

*La pensée critique est-elle encouragée
en formation du personnel enseignant?*

ATHANASE SIMBAGOYE

YVON GAUTHIER

Université laurientienne

ABSTRACT: For years now, teacher-training programs have been designed to emphasize the development of competencies. This new pedagogy can prove unproductive if prescribed learning targets fail to integrate critical thinking into training. How then do we train future teachers to be critical and to integrate critical thinking into their own pedagogical practice, which now targets the development of competencies? In training future teachers in class management, several variables must be considered. It's necessary to guide future teachers towards adoption of a coherent epistemological position with respect to the competency approach, help them learn to problematize class situations (learning situations), and initiate them into an approach that emphasizes reflection and critical analysis.

RESUMÉ: Depuis quelques années, beaucoup de programmes de formation des enseignants sont rédigés dans une perspective de développement de compétences. Ce renouveau pédagogique peut s'avérer peu productif si les objets d'apprentissage prescrits ne visent pas l'intégration de la pensée critique dans les situations de formation. Comment alors forme-t-on les futurs enseignants à être critiques et à intégrer la pensée critique dans leurs pratiques pédagogiques visant le développement de compétences? Pour former les futurs enseignants à la conduite des situations de classe, plusieurs variables sont prises en compte. Il faut guider le futur enseignant vers l'adoption d'une posture épistémologique cohérente avec l'approche par compétence, l'amener à apprendre à problématiser les situations de classe (situations d'apprentissage), et l'initier à une démarche de réflexion et d'analyse critique.

Introduction

Depuis plusieurs années, des réformateurs en éducation appellent de tous leurs vœux des changements dans la façon de penser l'éducation pour répondre aux besoins de formation civique et citoyenne et de préparer l'enfant à exercer des activités sociales de façon critique. Qu'il s'agisse de la formation des jeunes, de la formation des adultes ou de toute autre formation menant à une profession donnée, les orientations des curriculums actuels sont axées sur le développement de compétences permettant à l'élève d'exercer sa pensée critique et d'apprendre tout au long de la vie. Or, le développement de compétences présuppose que l'individu est attentif et réfléchi, qu'il devienne capable de raisonner et de porter un jugement éclairé dans des situations de vie (Lipman, 2006). Plusieurs écrits montrent que l'approche par compétences impose l'adoption d'une posture épistémologique qui va au-delà des modèles transmissifs du savoir prescrit (Charland, Daviau, Simbagoye et Cyr, 2012 ; Jonnaert, Lafortune et Ettayebi, 2007; Cross *et al.*, 2010; Simbagoye, Jonnaert, Cossi et Defise, 2011). Comment alors forme-t-on les futurs enseignants à être critiques et à intégrer la pensée critique dans leurs pratiques pédagogiques visant le développement de compétences? Pour répondre à cette question, il faut avoir une compréhension historique de la pensée critique à la fois comme finalité de l'école et comme visée de formation des enseignants à travers les programmes actuels axés sur le développement des compétences dans la plupart des pays de l'OCDE.

L'histoire des méthodes pédagogiques et de la pensée critique

Si de nos jours l'éducation est l'affaire de l'école, ça n'a pas toujours été le cas. Les historiens nous apprennent que l'éducation a longtemps été pratiquée ou adaptée au milieu de vie. La fonction éducatrice s'est spécialisée et organisée dans l'Antiquité avec l'apparition des scribes en Égypte, en Inde et en Chine. Avant cette époque, la mémoire et l'imitation étaient les seules méthodes utilisées. Le dressage de l'individu aux usages, rites et mœurs ne laissait pas de place à la pensée critique. L'imitation exacte et sans originalité était une qualité recherchée chez l'apprenant et l'éducation visait essentiellement à assurer la cohésion et la solidarité des groupes. Cet objectif de socialisation s'accordait mal avec toute préoccupation éducative pour l'individualité. Les méthodes pédagogiques unifiées étaient carrément absentes et la pensée critique nullement une priorité des maîtres. En 146 av. J.-C., au moment où la Grèce devint une province romaine, la grammaire, la poésie, le style, l'éloquence, la rhétorique et la politique étaient les principaux sujets d'enseignement. Les méthodes privilégiées incluaient la discussion, la répétition de discours apprêtés et mémorisés et l'argumentation. C'est donc à l'éducation grecque que l'on doit l'éclosion de l'art, de la pensée et de la politique.

