

## PENSÉE CRITIQUE : DÉFINITION, ILLUSTRATION ET APPLICATIONS

### CRITICAL THINKING: DEFINITION, ILLUSTRATION AND APPLICATIONS

**Jacques Boisvert<sup>1</sup>**

*Professeur retraité*

*Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu*

Dans le cadre de ce numéro spécial sur l'activité de penser, nous abordons la notion de pensée critique (*critical thinking*<sup>2</sup>), souvent associée à une pensée bien développée, efficace, réfléchie et rationnelle. Il existe de nombreuses définitions de ce concept, mais toutes convergent vers l'idée d'une pensée parvenue à une très grande rigueur intellectuelle. Comment définir la pensée critique? Quelle illustration peut servir à en faire comprendre le fonctionnement? De quelle manière s'exprime et se développe la pensée critique dans des domaines appliqués? C'est à ces trois questions que nous nous proposons de répondre dans cet article théorique.

Dans le but de définir la pensée critique, nous présentons cette notion sous plusieurs angles complémentaires. Par la suite, la pièce de théâtre « Douze hommes en colère » sert à illustrer une pensée critique en action. Enfin, nous proposons une réflexion sur deux domaines où se manifeste la pensée critique, soit l'enseignement et la psychothérapie.

### ESSAI DE DÉFINITION

Tentons de distinguer les contours de ce que différents auteurs entendent par « pensée critique ». Pour ce faire, nous présentons d'abord des caractéristiques importantes de la pensée critique. Ensuite, nous faisons la description de deux conceptions de la pensée critique, soit celles de Robert Ennis et de Richard Paul.

#### Caractéristiques de la pensée critique

##### *Esprit critique, nature et obstacles*

Dans un texte de réflexion sur la nature et la formation de la pensée critique, Desbiens (1999) associe esprit critique et jugement d'appréciation; il y voit une démarche concernant la valeur d'une idée ou d'une chose, qu'il différencie de la description ou de l'explication. Il distingue également l'esprit critique du scepticisme et du soupçon.

- 
1. Adresse électronique de correspondance : boisvertj@videotron.ca
  2. Comme il n'existe aucun consensus sur les équivalences en français de termes anglais, dans le vocabulaire descriptif de la pensée, nous signalons nos emprunts à l'anglais en mettant entre parenthèses les termes originaux.

Desbiens (1999) cerne plus avant la nature de l'esprit critique en ces termes :

L'esprit critique est l'enfant naturel de la liberté, d'une part; de la rigueur intellectuelle, d'autre part.

- Liberté de douter, d'interroger, de s'exprimer.
- Rigueur intellectuelle qui respecte la démarche naturelle de la raison; qui procède du connu vérifié vers l'inconnu prochain; qui adopte la méthode propre à chaque discipline. (p. 7)

Parmi les obstacles à la formation et à l'exercice de la pensée critique – outre, notamment, la précipitation, la paresse intellectuelle, et la servilité –, il signale l'esprit de système, ainsi que le conformisme idéologique qu'il définit comme la soumission à la mentalité régnante à une époque donnée, tels le scientisme et l'économisme.

#### *Doute et examen en profondeur*

Dans son livre qui a justement pour titre *Comment nous pensons* (2004), le célèbre philosophe américain de l'éducation John Dewey (1859-1952), spécialisé en psychologie appliquée et en pédagogie, propose une réflexion sur l'acte de penser et sur la manière de le favoriser. Dewey définit comme suit la pensée réfléchie, notion que nous estimons apparentée à la pensée critique : « La pensée réfléchie est le résultat *de l'examen serré, prolongé, précis, d'une croyance* [Croyance correspond à la traduction du terme *belief* employé par Dewey] *donnée ou d'une forme hypothétique de connaissances, examen effectué à la lumière des arguments qui appuient celles-ci et des conclusions auxquelles elles aboutissent* » (p. 15) Cette définition fournit l'occasion de mettre en relief d'autres caractéristiques du penseur critique. Celui-ci est en état de doute, de perplexité, d'incertitude, et il ressent le besoin de sortir de cet état : cette fin donne une orientation à son acte de penser. Au lieu de se laisser aller à la facilité, le penseur réfléchi s'efforce d'éviter le superficiel, s'active mentalement et suspend son jugement. Ce qui amène Dewey (2004) à résumer sa pensée de la manière suivante : « *Le problème délimite le but de la pensée et le but de la pensée contrôle le processus de l'acte de penser* » (p. 22)

Comme le souligne Dewey (2004), ce qui caractérise essentiellement la pensée réfléchie est le fait de douter, de se refuser à conclure de manière hâtive, et de continuer la recherche de manière systématique. La pensée réfléchie suppose la suspension du jugement : selon lui, cette attitude « de la conclusion suspendue » constituée, avec la maîtrise des diverses méthodes d'investigation, le facteur le plus important dans les habitudes de pensée. Cette manière de penser exige de réfléchir profondément (*thoughtfulness*), de s'efforcer à examiner une question ou

un problème, avec prudence et ordre, à l'opposé de la précipitation et de la confusion.

Dans une esquisse de l'histoire du courant de la pensée critique de ces dernières années, dont il situe l'entrée du côté américain au cours des années 1980, Lipman (2011) mentionne John Dewey comme précurseur de ce mouvement, dont l'ouvrage *How We Think*, paru une première fois en 1903, proposait de distinguer pensée ordinaire et pensée réflexive. Lipman reconnaît l'apport crucial de Dewey en ces termes : « Pour beaucoup de partisans du courant actuel de pensée critique, c'est l'accent mis par Dewey sur la pensée réflexive qui préluda véritablement à la pensée critique » (p. 47).

#### *Traits d'un penseur dit efficace*

Quel portrait tracer d'une personne qui adopte un mode de pensée critique? Glatthorn et Baron (1985) présentent les caractéristiques principales d'un penseur dit efficace – ce que nous appellerions un penseur critique. Selon eux, cette personne se distingue des autres par les traits suivants :

- Elle s'ouvre aux situations problématiques et tolère l'ambiguïté.
- Elle recourt à l'autocritique, considère les possibilités différentes qui s'offrent à elle et recherche des preuves corroborant les deux aspects contraires d'une situation.
- Elle réfléchit, délibère, et fait une recherche poussée, lorsque c'est nécessaire.
- Elle accorde de la valeur à la rationalité et elle a foi en l'efficacité de la pensée.
- Elle définit ses buts de façon approfondie, quitte à les réviser, au besoin.
- Elle apporte des preuves mettant en cause les choix effectués par la plupart des individus.

#### *Processus*

Une autre manière de cerner la pensée critique consiste à l'aborder en tant que processus (Brookfield, 1987; Halonen, 1986; Zechmeister & Johnson, 1992). Voyons de quelle manière Zechmeister et Johnson (1992) décrivent le processus de la pensée critique. D'abord, un problème surgit, découlant par exemple d'une question difficile ou d'un état de doute, qui laisse l'individu perplexe. Ensuite, afin que celui-ci parvienne à penser de façon critique, ce dernier met en branle des attitudes appropriées telles l'ouverture d'esprit et l'honnêteté intellectuelle, ainsi que des capacités pertinentes comme le raisonnement et l'investigation logique. Enfin, le fait d'avoir mobilisé ces attitudes et ces capacités reliées à la pensée critique crée les conditions nécessaires à l'activation d'une pensée réflexive

orientée vers la résolution d'un problème. Notons la nécessité d'une attitude préalable à ce processus, selon ces deux auteurs : l'individu doit d'abord être prêt à s'occuper activement et de manière réfléchie des problèmes qui surgissent dans sa vie. À titre d'exemple, les propriétaires d'une entreprise qui font face à un problème de faillite imminente peuvent réagir en adoptant les attitudes et les capacités de la pensée critique appropriées, telles celles qui suivent : éviter la complaisance et la restriction mentale, examiner tous les éléments du problème en profondeur, et déceler des relations entre les éléments analysés. L'issue du processus consisterait, par exemple, à élaborer un plan de redressement financier adéquat.

