'est la capacité et la disposition à appliquer des critères rationnels pour pratiquer une évaluation systématique des raisonnements. Ils suggèrent une liste de questions à poser pour faire prendre conscience spécifiquement de la complexité des points de vue et pour engager les élèves dans une discussion.

Ce sont des questions qui invitent les élèves à rechercher de meilleures conclusions que celles auxquelles ils sont attachés émotivement. Comme ce sont des questions que personne n'a envie de se poser soi-même, on doit s'attendre à ce que les élèves résistent à la controverse et tolèrent mal l'ambiguïté et le doute. C'est la tâche du professeur, concluent-ils, de s'assurer que la recherche d'un jugement fondé rationnellement se fasse dans un environnement non menaçant. Voici de quoi pourraient avoir l'air ces questions :

- Quels sont les mots et phrases ambigus ?
- Quels sont les énoncés descriptifs et les jugements de valeur ?
- Quelles sont les faits qui supportent les propositions ?
- Quelle est la qualité des évidences ?
- Est-ce que les analogies sont persuasives ?
- Quelle information importante n'est pas mentionnée dans le raisonnement ?
- Est-ce qu'une autre cause peut expliquer la conclusion ?
- Est-ce qu'on peut admettre les données et conclure logiquement autre chose ?

Yanchar et Slife (2004) présentent une stratégie pour développer la pensée critique par l'examen des croyances de base¹. Celles-ci sont des croyances qu'on tient pour acquises pour justifier les opinions et les actions. Selon leur expérience, ce qui intéresse le plus les élèves, ce sont les croyances de base sur la nature de la réalité (une métaphysique simple), sur les limites de la connaissance (une épistémologie élémentaire), sur le débat nature-culture et sur les sujets de moralité. À l'aide d'exemples et de questions modèles, les élèves posent une question sur les croyances de base en lien avec les grandes théories présentées en classe. À la rencontre suivante, les élèves doivent poser des questions sur les implications possibles des croyances dans la vie concrète.

Savage (1998) rappelle que poser des questions est toujours la meilleure stratégie pédagogique pour encourager l'exercice de la pensée critique par les élèves. Cependant, une recherche du Département américain de l'éducation (USDOE, 1986, dans Savage, 1998) montre qu'entre 70 % et 80 % des questions des professeurs portaient sur un

¹ Traduction de « theoretical assumptions ».

rappel des faits. Elle a donc développé des ateliers de perfectionnement pour enseigner aux professeurs comment poser des questions demandant des habiletés de pensée supérieures.

Les professeurs posent naturellement des questions en classe; ils doivent aussi enseigner aux élèves comment poser des questions qui font appel aux exigences de la pensée critique. Les professeurs doivent réaliser que les questions ne sont pas toutes de niveau supérieur; ils peuvent commencer par modéliser les questions des élèves et, ensuite, faire poser des questions qui incitent à évaluer des jugements; ils peuvent également enseigner les techniques de questions socratiques et faire questionner les élèves sur leurs croyances de base.

3. Le débat et la discussion

Le débat et la discussion sont souvent considérés comme des méthodes habituelles pour faire avancer la réflexion en philosophie. Ce sont des interventions pédagogiques régulières et spontanées pour les professeurs. Une étude de Tsui (2002) montre que les discussions en classe sont essentielles pour développer la pensée critique. Walker (2003) rapporte que la tension issue de la confrontation entre deux arguments dans un débat stimule la pensée critique et qu'après un certain temps, les élèves sont plus à l'aise pour trouver des arguments pour et contre sur un sujet controversé.

Daniel (2001) a expérimenté la méthode Lipman avec de futurs professeurs d'éducation physique. Pour Lipman (1988, dans Daniel, 2001), le dialogue philosophique n'est ni une verbalisation anecdotique, ni une argumentation rhétorique, ni un discours de deux monologues. Le vrai dialogue implique une préoccupation de vérité dans une communauté de recherche avec une perspective socioconstructiviste. Cette coopération dialectique stimule la pensée critique. Elle a donc adapté le matériel produit par Lipman, destiné à l'origine pour les enfants, pour encadrer des discussions philosophiques en classe.