Il a fallu attendre plusieurs siècles pour voir apparaître un changement fondamental dans la conception de l'homme et du monde. Les méthodes pédagogiques de l'Antiquité grecque jusqu'à la Renaissance sont demeurées essentiellement transmissives, les procédés pédagogiques des maîtres étant liés

au contenu (lire, copier, apprendre par cœur, commenter les auteurs classiques) et rarement conçus en fonction de l'élève (Gauthier, 2005). Cette situation a radicalement changé au Siècle des Lumières, quand la raison, opposée à la foi, à l'autorité et à l'ignorance, a été considérée comme une Faculté subjective spécifiquement humaine et critique (Martineau, 2005). Ainsi, d'un point de vue kantien, la formation des jeunes visait à leur faire « acquérir un jugement personnel accompli à l'avenir ». L'école du 18^e siècle reconnaissait donc une fonction cognitive qui se situe dans une visée de formation de la pensée. Émile Durkheim a toutefois rappelé que la formation à la pensée « ne peut se développer qu'en se détachant du mouvement, qu'en se repliant sur elle-même, qu'en détournant de l'action extérieure du sujet qui s'y donne tout entier » (Durkheim, 1992, p. 42). Ce ne fut que dans la première moitié du 20^e siècle (Lipman, 2006) que la formation à la pensée critique a été introduite par les tenants du modèle réflexif en éducation. Leur but principal était de restructurer la pratique éducative jugée peu orientée vers la réflexion et l'autorégulation des apprentissages. Quelles étaient alors les principales critiques que ces réformateurs reprochaient à l'éducation « traditionnelle »? Avant de tenter de répondre à cette question, il sera nécessaire de décrire le concept de pensée critique tel qu'il est employé dans les écrits scientifiques afin de comprendre les différentes conceptions de la pensée critique dans les curriculums de formation des jeunes et de montrer que le développement de la pensée critique est un enjeu majeur dans le domaine de la formation professionnelle des enseignants.

Les conceptions de la pensée critique en éducation

Diverses conceptions de la pensée critique coexistent dans le champ de l'éducation. À titre d'exemple, Benjamin Bloom (un des grands théoriciens de la pédagogie de maîtrise) établit dans sa taxonomie des types d'apprentissage du domaine cognitif une hiérarchie des activités intellectuelles à six niveaux : connaissance, compréhension, application, analyse, synthèse et évaluation. Les pédagogues groupent habituellement ces niveaux en deux catégories : celle des niveaux inférieurs (connaissance et compréhension, qui traitent des opérations intellectuelles presque automatisées) et celle des niveaux supérieurs (les quatre autres niveaux, qui concernent les processus cognitifs plus abstraits). Cette catégorisation amène certains spécialistes de l'éducation à considérer la pensée critique comme une super-habileté ou une capacité à mobiliser les habiletés relevant des six niveaux du domaine cognitif. Trois approches de la pensée critique associées à des philosophies différentes sont souvent citées dans les écrits en éducation (Pallascio, R., Daniel, M.-F. et Lafortune, L., 2005) : behavioriste, humaniste et constructiviste. La théorie behavioriste de l'éducation définit la pensée critique comme un produit, une technique ou un moyen ayant pour but de contrôler l'environnement selon des normes prédéfinies. L'approche behavioriste a mené aux modèles transmissifs, selon lesquels les élèves acquièrent des connaissances en ingurgitant de l'information. Le modèle transmissif est de plus en plus critiqué, car l'apprenant n'est plus considéré comme le réceptacle passif du savoir que lui transmet l'enseignant ou le maître

censé guider son apprentissage. Dans une perspective humaniste, la pensée critique est caractérisée par la recherche du sens, des justifications et des interprétations dans une perspective intrasubjective. Enfin, la vision constructiviste de la pensée critique est celle d'une activité reliant la réflexion à l'action en situation. L'apprentissage de la pensée critique s'interprète alors comme une activité développementale ayant pour but l'émancipation et l'autonomisation de la personne en action et en situation.

De ces différentes conceptions de la pensée critique découlent des questions qui intéressent le formateur d'enseignants réflexifs et critiques qui seront appelés à adopter une posture épistémologique cohérente avec la vision de l'école au 21^e siècle. D'où l'intérêt de comprendre comment les programmes d'études qui prônent le développement de compétences définissent le concept de pensée critique.

Les programmes de formation du personnel enseignant face à la pensée critique

Dans le contexte de la formation, il est nécessaire de comprendre quelle conception de la pensée critique est privilégiée par les curriculums de formation et comment, au 21^e siècle, ces curriculums et les textes d'orientation pédagogique ou didactique suggèrent un principe d'organisation de la pensée critique en tant que finalité éducative.