En somme, la pensée critique se caractérise notamment par le doute, la rigueur intellectuelle, l'examen en profondeur, la réflexion, et elle se conçoit également en tant que processus. Abordons maintenant deux conceptions de la pensée critique.

#### Deux conceptions de la pensée critique

##### *Remarques préalables*

Avant de présenter deux conceptions de la pensée critique, voici quelques remarques préalables. Dans le vocabulaire des habiletés de pensée, Beyer (1988) soutient que l'expression « pensée critique » correspond à l'une des plus trompeuses, notamment parce que la pensée critique n'équivaut pas à l'une des opérations de la pensée, telle la prise de décision, ni d'ailleurs aux habiletés tirées de la taxonomie des opérations intellectuelles de Bloom (1956). Pour lui, la pensée critique implique l'analyse objective de n'importe quelle affirmation, source ou croyance afin d'en évaluer la précision, la validité ou la valeur. Guilbert (1990), pour sa part, souligne la grande diversité dans les définitions de la pensée critique et le petit nombre d'entre elles qui peuvent devenir opérationnelles. Quant à Walters (1994), il dénonce le fait que les modèles courants de la pensée critique, qui servent d'inspiration aux applications pédagogiques du côté américain, se limitent la plupart du temps au développement du raisonnement logique et de l'analyse d'arguments chez les étudiants.

Afin de mieux cerner la notion de « pensée critique », Johnson (1992) a procédé à l'analyse critique de cinq auteurs – Ennis, Lipman, McPeck, Paul et Siegel – dont les conceptions comprennent une articulation rigoureuse des concepts, ainsi que des principes et des arguments qui soutiennent leur définition respective de la pensée critique. Cet auteur a dégagé trois convergences principales de ces cinq conceptions. D'abord, la pensée critique fait appel à plusieurs habiletés de pensée. Ensuite, pour se manifester, la pensée critique requiert de l'information et des

connaissances sur le sujet mis en examen. Enfin, la pensée critique implique une dimension affective.

#### *Les deux conceptions retenues*

Hemming (2000) mentionne que la pensée critique reste souvent une notion vaguement définie et que l'on doit, par conséquent, apporter des précisions pour que cette notion soit bien comprise. Parmi les cinq conceptions mentionnées ci-haut, nous avons retenu celles de Robert Ennis et de Richard Paul pour les raisons suivantes : chacune de ces deux conceptions repose sur des principes et des arguments qui soutiennent la définition de la pensée critique qui s'y rattache, fait à la fois référence à des capacités (*abilities*) et à des attitudes (*dispositions*), et présente une liste consistante de capacités et d'attitudes propres à la pensée critique.

#### Conception de Robert H. Ennis

##### *Définition proposée*

Ennis (1985) définit la pensée critique comme suit : « une pensée raisonnable et réflexive orientée vers une décision quant à ce qu'il faut croire ou faire » (traduction libre de « Critical thinking is reflective and reasonable thinking that is focused on deciding what to believe or do »). Norris et Ennis (1989) expliquent cette définition de la manière suivante. Le concept de « pensée raisonnable » se rapporte à une pensée qui se fonde sur des raisons acceptables pour arriver à des conclusions logiques dans les croyances ou les actions. La notion de « pensée réflexive » se réfère à la conscience manifeste dans la recherche et l'utilisation des raisons valables. Le qualificatif « orientée » évoque l'idée d'une activité consciemment dirigée vers un but, c'est-à-dire qui ne survient pas par accident ou sans raison. Finalement, la formulation « vers une décision quant à ce qu'il faut croire ou faire » souligne que la pensée critique peut évaluer des énoncés (ce que nous croyons) et des actions (ce que nous faisons).

Norris et Ennis (1989) invoquent également quelques arguments pour appuyer cette définition. Selon eux, il y aurait consensus chez les éducateurs pour considérer la pensée critique sous le double aspect de la croyance et de l'action, et pour inclure à la fois des attitudes et des capacités. Pour paraphraser, nous dirions que la pensée critique s'applique aussi bien aux idées qu'aux comportements, et qu'elle nécessite tout autant des attitudes que des capacités pour se manifester. Ces auteurs croient que la définition décrit l'idéal d'une personne éduquée, notamment les caractéristiques suivantes : une personne capable de faire preuve d'autonomie dans les décisions importantes, de témoigner du respect aux autres et de comprendre les situations de la vie. De plus, la définition ne se limite pas à la seule évaluation (*appraisal*) et ne

correspond pas à la critique prise dans son sens péjoratif, qui serait le fait d'une personne qui trouve à redire de tout.

*Liste des capacités et des attitudes*

La liste détaillée des 12 capacités et des 14 attitudes (Ennis, 1987), telle qu'elle est rapportée dans le Tableau 1, s'avère utile pour l'enseignement, le développement de programmes et l'évaluation. Ennis (1987) met en relief le fait que cette conception fournit une orientation générale, mais n'indique évidemment pas quoi enseigner, ni comment et quand.

De manière à dégager l'essentiel de la définition de Robert Ennis, nous proposons la reformulation suivante : un ensemble de capacités et d'attitudes interdépendantes orientées vers l'appréciation des idées et des actions.

Conception de Richard W. Paul

*Définition proposée*

Paul (1992) avance que « la pensée critique est une pensée disciplinée qui se guide elle-même et qui représente la perfection de la pensée appropriée à un certain mode ou domaine de la pensée » (traduction libre de « Critical thinking is disciplined, self-directed thinking that exemplifies the perfections of thinking appropriate to a particular mode or domain of thought »). La perfection de la pensée implique des critères d'une pensée accomplie – tels que la clarté, la précision, la pertinence, la logique, la profondeur et l'adéquation au but –, ces critères s'appliquant à tout domaine ou discipline mis en examen, par exemple dans le but d'explicitier les concepts fondamentaux, les théories de base et les écoles de pensée en psychologie.

Quant à la notion de pensée disciplinée qui se guide elle-même, elle se réfère à la capacité de maîtriser le mieux possible les éléments de la pensée, afin d'en éviter les imperfections. Ces éléments de la pensée comprennent la compréhension et la capacité de formuler, d'analyser et d'évaluer les dimensions telles que le problème en cause, le cadre de référence, les présupposés avancés, de même que les implications et les conséquences qui en découlent.

Paul, Binker, Martin et Adamson (1989) proposent une liste de stratégies (voir Tableau 2) comprenant 35 dimensions de la pensée critique réparties en trois catégories : les stratégies affectives (S-1 à S-9), les stratégies cognitives (S-10 à S-26) qui regroupent les macrocapacités, et les stratégies cognitives (S-27 à S-35) qui réfèrent aux microhabiletés.

