

INTRODUCTION

Le développement d'une pensée réflexive en éducation

Richard Pallascio

CIRADE, UQAM

(pallascio.richard@uqam.ca)

Louise Lafortune

LERTIE, UQTR et CIRADE, UQAM

(louise_lafortune@uqtr.quebec.ca)

Les enseignantes et les enseignants ont encore souvent tendance à appuyer leur pratique sur des modèles de la cognition fondés sur un enseignement axé sur la transmission des connaissances. Malgré des résistances encore nombreuses, plusieurs chercheurs et chercheuses préconisent des orientations didactiques davantage axées sur des modèles d'inspiration socio-constructiviste selon lesquels l'appropriation des savoirs en contexte scolaire est un processus de re-construction des connaissances qui fait appel à des compétences cognitives de niveau supérieur. En fait, en éducation, on ne s'entend pas sur la signification de l'apprentissage en contexte scolaire, pas plus que sur le sens à donner au développement d'une forme de pensée réflexive. C'est le cas même chez ceux qui considèrent l'apprentissage comme un phénomène essentiellement collectif qu'on ne peut appréhender qu'à la lumière de la co-construction des savoirs dans le cadre de communautés de pratiques.

L'idée que le processus d'apprentissage comporte une dimension réflexive incontournable n'est pas récente. Déjà en 1933, Dewey, pragmatiste et disciple de Peirce, utilisait l'expression « pensée réflexive », en opposition à une pensée spontanée, pour désigner « une manière de penser consciente de ses causes et de ses conséquences ». Connaître l'origine de ses idées – les raisons pour lesquelles on pense d'une certaine manière – procurerait à l'individu une souplesse intellectuelle ; pouvoir choisir entre plusieurs possibilités et exercer une influence sur elles serait source de liberté intellectuelle. Ainsi, connaître les conséquences de ses idées, c'est connaître leur sens, puisque, comme Dewey en était convaincu, ce sens réside dans leurs applications pratiques, dans leur effet sur le comportement individuel et sur le monde. Pour plusieurs tenants du développement des instruments nécessaires à la mise en œuvre d'une pensée critique chez l'apprenant, l'accent mis par Dewey sur la pensée réflexive laissait présager les travaux ultérieurs sur le sujet au cours des 50 dernières années (Lipman, 1995).

1. LE DÉVELOPPEMENT D'UNE PENSÉE RÉFLEXIVE

Le développement d'une pensée réflexive s'articule notamment autour d'une pensée critique et créative, de compétences argumentatives et d'habiletés métacognitives. Selon Lipman, les individus recourent aux processus de la pensée critique, dans un contexte donné, pour mieux distinguer, parmi les informations qu'ils reçoivent, celles qui sont les plus pertinentes au regard des buts qu'ils poursuivent de celles qui sont moins utiles. Pour ce philosophe, la pensée critique est un outil pour contrer l'opinion (*uncritical thinking*) et l'action irréflechies.

En ce qui concerne la pensée créative, ses caractéristiques, selon Lipman, sont sa sensibilité à une multitude de critères, de même que le fait qu'elle soit orientée vers l'obtention de résultats fructueux sans nécessairement privilégier de méthodes particulières, qu'elle vise l'émergence de synthèses créatives, en dehors du conflit entre les thèses et les antithèses, et qu'elle assure le contrôle de la pensée par la qualité totale de la situation dans laquelle elle se manifeste.

Quant aux compétences argumentatives, elles consistent, par exemple, à évaluer si les arguments sont suffisants ou acceptables. En ce sens, une pensée réflexive, dans son articulation même, apparaît tributaire d'un jeu des bonnes raisons, c'est-à-dire des arguments susceptibles de la faire partager. Le développement d'une pensée réflexive sera donc étroitement lié à l'acquisition d'un savoir-dire qui mobilise les stratégies de mise en discours argumentatif pour en montrer la rigueur et le bien-fondé (Angenot, 1998).

En ce qui a trait aux habiletés métacognitives, elles sont bien décrites par Flavell (1979), qui définit la métacognition comme référant non seulement aux connaissances que chaque personne possède de son propre processus cognitif, mais aussi à l'utilisation de ces connaissances pour effectuer la gestion de ses processus mentaux. L'activité métacognitive se déroule comme un cycle où, à partir de ses connaissances métacognitives, une personne effectue une tâche et, selon les résultats obtenus, réajuste ses connaissances métacognitives avant d'effectuer de nouvelles tâches (Lafortune et St-Pierre 1994). Une étude de Henley (1995) tend à montrer que, pour devenir un « penseur critique » efficace, on ne doit pas acquérir seulement des habiletés de pensée, mais aussi l'habileté à sélectionner les habiletés de pensée pertinentes aux situations (aspect métacognitif).

L'objectif de cet ouvrage collectif est d'approfondir les réflexions théoriques ou les expérimentations pratiques menées dans le cadre de recherches portant sur l'un ou l'autre des aspects d'une pensée réflexive. Les textes de ce livre peuvent être mis en lien avec ceux parus dans *Métacognition et compétences réflexives* (Lafortune, Mongeau et Pallascio, 1998) et *Enseigner et comprendre : le développement d'une pensée critique* (Guilbert, Boisvert et Ferguson, 1999).