Selon l'OCDE¹, l'école du 21^e siècle doit former des élèves à la pensée critique envers l'information et développer des compétences en littératie et en numératie. Ces compétences essentielles relèvent de la connaissance du langage et de la culture, des pratiques sociales et des relations interpersonnelles. Elles permettent la communication orale et écrite en société et la compréhension de raisonnements scientifiques. Par exemple, le programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2011, p. 7) reconnaît, en plus des compétences disciplinaires, la nécessité de développer des compétences transversales (intellectuelles, méthodologiques, personnelles et sociales et de communication) chez l'élève pour le préparer à « vivre dans une société où les situations et les interactions sont très complexes, difficilement prévisibles et en évolution constante ». On parle ainsi de « littératie critique » quand un sujet réfléchit au pouvoir que donne la maîtrise de l'écrit et, dans une mesure moindre, par exemple à l'école, à sa propre compréhension de l'écrit et à son propre investissement dans une compréhension personnelle. La littératie critique comporte également des aspects sociopsychosémiotiques. Selon Kellner (s. d.), elle doit tenir compte des différences interculturelles. Les élèves doivent apprendre, entre autres, à résister à la manipulation des médias et devenir de meilleurs citoyens, participant de façon éclairée à la vie civile (Lebrun et Simbago, 2007). Dès lors, on s'attend à ce que les programmes de formation des enseignants préparent en conséquence les futurs enseignants à être des

¹ OCDE/CERI Conférence internationale, Apprendre au 21^e siècle : recherche, innovation et politiques, 2008.

praticiens critiques qui sauront intégrer la pensée critique dans la planification des situations de classe et dans leur enseignement.

La question qui se pose est de savoir comment on prépare les futurs enseignants chargés de mettre en œuvre des programmes d'études. Sous quelles facettes les situations de formation présentent-elles les composantes d'une compétence relative au développement de la pensée critique chez le futur enseignant? Le profil de sortie de formation des enseignants de la Banque mondiale (2005), considéré comme un standard international², montre que parmi les douze compétences pour la formation des enseignants réparties en trois domaines, une porte spécifiquement sur la formation de la pensée critique. Il s'agit de la compétence « agir de façon critique en tant que professionnel, interpréter les objets du savoir ou la culture dans l'exercice de ses fonctions. ». Voici les composantes de cette compétence:

- Déterminer les principaux thèmes et les axes (concepts, postulats et méthodes) de connaissance de la matière en vue de faciliter l'apprentissage efficace des élèves³.
- Se distancer de la matière enseignée de façon éclairée.
- Établir des liens entre le bagage culturel enraciné dans le programme d'études prescrit et celui des élèves.
- Faire en sorte que la classe soit un endroit ouvert aux différents points de vue.
- Porter un œil critique sur ses propres origines et pratiques culturelles et sur son rôle social.
- Établir des liens entre les différents domaines de connaissance de la matière.

Ainsi, dans la plupart des programmes de formation qui prônent le développement de compétences, le personnel enseignant apprendrait à concevoir des situations d'apprentissage qui offrent aux élèves des occasions d'exercer leur pensée critique (Simbagoye, Jonnaert, Cossi et Defise, 2011). En planifiant des séquences d'enseignement par apprentissage, l'enseignant conçoit des situations permettant aux élèves:

- de rassembler, classer, analyser et synthétiser de l'information ou des preuves fournies;
- d'avoir des occasions de comparer et confronter des idées;
- d'avoir des occasions de faire des déductions pertinentes;
- de développer les attitudes et les habiletés pour poser des questions critiques ou faire des réflexions critiques à propos de l'information, des idées et des hypothèses discutées dans les livres ou en classe.

² Banque Mondiale (2005). *Élargir les possibilités et développer les compétences des jeunes. Un nouveau programme pour l'enseignement secondaire*. Washington : Banque Internationale pour la reconstruction et le développement/ Banque Mondiale.

³ Cette composante de la compétence C1 nécessite la définition de formations dans toutes les matières pour lesquelles l'enseignant doit organiser des activités d'apprentissage.

Le choix d'un modèle axé sur l'approche par compétences encouragerait le développement de la pensée critique. Un tel choix fait passer le formateur d'enseignants d'un mode de travail pédagogique centré sur la transmission du savoir à un autre, axé sur l'appropriation critique du savoir. Le rapport au savoir enseigner devient alors un défi de taille et un enjeu de la formation à la pensée critique. De plus, la compréhension critique des situations de formation des enseignants et du contenu des programmes d'études qui prônent le développement des compétences chez l'élève constitue un élément important de tout projet de formation des enseignants réflexifs et critiques. L'adoption d'une posture épistémologique cohérente avec l'approche par compétence est le premier défi que les professeurs ou les formateurs d'enseignant doivent affronter. Un autre défi de taille consiste à offrir aux étudiants des occasions de réflexion et d'exercice de la pensée critique. Pourquoi avancer une telle affirmation?

Le développement de la pensée critique chez les futurs enseignants, utopie ou réalité?