Tableau 1

Les capacités et les attitudes propres à la pensée critique selon Ennis (1987)

---

**Les capacités propres à la pensée critique**

1. La concentration sur une question
2. L'analyse des arguments
3. La formulation et la résolution de questions de clarification ou de contestation
4. L'évaluation de la crédibilité d'une source
5. L'observation et l'appréciation de rapports d'observation
6. L'élaboration et l'appréciation de déductions
7. L'élaboration et l'appréciation d'inductions
8. La formulation et l'appréciation de jugements de valeur
9. La définition de termes et l'évaluation de définitions
10. La reconnaissance de présupposés
11. Le respect des étapes du processus de décision d'une action
12. L'interaction avec les autres personnes (par exemple, la présentation d'une argumentation à d'autres personnes, oralement ou par écrit)

**Les attitudes caractéristiques de la pensée critique**

1. Le souci d'énoncer clairement le problème ou la position
  2. La tendance à rechercher les raisons des phénomènes
  3. La propension à fournir un effort constant pour être bien informé
  4. L'utilisation de sources crédibles et la mention de celles-ci
  5. La prise en compte de la situation globale
  6. Le maintien de l'attention sur le sujet principal
  7. Le souci de garder à l'esprit la préoccupation initiale
  8. L'examen des différentes perspectives offertes
  9. L'expression d'une ouverture d'esprit
  10. La tendance à adopter une position (et à la modifier) quand les faits le justifient ou qu'on a des raisons suffisantes de le faire
  11. La recherche de précisions dans la mesure où le sujet le permet
  12. L'adoption d'une démarche ordonnée lorsqu'on traite des parties d'un ensemble complexe
  13. La tendance à mettre en application des capacités de la pensée critique
  14. La prise en considération des sentiments des autres, de leur niveau de connaissance et de leur degré de maturité intellectuelle
-

Tableau 2

Une liste des 35 stratégies de la pensée critique (Paul, Binker, Martin & Adamson, 1989)

---

**Les stratégies affectives**

- S-1 Penser de façon autonome
- S-2 Reconnaître son égocentrisme ou son esprit de clan
- S-3 Faire preuve d'impartialité
- S-4 Explorer les pensées sous-jacentes aux émotions et les émotions sous-jacentes aux pensées
- S-5 Faire montre d'humilité intellectuelle et suspendre son jugement
- S-6 Faire preuve de courage intellectuel
- S-7 Manifester de la bonne foi intellectuelle ou de l'intégrité
- S-8 Montrer de la persévérance intellectuelle
- S-9 Avoir foi en la raison

**Les stratégies cognitives : les macrocapacités**

- S-10 Renforcer les généralisations et éviter les simplifications à outrance
  - S-11 Comparer des situations analogues : transférer ce qu'on a compris à de nouveaux contextes
  - S-12 Développer un point de vue personnel : élaborer ou examiner des croyances, des arguments ou des théories
  - S-13 Élucider les problèmes, les conclusions ou les croyances
  - S-14 Mettre en lumière et analyser les significations des mots ou des phrases
  - S-15 Élaborer des critères en vue de l'évaluation : clarifier les valeurs et les normes
  - S-16 Évaluer la crédibilité des sources d'information
  - S-17 Questionner en profondeur : soulever et approfondir des problèmes fondamentaux ou significatifs
  - S-18 Analyser des arguments, des interprétations, des opinions ou des théories, ou les évaluer
  - S-19 Découvrir des solutions ou les évaluer
  - S-20 Analyser ou évaluer des actions ou des politiques
  - S-21 Faire une lecture critique : élucider ou analyser des textes
  - S-22 Écouter de façon critique : maîtriser l'écoute active
  - S-23 Établir des liaisons interdisciplinaires
  - S-24 Pratiquer la discussion socratique : élucider et remettre en question des opinions, des théories ou des points de vue
  - S-25 Raisonner de manière comparative : comparer des thèses, des interprétations ou des théories
  - S-26 Raisonner de manière dialectique : évaluer des positions, des interprétations ou des théories
-

Tableau 2

Une liste des 35 stratégies de la pensée critique (Paul, Binker, Martin & Adamson, 1989) (suite)

---

**Les stratégies cognitives : les microhabiletés**

- S-27 Comparer et opposer les idéaux et la réalité
  - S-28 Réfléchir avec précision sur la pensée : recourir à un vocabulaire approprié
  - S-29 Relever les ressemblances et les différences significatives
  - S-30 Examiner ou évaluer les présupposés
  - S-31 Distinguer les faits pertinents de ceux qui ne le sont pas
  - S-32 Formuler des inférences, des prédictions ou des interprétations vraisemblables
  - S-33 Évaluer les faits prouvés et les faits supposés
  - S-34 Discerner les contradictions
  - S-35 Examiner les implications et les conséquences
- 

*Stratégies affectives*

Les stratégies affectives correspondent aux traits de caractère et aux prédispositions à penser de façon critique ; en quelque sorte, ce sont elles qui motivent un individu à adopter ce mode de pensée critique. Par exemple, faire montre d'humilité intellectuelle implique d'être conscient des limites de ses propres connaissances et d'être sensible aux partis pris et aux préjugés véhiculés par son propre point de vue. Montrer de la persévérance intellectuelle consiste à vouloir rechercher et approfondir des vérités et des intuitions intellectuelles, en dépit des difficultés, des obstacles et des frustrations qui en résultent. Paul (1992) croit d'ailleurs nécessaire de développer au moins sept traits de caractère interdépendants pour pouvoir devenir de véritables penseurs critiques : l'humilité intellectuelle, le courage intellectuel, l'empathie intellectuelle, l'intégrité intellectuelle, la persévérance intellectuelle, la foi dans la raison, et le sens intellectuel de la justice. Selon lui, ces traits de caractère s'appliquent à tous les domaines ou modes de connaissance, et ils se développent mieux de manière simultanée. Devenir conscient des limites de ses connaissances requiert le courage intellectuel d'admettre son ignorance et ses propres préjugés. Découvrir ses propres préjugés exige de l'empathie intellectuelle, de manière à pouvoir raisonner dans le cadre de points de vue différents du sien. Et réaliser ce qui précède nécessite de la persévérance intellectuelle et ne peut se justifier que si l'on a confiance dans la raison.

Notons que Paul distingue deux formes de pensée critique. Celle qu'il qualifie « au sens fort » (*strong-sense critical thinking*) correspond à la

pensée critique dite équitable, qui prend en compte les intérêts d'une diversité de personnes ou de groupes, et intègre les valeurs de vérité, de rationalité, et d'autonomie. La pensée critique « au sens faible » (*weak-sense critical thinking*) est, quant à elle, dite sophistique : elle sert les intérêts d'un individu ou d'un groupe particulier, en excluant d'autres personnes ou groupes importants.

### *Stratégies cognitives*

Quant aux stratégies cognitives, les auteurs en distinguent deux niveaux. Les microhabiletés comprennent les habiletés élémentaires de la pensée critique, telles que relever les ressemblances et les différences significatives, examiner ou évaluer les présupposés, et distinguer les faits pertinents de ceux qui ne le sont pas. Les macrocapacités réfèrent plutôt à des processus cognitifs qui nécessitent l'harmonisation des microhabiletés, tels qu'évaluer la crédibilité des sources d'information, analyser ou évaluer des arguments, des interprétations, des opinions ou des théories, et établir des liaisons interdisciplinaires. L'analogie de l'apprentissage du piano aide à mettre en contexte l'interrelation des deux niveaux de stratégies cognitives : reconnaître les notes sur la portée et pratiquer des gammes (microhabiletés) correspondent à des habiletés élémentaires qui sont mises en branle dans le jeu d'une pièce musicale (macrocapacité). Par exemple, formuler des inférences et discerner les contradictions sont des microhabiletés qui peuvent s'intégrer dans un tout plus complexe, comme celui d'apprécier la crédibilité des sources d'information ou élucider les problèmes (macrocapacités). On peut avancer que ces deux niveaux de stratégies cognitives s'activent de manière interdépendante et que les stratégies affectives soutiennent leur mise en œuvre.

Nous soumettons la reformulation suivante pour rendre compte des différents aspects de la définition de la pensée critique proposée par Richard Paul : une pensée perfectionnée, globalement et dans chacun de ses éléments, appropriée à un domaine de la pensée, renforcée par des traits de caractère interdépendants et des stratégies cognitives pertinentes afin de parvenir à la pensée critique au sens fort du terme.