4. Les schémas d'argumentation

Pour Twardy (2004) et van Gelder (2001; 2005), la pensée critique se manifeste essentiellement dans l'analyse des arguments qui soutiennent une vérité ou une fausseté. Van Gelder a conçu un logiciel *Reason!Able* pour aider à se représenter visuellement une argumentation comme un organigramme structuré autour des arguments, des objections et des conclusions. Le logiciel présente la structure explicite du raisonnement dans un environnement graphique, plutôt que dans une séquence linéaire habituelle. Le logiciel est conçu pour pratiquer les habiletés générales de raisonnement, générer les arguments manquants et mettre en évidence les critères pour évaluer les arguments et objections. Twardy (2004) conclut toutefois avec une réserve: fournir un *feedback* fréquent aux schémas des élèves ajoute une contrainte au fardeau des corrections. Alors qu'on aurait pu penser que les élèves se serviraient de cet outil pour s'autoévaluer davantage, on observe qu'ils ne le font pas tant qu'ils n'ont pas à remettre un travail noté.

5. Les études de cas

Herreid (2004) croit que la pensée critique s'exprime dans la capacité d'argumenter et de se remettre en question. On devrait donc valoriser les réactions sceptiques, c'est-à-dire un « état de veille » (*sic*) continuellement en mode d'enquête et de recherche de faits, de données et d'évidences. Ce sont des éléments de la pensée critique que l'on peut développer à l'aide des études de cas. L'auteure a conçu une méthode d'étude de cas fragmentée qui s'apparente à une authentique activité scientifique, sur le modèle de ce que font les scientifiques sur le terrain: travailler avec des données incomplètes, formuler des hypothèses de travail, recueillir d'autres informations, revoir ses hypothèses, amasser plus de données, etc. (p. 13).

6. Un exercice de croissance personnelle

Hole (1991) a expérimenté une stratégie pédagogique qui utilise la pensée critique comme un outil pour soutenir un changement souhaité dans sa vie personnelle. Il maintient que la pensée critique doit stimuler une réflexion philosophique véritable sur sa propre vie, et non pas uniquement en contexte scolaire. Il démontre qu'on en vient inévitablement aux grandes questions philosophiques lorsqu'on désire approfondir les enjeux de la connaissance de soi. Et, finalement, il se sert de cette expérience sur soi comme prétexte pour réfléchir sur les limites de la pensée critique (les résistances à la remise en question, la confrontation avec les croyances de base, l'anxiété générée par l'opposition avec l'autorité ou la tradition, la prise de conscience de son ignorance, l'inconfort du doute, etc.). Cette expérience fait prendre conscience aux élèves des risques de deux réactions communes face à ces difficultés : le relativisme et le nihilisme.

CONCLUSION

Retenons d'abord une problématique particulière de définition des termes : il y a un relatif consensus sur l'importance de développer la pensée critique, mais il y a un flottement dès qu'on tente de préciser ses attributs. Lorsqu'on désire malgré tout enseigner la pensée critique, on peut retrouver dans les écrits quatre modèles théoriques d'enseignement de la pensée critique : métacognition, infusion, enculturation et approche développementale.

On a vu également que plusieurs stratégies d'enseignement pourraient avoir des effets sur la pensée critique en classe. On pourrait adapter ces stratégies au contexte collégial québécois et proposer aux professeurs un éventail de moyens d'interventions qui permettraient aux élèves de développer la pensée critique tout en présentant un contenu philosophique en profondeur. Cela pourrait constituer un chantier prometteur et apprécié. Cette communication pourrait en témoigner.

BIBLIOGRAPHIE

- ADLER, J., « Alternatives, Writing, and the Formulation of a Thesis », *Informal Logic*, 9(2-3), 1987, p. 71-80.
- BAILIN, S., « Critical Thinking and Science Education », *Science and Education*, 11, 2002, p. 361-375.
- BAILIN, S., R. CASE, J. COOMBS et L. DANIELS, « Conceptualizing Critical Thinking », *Journal of Curriculum Studies*, 31(3), 1999, p. 285-302.
- BEAN, J., *Engaging Ideas: the Professor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom*, San Francisco (CA), Jossey-Bass Publishers, 2001.
- BROWNE, N. M. et K. FREEMAN, « Distinguishing Features of Critical Thinking Classrooms », *Teaching in Higher Education*, 5(3), 2000, p. 301-310.
- CASE, R. et L. DANIELS, (eds.), *Critical Challenges in Social Studies for Junior High Students*, Faculty of Education, Simon Fraser University, Burnaby (BC), 1999.
- CHICOYNE, P., « Pour penser, des textes », *Bulletin de la société de philosophie du Québec*, 28(1), 2002, p. 5-8.