Le dictionnaire actuel de l'éducation (Legendre, 1993) décrit la pensée critique comme étant une habileté, mais aussi une attitude d'enquête. La pensée critique en tant qu'habileté nécessite un recours à la compréhension, l'application, l'analyse, la synthèse et l'évaluation. Comme attitude d'enquête, elle « implique l'emploi des faits, de principes, de théories, d'abstractions, de déductions, d'interprétations et l'évaluation des arguments » (Legendre, 1993, p. 974). Cette forme de conception de la pensée critique sous-tend une démarche méthodologique spécifique à la formation des enseignants. La posture de construction de connaissances relatives à la pensée critique privilégie la réflexion d'une personne en situation et en action, le futur enseignant. La réflexion et l'action constituent deux pôles du mode de pensée critique qui entretiennent une relation dialectique observable dans des pratiques pédagogiques et didactiques en formation des enseignants. Ces pratiques se fondent sur le paradigme qui oriente prioritairement la formation des enseignants, moins vers la transmission de savoirs ou l'approche par objectifs que vers le développement des compétences professionnelles à acquérir à partir d'une pratique réflexive permettant de théoriser et d'améliorer les performances pédagogiques (Schaeffer, Cyr, Defise et Simbagoye, 2010; Simbagoye, Jonnaert, Cossi et Defise, 2011).

Lafortune et Robertson (2004), qui ont analysé plusieurs écrits portant sur la pensée critique, soutiennent qu'un penseur critique engagé dans une démarche d'analyse et d'évaluation s'attarde à rechercher le sens du discours et s'assure de connaître les raisons ou retenir des informations facilitant l'argumentation et la justification des idées. Dans le processus, le penseur critique est actif dans « la démarche de constructions de ses opinions et de ses idées qui se modifieront au fur et à mesure qu'il examine[ra], analyse[ra] et questionne[ra] d'autres idées » (Lafortune et Robertson, 2004, p. 112). Comment alors structurer une formation des enseignants permettant aux futurs enseignants de se construire une

compréhension critique des problèmes de planification de l'enseignement et de l'évaluation selon l'approche par compétences? Comment les y amener?

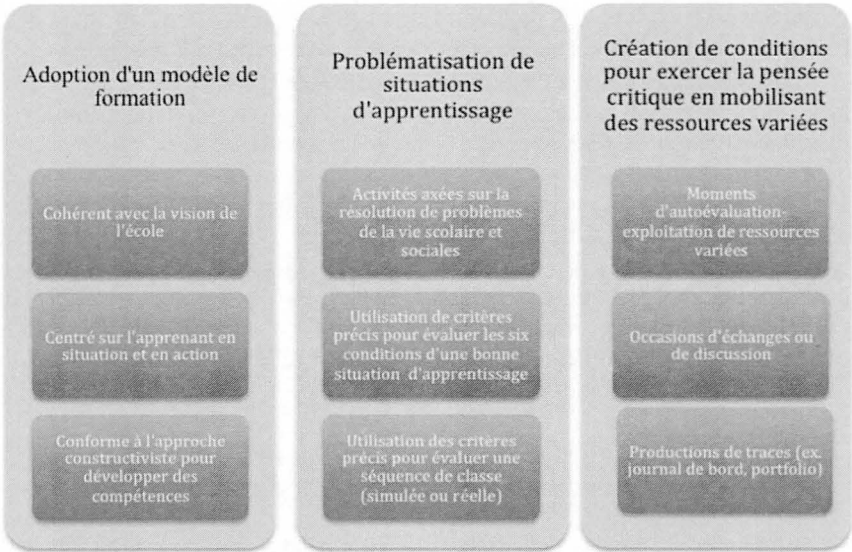
Dans le tableau 1, nous montrons trois éléments privilégiés pour nourrir la réflexion et la pensée critique chez les étudiants en formation initiale et continue. Il s'agit de l'adoption d'une approche cohérente avec l'approche par compétences privilégiée par les programmes d'étude actuels (le modèle socioconstructiviste et interactif, ou SCI), de la problématisation de situations d'apprentissage et de l'évaluation critique de l'animation de situations d'apprentissage (réelle ou simulée). Dans les sections qui suivent, nous expliquerons comment le modèle SCI (Jonnaert et Vander Borgh, 2009) est utilisé en formation des enseignants afin d'adopter une démarche d'apprentissage qui privilégie la pensée critique et réflexive chez les élèves dans la matière enseignée.

Les pratiques privilégiées pour favoriser le développement de la pensée critique chez les futurs enseignants

La complexité de la tâche de formation en matière de développement de la pensée critique pose la question du traitement des situations qui exigent une mobilisation de ressources variées (autant internes qu'externes) et une connaissance de la discipline enseignée, de la planification, de la gestion de classe, du niveau intellectuel des élèves selon le niveau d'études considéré, etc. On distingue cinq grandes catégories d'action pour développer des outils (langagiers) permettant de développer une compréhension critique des situations de formation scolaire:

- gestion efficace (temps d'enseignement/apprentissage, techniques de gestion de la classe, ressources d'enseignement/apprentissage);
- création d'un environnement d'apprentissage collaboratif et équitable;
- promotion d'une ambiance où l'élève est placé au centre de ses apprentissages;
- promotion d'un environnement pédagogique motivant, propice à la réflexion et à l'intégration des apprentissages;
- promotion de la résolution de problèmes, l'émulation et l'exercice de la pensée critique.