Dans cette section, nous avons présenté des caractéristiques importantes de la pensée critique, et décrit les conceptions de Robert Ennis et de Richard Paul. Dans la section qui suit, nous allons montrer de quelle manière se manifeste la pensée critique dans une situation concrète, et ce, par le truchement d'une représentation théâtralisée d'un jury.

---

*DOUZE HOMMES EN COLÈRE* : ILLUSTRATION D'UNE PENSÉE  
CRITIQUE EN ACTION

La célèbre pièce de théâtre de l'écrivain et dramaturge américain Reginald Rose, intitulée « Twelve Angry Men », servira d'exemple pour illustrer les manifestations de la pensée critique, aussi bien que des contre-exemples de celle-ci. D'une certaine manière, les personnages symbolisent le fonctionnement de chaque individu, avec ses hauts et ses bas. Cette création artistique offre des éléments pertinents qui ouvrent à une compréhension accrue<sup>1</sup> de la pensée critique en action. Dans la pièce, un jury de 12 hommes a pour devoir d'arriver à une décision unanime sur le sort d'un jeune homme accusé de parricide. Les éléments de preuve fournis lors du procès semblent l'accuser hors de tout doute. Seul un membre du jury, un architecte dans la quarantaine, ne partage pas cette conviction et aura le courage et la détermination de faire valoir sa prise de position; en allant au-delà des apparences et des préjugés, il démontre des capacités et des attitudes que l'on peut rattacher à la pensée critique. Il réussira, non sans peine, à convaincre les uns après les autres les onze autres jurés et à les rallier à sa position<sup>2</sup>, permettant un verdict unanime de non-culpabilité, sauvant ainsi l'accusé de la peine de mort.

Cette mise en situation d'un jury fonctionnant à huis-clos est l'occasion de confrontations directes entre diverses personnalités exprimant une gamme d'attitudes, qui surgissent à l'occasion d'un débat fondamental dont l'issue ne concerne rien de moins que la vie ou la mort d'un individu. Dans cette optique, cette situation limite est propice à faire ressortir les manifestations de la pensée critique et, ainsi, à enrichir notre compréhension d'une pensée critique en action. En nous référant aux éléments de définition de la pensée critique que nous avons présentés, en particulier aux conceptions de Robert Ennis et de Richard Paul, nous faisons ressortir plusieurs des caractéristiques du penseur critique, et par la suite du penseur non critique, à travers les comportements et les attitudes des personnages de la pièce.

- 
1. Citons Anthony Storr (1972) qui éclaire l'apport potentiel de l'œuvre d'art dans la saisie de notre univers individuel et social : « Tout lecteur honnête se rappellera sans doute qu'un auteur lui a un jour révélé certains aspects du réel qu'il n'avait pas su reconnaître, et à coup sûr ce lecteur admettra que cette prise de conscience a renforcé sa compréhension et son emprise sur le monde, plutôt qu'elle ne lui a fourni un moyen de s'en échapper » (p. 210)
  2. Selon une étude rapportée par Bédard, Déziel et Lamarche (2006), et à l'opposé de ce que l'on présente dans la pièce *Douze hommes en colère*, les délibérations du jury ne modifient pas, ou dans très peu de cas, le point de vue initial adopté majoritairement par les jurés : « En réalité, après avoir interrogé les jurés ayant participé à 200 jurys qui s'étaient prononcés dans des causes criminelles, Kalven et Zeisel (1966) ont constaté que, dans 97 % des cas, la décision finale du jury était identique à celle que favorisait la majorité des jurés lors du vote initial » (p. 396)

## Illustration du penseur critique

### *Capacités*

Le penseur critique se manifeste principalement dans les actions du personnage principal, soit le juré qui n'est pas convaincu de la culpabilité de l'accusé. D'abord, identifions les capacités que l'on peut relier à la pensée critique. Ce juré questionne ce qui semble « évident » – par exemple, il s'interroge sur la validité des témoignages –, met à l'épreuve les faits, en prenant le temps qu'il faut pour bien les établir. Il formule des hypothèses en cherchant à les vérifier, et il fait des liens appropriés entre différents éléments : par exemple, le recoupement des témoignages lui permet de conclure que le vacarme dû au passage du métro aérien enterrait le bruit des voix au moment supposé du crime, ce qui disqualifie l'affirmation du témoin auditif qui prétendait avoir entendu le corps tomber et l'accusé crier « Je vais te tuer ». Il raisonne en reliant des éléments pour en arriver à forger son argumentation, et en éprouvant la solidité des différentes parties d'un raisonnement. Ce personnage s'efforce d'être précis et de bien établir les distinctions pertinentes, notamment en invitant les autres jurés à réfléchir sur la notion de « doute raisonnable ». Il envisage les choses d'une manière globale, et il se concentre sur le problème à résoudre en revenant constamment sur le point à discuter pour éviter l'éparpillement, et en rappelant à l'ordre plusieurs des autres jurés qui font preuve d'une attention relâchée, centrés qu'ils sont sur leurs préoccupations personnelles avec le désir d'en finir au plus vite. D'une manière générale, il maintient une pensée fluide et active, en évitant la rigidité intellectuelle et l'enlisement dans une prise de position hâtive.

### *Attitudes*

Quant aux attitudes caractéristiques de la pensée critique, nous pouvons relever les suivantes chez le personnage principal. Il cherche à instaurer un climat propice à la réflexion, et préconise un fonctionnement axé sur la prise de décision démocratique. De manière ferme et explicite, il exige que les autres soient respectés, tant pour leurs opinions que pour leur personne : cette attitude active se manifeste par une intervention énergique en vue de mettre un terme à toute forme d'intimidation envers les autres, notamment en faisant cesser les cris et les hurlements, encourageant ainsi l'expression des opinions diverses. Il adopte une attitude globale « de la conclusion suspendue », soit celle de suspendre son jugement et continuer sa quête méthodique d'éléments pertinents, propice à la discussion et à la prise de décision en cours. Il prône un engagement sérieux de l'ensemble des membres du jury envers ces objectifs, et il lutte contre un certain laisser-aller facile et superficiel de certains d'entre eux. Il privilégie le calme, le respect mutuel et la prise de parole égalitaire. Il décourage le désengagement et la fuite dans les

---

mauvaises blagues ou les jeux de société, et il met fin aux mouvements d'impatience qui risqueraient de s'installer.

Ce personnage place le bien commun au-dessus de son profit individuel et prend en compte le sérieux de la cause, à l'encontre d'autres jurés, l'un pensant constamment à la partie de baseball qu'il va rater si on discute trop longtemps, l'autre étant fortement préoccupé par le fonctionnement de son commerce qui souffrirait de son absence. Il se montre capable de maîtriser certaines de ses émotions, telle la colère, de les mettre entre parenthèses, afin de pouvoir réfléchir et discuter. Il sait également mettre à profit l'intelligence, la personnalité et l'expérience de chacun des membres du jury, par exemple le plus vieux des jurés qui semble saisir adéquatement les motivations du témoin âgé ou, encore, le juré ayant grandi dans un milieu violent qui connaît bien l'usage et le maniement des couteaux à cran d'arrêt, le type d'armes qui aurait servi au crime.

Par ailleurs, le personnage principal de la pièce sait faire preuve d'empathie, en essayant de se mettre dans la peau de l'accusé, et même des témoins, afin de mieux comprendre leur fonctionnement personnel et leurs mobiles. Il fait montre aussi d'humilité intellectuelle, en ne prétendant pas détenir la vérité absolue : il accepte de tendre vers le vrai, avec les risques de se tromper, conscient que sa contribution personnelle est valable mais forcément limitée. Il tolère l'ambiguïté, acceptant que les faits de la vie se situent le plus souvent dans des zones grises, rarement en noir ou blanc; il croit qu'il faut savoir naviguer dans ces eaux d'incertitude, dans un monde tissé de multiples possibilités. Il accepte de se placer dans le doute, malgré l'inconfort d'une telle posture existentielle. Ce personnage fait aussi preuve de courage, car il défend une position qui est à l'opposé de l'opinion dominante et majoritaire des 11 autres jurés, au risque d'être mis au ban du groupe et d'être attaqué par ses membres. Il montre de la persistance à soutenir son point de vue, sans relâche, en vue de favoriser l'expression des idées, d'éprouver la solidité de son argumentation, et de susciter une adhésion éventuelle des autres membres du jury.