- DANIEL, M.-F., « Philosophical Dialogue Among Peers : a Study of Manifestations of Critical Thinking in Pre-service Teachers », *Advances in Health Sciences Education*, 6, 2001, p. 49-67.
- ENNIS, R. H., « Conflicting Views on Teaching Critical Reasoning », dans R. A. Talaska (dir.), *Critical Reasoning in Contemporary Culture*, Albany (NY), State University of New York press, 1992, p. 5-27.
- FACIONE, P. A., *Critical Thinking: a Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*, The Delphi Report, 1990. [En ligne] http://www.insightassessment.com/pdf_files/DEXadobe.PDF (Page consultée le 15 mars 2005).
- Herreid, C. F., « Can Case Studies Be Used to Teach Critical Thinking? » *Journal of College Science Teaching*, 33(6), 2004, p. 12-14.
- Hole, G., « An Experiment: to Make Your Life More Meaningful », *Teaching Philosophy*, 14(3), 1991, p. 295-303.
- King, A., « Inquiring Minds Really Do Want to Know: Using Questioning to Teach Critical Thinking » *Teaching of Psychology*, 22(1), 1995, p. 13-17.
- Kuhn, D., « A Developmental Model of Critical Thinking », *Educational Researcher*, 28(2), 1999, p. 16-26.
- Kuhn, D., *Metacognition: a Bridge Between Cognitive Psychology and Educational Practice*, 2004. [En ligne] http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m0NQM/is_4_43/ai_n8686064 (Page consultée le 14 avril 2005).
- LAFORTUNE, L. et A. ROBERTSON, « Une réflexion portant sur les liens entre émotions et pensée critique », dans L. Lafortune, M.-F. Daniel, P.-A. Doudin, F. Pons et O. Albanese (dir.), *Pédagogie et psychologie des émotions*, Sainte-Foy, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2005, p. 61-86.
- MEYERS, C., *Teaching students to think critically. A guide for faculty in all disciplines*, San Francisco (CA), Jossey-Bass Publishers, 1986.
- PITHERS, R. et R. SODEN, « Critical Thinking in Education: a Review », *Educational Research*, 42(3), 2000.
- SAVAGE, L., « Eliciting Critical Thinking Skills Through Questioning », *The Clearing House*, 71(5), 1998, p. 291-294.
- SMITH, G., « Beyond Critical Thinking and Decision Making: Teaching Business Students how to Think », *Journal of Management Education*, 27(1), 2003, p. 24-51.
- TISHMAN, S., E. JAY et D. PERKINS, « Teaching Thinking Dispositions: from Transmission to Enculturation », *Theory into Practice*, 32(3), 1993, p. 147-153.
- TSUI, L., « Courses and Instruction Affecting Critical Thinking », *Research in Higher Education*, 40(2), 1999, p. 185-200.
- TSUI, L., « Fostering Critical Thinking through Effective Pedagogy », *Journal of Higher Education*, 73(6), 2002, p. 740-763.
- TWARDY, C., « Arguments Maps Improve Critical Thinking », *Teaching Philosophy*, 27(2), 2004, p. 95-116.
- VAN GELDER, T., *How to Improve Critical Thinking Using Educational Technology*, 2001. [En ligne] <http://www.ascilite.org.au/conferences/melbourne01/pdf/papers/vangeldert.pdf> (Page consultée le 13 avril 2005).
- VAN GELDER, T., « Teaching Critical Thinking: some Lessons from Cognitive Science », *College Teaching*, 45(1), 2005, p. 1-6.
- WALKER, S. E., « Active Learning Strategies to Promote Critical Thinking », *Journal of Athletic Training*, 38(3), 2003, p. 163-170.
- YANCHAR, S. C. et B. D. Slife., « Teaching Critical Thinking by Examining Assumptions », *Teaching of Psychology*, 31(2), 2004, p. 85-90.