Ainsi, les situations de formation du personnel enseignant doivent engager les apprenants dans une démarche de réflexion sur leurs actions. Elles doivent amener l'apprenant à faire l'effort de formuler des arguments afin de justifier des gestes, des attitudes ou des actions; dit autrement, elles doivent l'amener à porter un jugement sur la mobilisation de ressources internes (cognitives, affectives, émotives) afin de traiter des situations d'apprentissage planifiées. Cette mobilisation est théoriquement soutenue par la pensée réflexive et créative.



Prenons l'exemple de la planification d'une activité d'analyse critique d'une affiche publicitaire en classe de français. L'idée est de montrer comment s'opérationnalise la conception et la planification des activités qui créent des interactions et qui permettent l'émergence des habiletés et des attitudes propres à l'analyse critique. Les formules pédagogiques utilisées doivent être centrées sur l'apprenant et la situation d'apprentissage planifiée doit offrir l'occasion de réaliser des apprentissages et de développer des stratégies liées à la pensée critique par la résolution de problèmes inhérents à toute interprétation de texte, soit une affiche publicitaire dans notre cas.

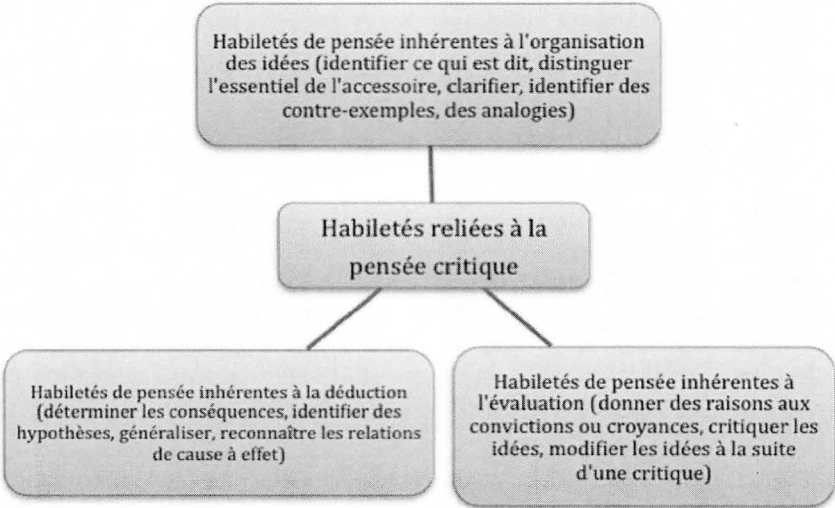


Figure 1. Actions illustrant l'exercice de la pensée critique sur un texte écrit (une affiche publicitaire)

Un enseignant critique qui planifierait une situation d'apprentissage comportant des activités permettant le développement des habiletés et des attitudes propres à l'analyse réflexive et à la critique doit penser à la pertinence du contenu et aux démarches de réalisation des tâches dont certains constituent un défi ou un problème, c'est-à-dire à la méthodologie. Il doit recourir à des formules pédagogiques centrées sur l'élève pour lui offrir des occasions de structurer ses apprentissages et de se développer.

Les critères sur lesquels se fonde cette interprétation critique sont en lien avec l'attente du programme de français suivante : « interpréter une variété de textes littéraires et courants pour en construire le sens, y réagir de façon critique et se donner des repères culturels » (MÉO, 2004). D'après le profil de sortie de la formation des enseignants (BM, 2005), le développement de la compétence « Planifier, concevoir et élaborer des situations d'enseignement/apprentissage » est primordial. La conception d'une situation d'apprentissage permettant de répondre à l'attente visée par un programme d'études consiste à imaginer un ensemble de circonstances de toutes natures (ressources, contraintes) distribuées sur un certain nombre de tâches dont quelques-unes opposent un défi pour qu'il y ait apprentissage du savoir visé, soit l'analyse critique d'une affiche. Ces circonstances sont les suivantes :

- la situation de communication;
- le format et la mise en page (*p. ex., proportion et disposition des illustrations et du texte*);
- le point de vue (*p. ex., termes mélioratifs, témoignages d'experts*);
- les procédés incitatifs (*p. ex., faits, justifications, appuis, interpellations*);
- les types d'appuis pour convaincre ou persuader (*p. ex., appel aux sentiments, slogans, néologismes, figures de style*);
- les éléments visuels et la mise en page (*p. ex., couleur, illustrations, taille et police des caractères*).