#### *Dimensions nombreuses et interdépendantes*

Nous avons fait ressortir chez le personnage principal une douzaine de capacités et le même nombre d'attitudes, tous ces éléments pouvant être reliés aux dimensions de la pensée critique que nous avons présentées précédemment. Cette illustration d'une pensée critique en action semble montrer la nécessité de mettre en branle autant les attitudes que les capacités, en bon nombre et en diversité, lorsqu'il s'agit de faire face à une problématique complexe et lourde de conséquences, comme celle de ce procès. Remarquons également que les dimensions apparaissent interdépendantes : par exemple, déployer un raisonnement

requiert d'instaurer un climat favorable à la réflexion ou encore, formuler des hypothèses et chercher à les vérifier se réalisent mieux en adoptant une attitude générale propice à la discussion et dans le cadre d'un engagement sérieux. Enfin, les diverses manifestations de la pensée critique s'intègrent dans un processus axé sur une fin, celle de s'extraire d'un état de doute et d'incertitude, ce besoin traçant une orientation à l'acte de penser.

#### *Un potentiel de changement*

Notons que les membres du jury, les uns après les autres, changent graduellement leur position et se rallient à celle du personnage principal. Comme groupe, on peut affirmer que les onze jurés sont capables de changer d'idée quand les faits le justifient. Quant au juré – patron d'une petite entreprise et âgé d'une cinquantaine d'années – le plus enclin à rendre coupable l'accusé, il prend conscience, à la fin de la pièce, de l'influence de son vécu personnel sur sa perception des événements : les relations conflictuelles qu'il vit avec son fils l'ont amené à déplacer sa hargne sur le jeune homme mis en accusation du meurtre de son père.

#### *Illustration du penseur non critique*

Les onze autres jurés illustrent de diverses manières la pensée non critique en action, surtout par le biais d'attitudes non appropriées au déploiement d'une pensée critique, mais aussi par une démarche cognitive déficiente.

#### *Séréotypes et subjectivité*

Sur le plan cognitif, des jurés formulent des généralisations à partir desquelles ils adhèrent à des stéréotypes : pour l'un, les jeunes issus des milieux défavorisés seraient tous des voyous, pour un autre les gens âgés seraient tous plus ou moins confus et, pour un autre encore, les psychiatres seraient tous des malades. Comme nous l'avons noté plus haut, le jugement du juré le plus ancré dans le verdict de culpabilité est gravement déformé par ses problèmes relationnels avec son fils, cette relation boiteuse jouant le rôle d'un filtre puissant dans sa vision de l'accusé. Ce juré exige respect pour le père et réparation pour la faute, l'offense ne pouvant rester sans punition : en écho à la douleur qu'il ressent dans ses rapports conflictuels avec son fils, sans pour autant avoir réellement conscience de l'impact de ce problème qui l'obsède sur le jugement qu'il porte à l'endroit de l'accusé. On peut affirmer que son objectivité est obscurcie, voire déformée, par sa subjectivité envahissante.

---

### *Intérêt personnel et précipitation*

Il arrive aussi que l'intérêt personnel prime sur l'intérêt collectif : par exemple, rappelons qu'un juré veut en finir le plus vite possible avec cette discussion entre jurés, sinon il risque de rater un match de baseball important qui se déroule au stade en soirée et auquel il veut absolument assister. L'impatience remplace alors l'écoute active, étant donné le peu de valeur que l'on attribue à celui qui est en désaccord avec soi. L'intimidation est une autre attitude qui se manifeste chez quelques jurés : on veut contraindre l'autre à son propre point de vue, sans réelle discussion, et c'est alors à celui qui crie le plus fort. Plusieurs jurés veulent agir dans la précipitation, considérant qu'il n'y a pas de temps à perdre dans les détails et les nuances : pour eux, la cause est déjà entendue, pas question d'adopter l'attitude « de la conclusion suspendue », pourtant considérée par Dewey (2004) comme le facteur le plus important dans l'acquisition de bonnes habitudes de penser. Par paresse intellectuelle, par incompetence cognitive ou, encore, par désir de sécurité, on prend en compte seulement ce qui apparaît comme une évidence : on ne remet pas les événements en contexte et on considère comme un fait acquis l'impression dominante. Par exemple, seul le personnage principal met en relief l'état émotif de l'accusé qui a été giflé par son père avant de se rendre au cinéma, ce qui pourrait expliquer pourquoi il ne se souviendra presque pas des éléments du film qu'il prétend être allé voir au moment du meurtre.

### *Le doute perçu comme un intrus*

Le doute est évacué comme un intrus indésirable : dans cette cause judiciaire théâtralisée, dont l'issue potentielle du verdict de culpabilité à l'unanimité impliquerait la peine de mort, la plupart des personnages ne mettent aucunement à l'avant-plan la notion de « doute raisonnable » qui sauverait pourtant l'accusé de la chaise électrique. D'une manière globale, la responsabilité morale est mise de côté, les valeurs pragmatiques, à courte vue et axées sur le bien-être personnel, ayant préséance sur les valeurs plus élevées relevant du bien commun.

La pièce de théâtre *Douze hommes en colère* s'avère une œuvre artistique riche d'enseignement à plusieurs points de vue, entre autres sur le plan du fonctionnement de la pensée critique, vu à travers les comportements des personnages. Le personnage principal de la pièce, celui qui doute de la culpabilité de l'accusé, manifeste un large éventail de capacités et d'attitudes que l'on peut relier à la pensée critique, en premier lieu la suspension de son jugement – l'attitude globale « de la conclusion suspendue » – et la poursuite d'une quête méthodique d'éléments pertinents. Les autres personnages, tout en démontrant un potentiel de changement vers une pensée critique, illustrent le volet non critique de la

pensée : en particulier, ils font usage de stéréotypes, se limitent le plus souvent à leur intérêt personnel, et perçoivent le doute comme un intrus.

Après avoir défini et illustré la pensée critique, voyons maintenant de quelle manière elle peut s'appliquer dans l'enseignement et en psychothérapie.

#### APPLICATIONS DANS L'ENSEIGNEMENT ET EN PSYCHOTHÉRAPIE

Parvenir à une très grande rigueur intellectuelle, en sachant conduire consciemment sa pensée selon les buts que l'on poursuit et en tenant compte des exigences de la situation, représente une visée désirable. Mais est-ce faisable? Plusieurs auteurs, chercheurs et pédagogues l'affirment et montrent de quelle manière s'y prendre. Cette section aborde d'abord la formation de la pensée critique dans l'enseignement. Par la suite, une réflexion sera proposée sur la place de la pensée critique dans la relation psychothérapeutique.

##### Pensée critique et enseignement

###### *Importance*

Plusieurs raisons incitent les enseignants à développer la pensée critique chez les élèves. Mentionnons-en quelques-unes. Benjamin (1989) relève la nécessité de traiter de manière efficace la masse croissante d'informations présentes dans la société. Dans la même veine, Barnes (2005) considère primordial l'enseignement axé sur la formation de la pensée critique, compte tenu que les étudiants présentent, selon lui, des capacités limitées pour questionner et valider les faits et les données qui les submergent. Paul (1990) juge essentiel l'exercice de la pensée critique dans le but d'assurer un développement socioéconomique global, tout en tenant compte des besoins humains et de la protection de l'environnement. La pensée critique aide également à faire des choix plus éclairés dans les sphères personnelles telles que l'orientation professionnelle, l'adoption d'un style de vie ou l'achat de biens matériels, ces choix devenant de plus en plus complexes à effectuer.