2. PRÉSENTATION DE L'OUVRAGE

Une première partie propose des réflexions autour de la notion de pensée réflexive. En premier lieu, Valéry Baffrey-Dumont de l'Université catholique de Louvain-la-Neuve (Belgique) interroge l'idée établie selon laquelle l'élaboration d'un jugement réflexif est en continuité avec le développement

d'une pensée formelle. Ensuite, Christina Slade de l'Université de Canberra (Australie) présente une analyse critique de diverses conceptions d'une pensée critique et créative et soutient que la distinction entre ces conceptions en est une de degré et non de nature. Enfin, Daniel Martin et Pierre-André Doudin de l'Université de Genève (Suisse), partant du fait que l'autonomie occupe une place centrale dans le contexte théorique de la métacognition, défendent l'idée que, pour développer la pensée réflexive des élèves, il est nécessaire de former des praticiens réflexifs.

Dimension essentielle au développement d'une pensée réflexive, les habiletés métacognitives sont au centre des chapitres de la deuxième partie. En premier lieu, Marc Romainville de l'Université de Namur (Belgique) s'attache à démêler les liens complexes qui unissent les deux composantes fondamentales de la métacognition : les connaissances introspectives et conscientes que l'apprenant possède de ses propres manières d'apprendre et sa capacité à les réguler délibérément, montrant que la relation entre métacognition et performance est loin d'être automatique. En second lieu, Jeanne Richer, du Cégep de Trois-Rivières, propose une stratégie de soutien destinée à développer la métacognition chez des élèves de 17 à 19 ans, en tentant d'amener l'apprenant à prendre conscience de son processus d'apprentissage. Ensuite, Gisèle Tessier de l'Université de Rennes II (France) décrit des stratégies d'accompagnement susceptibles de contribuer au développement d'habiletés métacognitives pour améliorer l'écrit d'étudiantes et d'étudiants sourds à l'université, par exemple, par l'apprentissage d'un autocontrôle des microdécisions qui construisent l'objet textuel. Enfin, Louise Lafortune, de l'Université du Québec à Trois-Rivières, ainsi que Danièle Hébert et Suzanne Jacob de la Commission scolaire de l'Énergie abordent la formation continue autant des conseillers et conseillères pédagogiques que des enseignants et des enseignantes en exercice, afin qu'ils développent des habiletés métacognitives chez les élèves.

Une troisième partie présente un ensemble de travaux de recherche utilisant comme stratégie pédagogique réflexive l'approche de *Philosophie pour enfants* adaptée aux mathématiques. En premier lieu, Marie-France Daniel, Louise Lafortune, Richard Pallascio et Michael Schleifer du laboratoire « Philosophie et mathématiques » du CIRADE (UQAM) démontrent l'importance d'instaurer des assises sociales démocratiques à l'aide de comportements coopératifs pour qu'une évolution sur la plan d'une pensée critique se manifeste. En second lieu, Louise Lafortune, Pierre Mongeau, Marie-France Daniel et Richard Pallascio du CIRADE, conscients que des facteurs affectifs peuvent bloquer le développement d'une pensée réflexive chez les élèves, étudient les liens entre l'attribution causale, le concept de soi, les perceptions et les attitudes à l'égard des mathématiques. Des membres du même laboratoire de recherche (Lafortune, Mongeau et

Pallascio) proposent ensuite une mesure des croyances et préjugés à l'égard des mathématiques. Enfin, Alain Taurisson du lycée Guéret (France) et Richard Pallascio de l'Université du Québec à Montréal, responsables d'un forum de discussion où des élèves français et québécois « philosophent » sur des questions liées aux mathématiques, présentent respectivement le concept de communauté virtuelle de recherche comme moyen de favoriser la pensée réflexive et une description de diverses manifestations d'une pensée réflexive dans un tel contexte.

Dans une dernière partie, des recherches situées en contexte apportent un éclairage essentiel à la question du développement d'une pensée réflexive en éducation. En premier lieu, Ginette Plessis-Bélaïr de l'Université du Québec à Trois-Rivières illustre comment une didactique de la communication orale appropriée permet de développer la pensée critique de jeunes élèves. En second lieu, Robert Martineau, également de l'Université du Québec à Trois-Rivières, démontre que les disciplines fondées sur la résolution de problèmes, comme l'histoire, constituent des lieux privilégiés d'apprentissage d'une pensée critique. Ensuite, Nicole Dallaire de l'Université de Sherbrooke illustre les liens essentiels entre l'éducation à la démocratie chez les adolescentes et les adolescents et le développement de leur pensée critique. Enfin, Julie Desjardins de l'Université de Montréal tente de circonscrire la signification du concept de « formation réflexive » dans les discours officiels sur la réforme des programmes de formation des enseignantes et des enseignants.

BIBLIOGRAPHIE

- Angenot, P. (1998). « Discours pédagogique, argumentation et réflexivité », dans L. Lafortune, P. Mongeau et R. Pallascio (dir.) (1998). *Métacognition et compétences réflexives*, Montréal, Logiques, p. 417-430.
- Dewey, J. (1933). *How We Think*, éd. révisée, Boston, Heath.
- Flavell, J.H. (1979). « Metacognition and cognitive monitoring. A new area of cognitive-developmental inquiry », *American Psychologist*, 34(10), p. 906-911.
- Guilbert, L., J. Boisvert et N. Ferguson (1999). *Enseigner et comprendre : le développement d'une pensée critique*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval.
- Henley, G.L. (1995). « Teaching critical thinking : Focusing on metacognitive skills and problem solving », *Teaching of Psychology*, 22(1), p. 68-72.
- Lafortune, L. et L. St-Pierre (1994). *Les processus mentaux et les émotions dans l'apprentissage*, Montréal, Logiques.
- Lafortune, L., P. Mongeau et R. Pallascio (dir.) (1998). *Métacognition et compétences réflexives*, Montréal, Logiques.
- Lipman, M. (1995). *À l'école de la pensée*, Bruxelles, De Boeck Université.