Quel que soit le domaine d'apprentissage (langue, univers social, arts, développement personnel, mathématique, sciences et technologie, etc.), la planification de situations d'apprentissage respecte certaines conditions lorsque l'enseignant ou le futur enseignant s'inscrit dans une approche par compétences. Par exemple, la planification du contenu d'une situation de classe portant sur l'interprétation d'une affiche obéit aux modalités d'une pensée logique et à celles d'une pensée réflexive du point de vue de la démarche méthodologique.

Développer la compétence « Planifier, concevoir et élaborer des situations d'enseignement/apprentissage »

Dans le tableau ci-après, six conditions (Jonnaert et Vander Borght, 2003) servent de critères pour analyser et évaluer la planification de situations

d'apprentissage. Cette procédure fait appel aux habiletés et à des attitudes caractéristiques de la pensée critique. Ce sont des ressources cognitives importantes qui doivent être mobilisées pour développer la compétence « Planifier, concevoir et élaborer des situations d'enseignement/apprentissage » qu'on trouve dans la plupart des profils de sortie pour la formation de compétences chez les enseignants.

Tableau 2. Six conditions d'une situation d'apprentissage

CONDITIONS	INDICATEURS	OUI	NON
1. Le sens	- La situation est-elle contextualisée dans un environnement porteur de significations pour l'élève?		
	- La situation a-t-elle du sens dans le champ des connaissances de l'élève?		
	- La situation s'articule-t-elle au projet qui oriente les actions actuelles de l'élève.		
2. Le but	- L'apprenant peut-il comprendre pour « quoi » il vit cette situation en classe?		
	- L'apprenant peut-il rapidement comprendre ce vers quoi le traitement de la situation peut le conduire?		
3. Le traitement	- L'apprenant peut-il imaginer un traitement de la situation?		
	- L'apprenant peut-il rapidement découvrir les ressources nécessaires au traitement de la situation?		
	- Le traitement imaginé est-il pertinent par rapport à la situation?		
	- L'apprenant peut-il établir un lien avec d'autres situations dans lesquelles il pourrait adapter un traitement?		
4. Une situation intéressante	- La situation s'inscrit-elle dans un réseau de concepts relativement important?		
	- L'élève peut-il identifier d'autres situations qui font également appel à ce réseau de concepts?		
5. Une situation ouverte	- L'élève peut-il essayer plusieurs traitements et en choisir la plus efficace?		
6. L'apprentissage	- L'apprentissage permet-il la création ou l'adaptation de connaissances et de compétences qui facilite un traitement efficace de la situation?		

Lorsque les différents éléments relatifs aux six conditions qui caractérisent une bonne situation d'apprentissage sont utilisés sous forme de liste de vérification ou comme une grille d'appréciation qualitative, l'apprenant ou l'enseignant s'inscrit dans une logique de réflexion et d'autoévaluation critiques. Ces éléments peuvent aussi servir dans une discussion pour analyser la pertinence de l'intention pédagogique et les stratégies pédagogiques planifiées. Dans ce cas, le questionnaire permet à l'apprenant/enseignant de juger ou d'évaluer sa capacité à problématiser les situations d'apprentissage. L'effort de problématiser des situations d'apprentissage permet aux enseignants de réfléchir sur le résultat de la planification (c'est-à-dire son éventuelle opérationnalisation), sur les représentations de l'action d'enseignement-apprentissage projetée et sur le savoir qu'une telle planification doit amener l'élève à construire. De même, il est possible d'exploiter les éléments de la grille d'observation pour analyser, examiner ou évaluer la compétence à animer une séquence de classe réelle ou simulée (Simbagoye, 2012, p.173). À cette étape, c'est la démarche méthodologique qui est prise en compte.

Développer la compétence « Animer des activités d'enseignement/apprentissage »

Pour commencer, nous acceptons l'idée selon laquelle le seul vrai rapport qu'on puisse avoir à l'égard de l'agir professionnel est de s'attacher à reconstituer le processus de réflexion sur l'action en situation, à le décrire, voire à prouver la démarche utilisée. Il s'agit là d'un mouvement qui va du sujet vers la pratique et vice versa.

L'accompagnement et l'évaluation par les pairs sont des moyens souvent utilisés afin de développer des habiletés d'analyse et d'évaluation critiques des situations de classe. Les moments de rétroaction et les séances d'évaluation par les pairs doivent être suivis par des échanges afin que les apprenants aient l'occasion de justifier leurs idées, de formuler des hypothèses sur les problèmes rencontrés, de discuter des opinions ou des points de vue des autres et, enfin, de justifier leurs arguments construits en équipe. Les critères d'évaluation d'une séquence d'enseignement-apprentissage observée sont alors utilisés, mais la méthode socratique et la discussion doivent être mises à contribution.