Lipman (2011) insiste, quant à lui, sur l'utilité que présente la pensée critique dans l'amélioration du système éducatif dans son ensemble, comme clé d'une réforme de l'enseignement, notamment par l'exercice et l'affinement du jugement des élèves. Par ailleurs, notons qu'un numéro spécial de la revue *Teaching of Psychology* (Halpern & Nummedal, 1995), intitulé « Psychologists Teach Critical Thinking », comprend plus d'une vingtaine d'articles traitant de sujets tels que le développement des habiletés de résolution de problèmes et d'argumentation, la formation de la

---

pensée critique à l'intérieur des cours de psychologie, et l'enseignement de cours portant sur la pensée critique.

*Aux différents paliers scolaires*

Dans un article synthèse sur la question, Laliberté (1992) se demande ce que peut faire l'école pour favoriser le développement de la pensée critique : après avoir défini ce qu'est la pensée critique, et présenté quelques principes généraux et moyens concrets pouvant guider les enseignants, l'auteur conclut que la réalisation de cette finalité est loin d'être simple : « Car si l'on peut s'entendre sur des principes et des visées éducatives, leur traduction en des actes et des comportements pédagogiquement et socialement efficaces constitue un défi dont il ne faudrait pas sous-estimer la complexité ». (p. 37)

L'éclatement culturel et social exige, de la part des individus, d'importantes ressources intellectuelles et morales, demande une pensée critique bien formée et en action. L'institution scolaire doit contribuer à sa formation, c'est à la fois une contrainte et un devoir (Boisvert, 1999b). Former la pensée critique se retrouve dans les rôles proposés à l'école québécoise, aux différents paliers du parcours scolaire. Selon l'énoncé de politique éducative *L'école, tout un programme* (ministère de l'Éducation, 1997), développer le sens critique représente une des compétences intellectuelles à acquérir à l'école primaire et secondaire et, à titre de compétence transversale, doit être présente dans l'ensemble des activités éducatives de l'école. Au niveau collégial<sup>1</sup>, le Conseil des collèges (1992) préconisait de développer l'esprit critique « de manière à favoriser le questionnement et la distance par rapport à ce qui est établi, de manière, en somme, à permettre aux individus de faire de véritables choix et de contribuer au progrès de la société » (p. 67). À l'université, l'étudiant doit principalement apprendre de quelle façon les connaissances scientifiques sont élaborées, juger de la rigueur et de la pertinence des idées qui y sont présentées, et devenir éventuellement capable de formuler lui-même un discours solide et adéquat dans son domaine d'études.

Par ailleurs, favoriser le développement de la pensée critique par l'enseignement constitue également un devoir, éduquer consistant à aider quelqu'un à réaliser « un mieux possible et souhaitable » pour lui (Morin et Brunet, 1992), en particulier quant à la dimension intellectuelle. De manière à fournir les outils conceptuels et pratiques pour guider les enseignants à former la pensée critique, les ouvrages conçus à cette fin doivent comprendre des éléments substantiels portant sur la nature de la

---

1. Notons que, dans le système scolaire québécois, le primaire dure six ans, le secondaire, cinq ans, et le collégial, deux ans dans le secteur préuniversitaire et trois ans dans le secteur technique. Quant à l'université, l'obtention d'un baccalauréat (diplôme de premier cycle) requiert trois ou quatre ans d'études.

pensée critique, les principes et stratégies pédagogiques appuyant une telle formation, des exemples précis de mise en application, ainsi que sur les modes d'évaluation de la pensée critique (Boisvert, 1999a).

*Approche d'enseignement et transfert de l'apprentissage*

Comment s'y prendre pour favoriser le développement de la pensée critique dans l'enseignement? La pensée critique qui se développe dans un domaine spécifique ou un cours particulier peut-elle s'exercer avec le même impact dans un contexte différent? Ces deux questions cruciales, relatives à la pensée critique, portent sur l'approche d'enseignement à privilégier, ainsi que sur les possibilités du transfert de l'apprentissage. Les lignes qui suivent visent à poser les grandes lignes du problème et à apporter quelques éléments de réponse.

Selon McPeck (1981), la pensée critique s'exerce d'autant mieux que l'individu détient des connaissances approfondies dans un domaine particulier. Il avance que l'acte de penser doit se rapporter à un sujet donné et qu'il n'existerait pas d'habiletés de pensée générales : par conséquent, la pensée critique ne peut pas se transférer d'un domaine à l'autre. Brell (1990), quant à lui, adopte une position intermédiaire entre les habiletés de pensée générales et les habiletés de pensée spécifiques à des domaines particuliers, position qui reflète davantage notre propre vision du phénomène en cause : la connaissance et les habiletés apprises dans un contexte précédent s'appliquent dans de nouveaux contextes dans la mesure où les nouveaux et les anciens contextes partagent des caractéristiques communes.

Parmi les approches de l'enseignement de la pensée critique, en fonction de la spécificité du cadre dans lequel il s'inscrit, l'approche de l'infusion, appelée aussi l'approche de l'imprégnation, semble assurer les conditions du transfert de l'apprentissage de la manière la plus efficace. Cette approche consiste dans l'enseignement approfondi d'un sujet d'étude, où l'on explicite les principes généraux sur lesquels sont fondées les attitudes et les capacités propres à la pensée critique. Autrement dit, de manière à favoriser le transfert de l'apprentissage, la démarche pédagogique se réaliserait en trois temps : 1) La contextualisation, par l'enseignement approfondi d'un sujet d'étude; 2) La décontextualisation, par l'explicitation des principes généraux de la pensée critique; 3) La recontextualisation, par l'utilisation de la pensée critique dans des situations nouvelles.

Soulignons que cette question du transfert de l'apprentissage est fondamentale, car elle se situe au cœur des objectifs visés par la formation. D'ailleurs, les raisons de faire progresser la pensée critique ne se limitent pas aux seules exigences scolaires du moment, mais

---

concernent tout aussi bien les demandes rattachées aux diverses tâches cognitives que les étudiants auront à assurer par la suite, en particulier les suivantes : répondre aux exigences sociales et professionnelles, assurer un développement socioéconomique global, et faciliter le fonctionnement harmonieux de l'individu et du citoyen.

*Dans les cours au niveau collégial*

Qu'en est-il de la formation de la pensée critique dans les cours? Plusieurs tentatives en vue de favoriser le développement de la pensée critique ont été réalisées dans des cours spécifiques. En voici trois exemples provenant de l'enseignement offert au collégial. Beaulieu (2005) a élaboré un répertoire de stratégies pédagogiques pour développer la pensée critique dans les cours de philosophie au niveau collégial, tout en assurant l'enseignement d'un contenu visant à la maîtrise des éléments de compétence philosophique : le matériel pédagogique, axé sur une approche qui intègre enseignement de la pensée critique et tâches d'écriture, a été validé par un groupe d'experts.