En cas de recours à l'évaluation par les pairs, une séquence d'enseignement est parfois analysée sur la base d'une série de critères d'évaluation et, s'il y a lieu, sur des descripteurs de niveaux de rendement (Charland, Daviau, Simbagoye et Cyr, 2012). L'analyse critique se fait d'ordinaire en trois temps : travail de réflexion individuel, partage des réflexions en groupe de quatre à cinq participants et travail en grand groupe. À la dernière étape, un rapporteur désigné par les membres de chaque groupe (A, B, C et D) doit justifier la cote accordée à chaque critère pour chaque séquence d'enseignement simulée en fournissant des commentaires formulés et rédigés en équipe. Cette procédure s'avère être à la fois réflexive et critique, car la discussion permet d'examiner les raisons qui sous-tendent les diverses possibilités (Lipman, 2006). L'activité devient réflexive au sens mathématique du terme puisqu'elle forme une boucle

autour des connaissances du sujet réfléchissant sur un objet, c'est-à-dire le « savoir » visé par la situation de formation. L'activité est aussi dialectique, car elle met en interaction les anciennes connaissances du sujet avec l'objet à apprendre (les connaissances en construction dans l'action) (Jonnaert et Vander Borgh, 2009). C'est une procédure dialectique qui permet de développer des compétences professionnelles en planification et en animation de situations d'apprentissage.

Nous savons que la planification de projets qui mettent les élèves dans les procédures « d'enquête » au primaire ou au secondaire exige d'autres outils. Un outil particulier fortement exploité en formation des enseignants est le portfolio ou le journal de bord.

Le portfolio ou le journal de bord, un dispositif de pratique réflexive

On constate en effet qu'en formation des enseignants, le développement de la pensée critique est de plus en plus encouragé. En stage de pratique à l'enseignement, qui fait partie intégrante de la formation des maîtres, le portfolio ou le journal de bord initie l'individu à la pratique réflexive sur ses propres forces et faiblesses à planifier ou animer une séquence. Il est utilisé pour développer la pratique réflexive et amener le futur enseignant à avoir un regard critique sur ce qu'il a accompli en termes d'actions dans ses travaux. C'est un outil par excellence de la pratique réflexive et de l'apprentissage en situation (Campbell, Cyr, Rosette et Simbagoye, 2010, p. 219).

Comme dans les cas des outils décrits aux points précédents, l'utilisation du portfolio exige une reformulation de critères et une gestion du temps afin de permettre aux futurs enseignants d'évaluer leurs démarches dans la construction de connaissances à problématiser des situations d'apprentissage ou à justifier leurs actions posées dans leurs projets. Il leur permet de justifier et commenter l'évolution de leurs apprentissages. Ils sont ainsi conscientisés sur le fait qu'ils devront utiliser le portfolio pour encourager leurs élèves à prendre conscience de la manière dont ils apprennent, à réfléchir sur leur progression, à noter les aspects à améliorer et à juger de façon critique leurs travaux.

Conclusion

Ce texte s'est divisé en cinq points : un aperçu historique de la pensée critique en éducation, une description des caractéristiques de cette dernière, sa place dans les programmes de formation, les enjeux et les défis que posent les modèles théoriques qui sous-tendent les pratiques pédagogiques à privilégier et, enfin, des exemples de dispositif de pratique réflexive dont le but est d'amener les futurs enseignants à être réflexifs et critiques. Ainsi que l'affirme Lipman (2006), la pensée critique est comprise comme une pensée responsable qui encourage le bon jugement parce qu'elle s'impose des critères et est autocorrective et sensible au contexte. Pour former les futurs enseignants à la conduite des situations de classe, plusieurs variables sont prises en compte. Il

faut guider le futur enseignant vers l'adoption d'une posture épistémologique cohérente avec l'approche par compétence, l'amener à apprendre à problématiser les situations de classe (situations d'apprentissage) et l'initier à une démarche de réflexion et d'analyse critique en mobilisant des ressources humaines et des ressources matérielles telles que la grille d'analyse d'une planification d'apprentissage, le portfolio ou autre.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Campbell, D.S., Cyr, S., Defise, R. et Simbagoye, A. (2010). Enjeux et défis de l'approche située dans la formation des enseignants. In Masciotra, D., Medzo et Jonnaert, P. (dir.). *Vers une approche située en éducation: Réflexions, pratiques, recherches et standards* (pp. 209–222). Montréal: Association francophone pour le savoir (ACFAS), Coll. Cahiers scientifiques, no. 111.
- Charland, P., Daviau, C., Simbagoye, A. et Cyr, S. (2012). *Écoles en mouvement et réformes: Enjeux, défis et perspectives — États des lieux et questions curriculaires*. Bruxelles, Belgique: De Boeck Université, Coll. Perspectives en éducation et formation.
- Cross, F., De Ketele, J. M., Dembélé, M., Develay, M., Gauthier, R. F., Ghriss, N., Lenoir, Y., Murayi, A., Suchaut, B., et Tehio, V. (2010). Étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique. Téléchargeable à l'adresse: <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/52/34/33/PDF/09087.pdf>. Consulté le 10 mars 2011.
- Develay, M. (1995). Le sens d'une réflexion épistémologique, In Develay, M. (dir.). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines: Une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris: ESF éditeur.
- Durkheim, E. (1992). *Éducation et sociologie* (3e édition). Paris: Quatrigue / Presses Universitaires de France.
- Gagné, R. M. (1985). *The conditions of learning* (4th ed.) New York: Holt, Reinehart and Winston.
- Gauthier, C. (2005). La naissance de l'école au Moyen Âge. In Gauthier, C., et Tardif, M. (dir.), *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (2e édition, pp. 37–58). Montréal: Gaëtan Morin éditeur.
- Jonnaert, P., et Vander Borght, C. (2009). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour la formation didactique des enseignants* (3e édition). Bruxelles: De Boeck Université.
- Lafortune, L., et Robertson, A. (2004). Métacognition et pensée critique. Une démarche de mise en relation pour l'intervention. In Pallascio, R., Daniel, M. F., et Lafortune, L. (dir.). *Pensée et réflexivité. Théories et pratiques* (pp. 105–128). Sainte-Foy (Québec): Presses de l'Université du Québec.
- Lebrun, M. et Simbagoye, A. (2009). Un concept aux multiples cas de figure: La littératie selon les récents programmes d'études québécois et ontariens. In Ettayebi, M., Opertti, R., et Jonnaert, P. (dir.). *Logique de compétences et*

développement curriculaire: Débats, perspectives, alternative pour les systèmes éducatifs (pp. 199–216). Paris: L'Harmattan, Coll. Éducation et Sociétés.

- Lipman, M. (2006). *À l'école de la pensée. Enseigner une pensée holistique* (2e édition). Bruxelles: De Boeck & Larcier s. a.
- Martineau, S. (2005). Jean-Jacques Rousseau: Le Copernic de la pédagogie. In Gauthier, C., et Tardif, M., (dir.), *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (2e édition, pp.109–128). Montréal: Gaëtan Morin éditeur.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2006). *Le curriculum de l'Ontario de la 1re à la 8e année* (Français révisé). Toronto, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario. Téléchargeable à l'adresse: <http://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/elementary/language18currb.pdf>. Consulté le 28 novembre 2012.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2012). Pallascio, R., Daniel, M. F., et Lafortune, L. (2004). *Pensée et réflexivité. Théories et pratiques*. Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec. Téléchargeable à l'adresse : <http://www.edu.gov.ca/fre>.
- OCDE/CERI. Conférence internationale, Apprendre au 21e siècle: Recherche, innovation et politiques, 2008.
- Tardif, M. (2005). Les Grecs anciens et la fondation de la tradition éducative occidentale. In Gauthier, C., et Tardif, M., *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (2e édition, pp. 9–37). Montréal: Gaëtan Morin éditeur.
- Simbagoye, A. (2012). Approche par les situations et intégration des tics dans l'enseignement apprentissage du français langue d'enseignement à l'élémentaire. In Chartrand, P., Daviau, C., Simbagoye, A., et Cyr, S. (dir). *Écoles en mouvement et réformes: Enjeux, défis et perspectives — États des lieux et questions curriculaires* (pp. 159-174). Bruxelles, Belgique: De Boeck Université, Coll. Perspectives en éducation et formation.
- Simbagoye, A., Jonnaert, P., Cossi, C., et Defise, R. (2011). *Manuel à l'usage des formateurs (trices) d'ENI: Un cadre d'action pour la formation des enseignant(e)s au primaire*. Washington: Educational Center Development —USAID-Bénin.
- Tardif, M. (2005). Les Grecs anciens et la fondation de la tradition éducative occidentale. In Gauthier, C. et Tardif, M. (dir.), *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (2e édition, pp. 9–37). Montréal: Gaëtan Morin éditeur.

Yvon Gauthier is Professor in l'École des sciences de l'éducation at Laurentian University in Sudbury.

Author's address:

L'École des sciences de l'éducation

935 Ramsey Lake Road

Sudbury, ON P3E 2C6

ygauthier@laurentian.ca

Athanase Simbagoye is Associate Professor in l'École des sciences de l'éducation at Laurentian University in Sudbury.

Author's address:

L'École des sciences de l'éducation

935 Ramsey Lake Road

Sudbury, ON P3E 2C6

asimbagoye@laurentian.ca