Boisvert (1996) a cherché à répondre à la question suivante : dans quelle mesure l'enseignement d'un cours disciplinaire – *Introduction à la psychologie* – dispensé pendant une session selon une préoccupation de formation intellectuelle axée sur la pensée critique, développe-t-il la pensée critique des étudiants et des étudiantes de première année au collège? Cette étude de cas, qui visait à explorer à quelles conditions et dans quelle mesure se développent certaines dimensions de la pensée critique, a pu notamment montrer que les élèves ont progressé au cours de la session sur les quatre capacités ciblées, tirées de la conception de Robert Ennis : juger de la crédibilité d'une source, analyser des arguments, présenter une position par une argumentation orale ou écrite, suivre les étapes de résolution d'un problème. Dans le cadre du cours *Discours critique en cinéma*, s'adressant aux étudiants de quatrième session inscrits au profil cinéma du programme Arts et lettres à son collège, Mediavilla (2013) demande à ses étudiants de produire de façon autonome deux critiques des œuvres en lice pour le Prix collégial du cinéma québécois : selon l'auteure, ce contexte authentique d'apprentissage requiert une préparation très rigoureuse et amène les étudiants à améliorer de façon très significative leur capacité à discourir sur un film. Comme le souligne la professeure : « Le fait de parler en groupe, de faire des séances intensives et défendre leur point de vue dans un contexte réel, sur le plan régional ou provincial, fait pour eux toute une différence » (p. 36)

*Dans les programmes d'études au niveau collégial*

Le développement de la pensée critique constitue un objectif essentiel dans la formation des étudiants de niveau collégial. Dans quelle mesure cet objectif de formation est-il atteint dans les programmes d'études? Les recherches suivantes, réalisées dans des programmes préuniversitaires et dans des programmes techniques, contribuent à apporter des éléments de réponse. Prenant appui sur les conceptions de la pensée critique de Robert Ennis et de Richard Paul, la recherche de Boisvert (2002) portait sur l'évolution de la pensée critique des élèves inscrits en Sciences humaines, tout au long des quatre sessions de leur programme. Les résultats révèlent une amélioration globale marquée de leur pensée critique au cours de leur programme d'études sur le plan des capacités – entre autres, l'analyse et l'argumentation –, et sur celui des attitudes, notamment l'ouverture d'esprit. Toutefois, certaines dimensions de la pensée critique ont moins progressé : du côté des capacités, surtout l'évaluation de la crédibilité d'une source et la résolution de problèmes, et quant aux attitudes, en particulier l'objectivité, la rigueur et la persistance dans l'effort. Nous pensons que l'une des raisons du progrès moindre de ces dimensions pourrait découler du fait qu'elles requièrent davantage de temps pour s'intégrer dans le fonctionnement intellectuel des individus, possiblement parce que ces dimensions de la pensée critique impliquent un travail plus exigeant et complexe sur les plans personnel et cognitif.

Baudry (2010) a réalisé une étude de la pertinence et de l'efficacité des stratégies qui favorisent le développement de la pensée critique auprès d'étudiants inscrits en techniques d'orthèses et de prothèses orthopédiques. De façon générale, les résultats obtenus par le truchement de nombreux instruments de collecte de données ont permis de valider les stratégies pédagogiques élaborées et utilisées pendant la troisième année du programme; des pistes d'amélioration ont été identifiées, comme l'enseignement formel des notions de base de la métacognition et une interaction plus dynamique de la part des superviseurs lors des premières interventions cliniques de la session d'automne. La première retombée de cette recherche, selon le chercheur, aura été d'amener une meilleure compréhension de l'ensemble des processus pédagogiques associés au développement de la compétence professionnelle et intellectuelle dans le programme.

Duchesneau, Lachaine et Provost (2013) ont complété une recherche, de nature qualitative et longitudinale, dans le cadre du programme de soins infirmiers. Leur questionnement s'orientait comme suit : si la réflexion critique est au centre de la pratique infirmière et si elle va de pair avec une formation collégiale, que peut-on faire pour en favoriser le développement? Les résultats obtenus font, entre autres, ressortir le fait que les stratégies métacognitives de régulation et de

*monitoring*, de même que des stratégies cognitives comme l'organisation et la discrimination, sont moins bien développées ou sont utilisées d'une façon inadéquate. Les chercheuses formulent quatre recommandations qu'elles jugent utiles pour l'enseignement collégial, notamment celle d'encadrer plus étroitement la résolution de problèmes par un enseignement formel de stratégies d'apprentissage.

Boisvert (2004) a réalisé une recherche, de nature exploratoire et collaborative, qui visait à faire l'examen de la formation de la pensée critique dans trois programmes d'études au niveau collégial, soit en sciences de la nature, en design d'intérieur et en soins infirmiers. Les données ont été recueillies au cours de trois sessions consécutives et portaient sur les cours de la formation spécifique et sur ceux de la formation générale. L'analyse des données fait ressortir, entre autres choses, une préoccupation marquée pour la formation de la pensée critique, que chaque programme organise autour d'un processus qui lui est propre et qui sert de pivot organisateur des interventions pédagogiques : la démarche scientifique en sciences de la nature, la résolution de problèmes en design d'intérieur, et le processus de décision en soins infirmiers. Les résultats ont pu également mettre en évidence une nette évolution de la pensée critique des élèves au cours de leur formation, et ce, dans les trois programmes d'études examinés.

#### *Conditions d'une pédagogie de la pensée critique*

Pour terminer cette section portant sur la pensée critique et l'enseignement, nous formulons une proposition sur les conditions propres à favoriser une pédagogie de la pensée critique (Boisvert, 1999c). Soumettons-en quelques-unes à la réflexion. 1) Axer l'enseignement de la pensée critique aussi bien sur les attitudes que sur les capacités : cette condition s'inspire des conceptions de Robert Ennis et de Richard Paul que nous avons présentées en début d'article. 2) Poursuivre trois objectifs d'enseignement de la pensée complémentaires, soit les suivants : enseigner à penser, enseigner ce qu'est la pensée, et enseigner à réfléchir sur la pensée. 3) Favoriser le transfert de la pensée critique à d'autres situations, car apprendre implique, en définitive, de transférer dans une nouvelle situation ce qui a été acquis dans la situation initiale d'apprentissage. 4) Maîtriser la discipline ou la matière enseignée : pour enseigner la pensée critique, selon Meyers (1986), un enseignant doit notamment présenter un cadre d'analyse servant à dégager le sens des données, des thèmes et des méthodologies de la discipline enseignée, ce qui requiert une maîtrise réelle de sa discipline. 5) Savoir intégrer la discipline ou la matière enseignée dans un processus visant le développement de la pensée critique : outre une maîtrise suffisante de certaines habiletés et attitudes reliées à la pensée critique, ainsi que la connaissance de la pensée critique elle-même, l'enseignant doit connaître

en théorie et en pratique les stratégies d'enseignement de la pensée critique qui paraissent appropriées dans son contexte spécifique d'enseignement. 6) Par ailleurs, étant donné que la pensée critique exige du temps, de la réflexion et l'examen attentif de ce sur quoi porte cette pensée, l'étudiant doit être motivé à apprendre la matière à l'étude. 7) De plus, il s'avère nécessaire que l'étudiant approfondisse le sujet à l'étude, afin de pouvoir formuler un jugement critique fondé sur une connaissance poussée.

### Pensée critique et psychothérapie

La psychothérapie représente un champ de pratique très important en psychologie. Les psychologues y exercent leur pensée critique, notamment en évaluant rigoureusement l'efficacité des traitements psychothérapeutiques (Desjardins, 2007; Drapeau, Koerner, Bhatia, & D'luso, 2007; Provencher & Guay, 2007). Dans cette partie, nous soumettons une réflexion sur les liens à établir entre la pensée critique et la psychothérapie, en espérant pouvoir apporter un éclairage quelque peu différent sur la relation psychothérapeutique. Nous ferons d'abord ressortir les dimensions de la pensée critique qui nous paraissent être en jeu, d'abord chez le psychologue, ensuite chez le client, ce dernier terme désignant la personne, le couple, la famille, ou un groupe. Par la suite, nous compléterons ce rapport entre pensée critique et psychothérapie par l'analyse du traitement psychologique sous l'angle de la communication.

Comme il existe une grande variété d'approches en psychothérapie, il y aura donc lieu de juger du degré de pertinence de ce qui est avancé en prenant en compte le contexte d'une approche spécifique. Pour une définition brève et englobante de la psychothérapie, nous nous référons à la suivante proposée par Widlöcher, Marie-Cardine, Braconnier et Hanin (2006) : « Psychothérapie : au sens large, il s'agit de toute méthode de traitement des désordres psychiques ou corporels utilisant des moyens psychologiques et, d'une manière plus précise, la relation du thérapeute et du malade » (p. 336). Selon ces mêmes auteurs, des facteurs non spécifiques peuvent être identifiés dans toutes les psychothérapies, peu importe leur approche ou leur technique. Du côté du patient, les facteurs les plus importants sont « sa motivation, sa capacité à établir une relation interpersonnelle et à réfléchir sur soi, et la signification qu'il donne à sa psychothérapie » (p. 314). Quant aux facteurs relatifs aux aptitudes du thérapeute, on relève principalement son ouverture et sa souplesse adaptative, « qui le conduisent à accepter le tempo du patient, ses modalités de transfert, y compris le besoin d'une interaction explicite, et à adapter sa technique à lui, dans une certaine mesure, plutôt que de vouloir tenter l'inverse » (p. 315). Ces facteurs non spécifiques constituent des éléments, parmi d'autres, en vue d'établir des liens explicites avec des dimensions reliées à la pensée critique.

---

*Pensée critique chez le psychothérapeute*

*Capacités et attitudes* En se référant aux conceptions de la pensée critique de Robert Ennis et de Richard Paul, il est possible de retrouver plusieurs caractéristiques de la pensée critique chez le psychothérapeute. Faisons ressortir quelques-unes de ces dimensions, en commençant par les capacités et attitudes propres à la pensée critique selon Ennis. Deux capacités nous semblent particulièrement pertinentes. D'abord, la concentration sur une question : le psychothérapeute doit centrer le plus possible les échanges sur le ou les problèmes du client, en évitant l'éparpillement et les comportements de fuite chez son client. Ensuite, le respect des étapes du processus de décision d'une action : dans ses interventions en vue de favoriser chez le client des changements significatifs, le psychothérapeute a intérêt à prendre en compte les phases à travers lesquelles passe le client dans sa démarche de changement. Quatre attitudes caractéristiques de la pensée critique peuvent également être décelées. Dans l'analyse du problème de son client, le psychothérapeute se soucie d'énoncer clairement le problème, a tendance à rechercher les explications des comportements de son client, et il prend en compte la situation globale, c'est-à-dire qu'il considère notamment les volets personnels et psychosociaux de la problématique, la trame historique, ainsi que les composantes verbales et non verbales de la communication. Quant à l'attitude décrite comme « la prise en considération des sentiments des autres, de leur niveau de connaissance et de leur degré de maturité intellectuelle », celle-ci reflète adéquatement l'effort d'empathie dont fait preuve le psychothérapeute, qui cherche à se mettre au diapason de son client afin d'instaurer le climat de communication propre à la relation psychothérapeutique.

*Stratégies affectives et cognitives* Dans la liste des 35 stratégies de la pensée critique, telle qu'elle est proposée par Paul, Binker, Martin et Adamson (1989), voici les stratégies auxquelles le psychothérapeute paraît avoir le plus recours. La stratégie affective qui semble particulièrement présente est celle d'explorer les pensées sous-jacentes aux émotions et les émotions sous-jacentes aux pensées : cette propension à examiner les rapports entre les pensées et les émotions occupe une place centrale dans la relation psychothérapeutique, et participe à l'atteinte du but consistant à favoriser des changements significatifs dans le fonctionnement cognitif et émotionnel du client. Faire montre d'humilité intellectuelle et suspendre son jugement est aussi une stratégie affective qui reflète adéquatement l'attitude du psychothérapeute, ce dernier n'ayant pas la prétention de tout comprendre de son client et s'abstenant de conclusions hâtives sur son cas. Dans la sphère des stratégies cognitives, deux macrocapacités paraissent décrire adéquatement le travail du psychothérapeute. Celui-ci met en lumière et analyse les significations des mots et des phrases : par le truchement de

son travail sur le matériau verbal fourni par le client, il amène ce dernier à une meilleure compréhension de sa situation personnelle. De plus, le psychothérapeute pratique la discussion socratique, en élucidant et remettant en question des opinions, des théories ou des points de vue : par exemple, les échanges peuvent mener à identifier les idées irrationnelles de son client et les remettre en cause.

Finalement, plusieurs microhabiletés viennent appuyer le travail du psychothérapeute. Nous relevons les quatre suivantes. Comparer et opposer les idéaux et la réalité : le psychothérapeute est fréquemment amené à mettre en relief les facteurs de réalité qui régissent la vie personnelle du client et dont ce dernier doit tenir compte. Examiner ou évaluer les présupposés : préalablement à ses actions ou ses pensées, le client suppose fréquemment un certain nombre de dites vérités qui s'avèrent fausses, cette prise de conscience s'effectuant grâce au travail d'analyse guidé par le psychothérapeute. Formuler des inférences, des prédictions ou des interprétations vraisemblables : dans le cadre du processus thérapeutique, le psychothérapeute est appelé à soumettre à son client une interprétation à laquelle aboutit son raisonnement, ou des explications plausibles à ce qui est communiqué. Discerner les contradictions représente une autre microhabileté dont fait montre le psychothérapeute dans sa pratique, au cours de laquelle il est appelé à relever ce qui est incompatible dans ce que révèle son client : par exemple, faire prendre conscience qu'une affirmation est contraire à ce qui a été dit auparavant ou, encore, qu'une émotion n'est pas compatible avec la pensée qui est énoncée, cette intervention visant ultimement au développement d'une harmonisation et d'une plus grande cohérence chez le client.

#### *Pensée critique chez le client*

*Processus similaire* Du côté du client, une pensée critique se manifeste également dans le processus psychothérapeutique, que l'on peut envisager selon la perspective fournie par Zechmeister et Johnson (1992) dans leur description du processus de la pensée critique : un problème surgit laissant l'individu perplexe, qui met alors en branle les attitudes et capacités de pensée critique appropriées, ce qui favorise l'activation d'une pensée réflexive orientée vers la résolution de son problème. Au préalable, notons que plusieurs des dimensions que nous avons relevées chez le psychothérapeute se retrouvent également chez le client, ce qui peut s'expliquer, entre autres, par les ressources personnelles propres au client, ainsi que par un effet d'entraînement dû aux conditions favorables à l'exploration et à la résolution du problème en cause. Cette similitude montre également que la psychothérapie, si tant est qu'il faille le rappeler, est une entreprise commune nécessitant le travail des deux protagonistes, créant ainsi une forme de synergie.

---

*Capacités et attitudes* Comme nous l'avons fait pour le psychothérapeute, référons-nous aux conceptions de la pensée critique de Robert Ennis et de Richard Paul, afin d'identifier certaines dimensions de la pensée critique qui se manifestent dans le comportement du client, en commençant par les capacités et attitudes propres à la pensée critique selon Ennis. La concentration sur une question représente une capacité nécessaire en vue de focaliser l'attention sur la situation problématique. Le respect des étapes du processus de décision d'une action signifie, dans le cadre psychothérapeutique, que le client a intérêt à tenir compte de ses ressources personnelles, ainsi que du rythme de changement approprié, avant de modifier sa façon d'agir : notamment, étape cruciale, il doit comprendre le pourquoi du changement, avant même de s'engager dans la transformation envisagée. Trois attitudes paraissent particulièrement importantes chez le client pour l'examen de sa problématique : le souci d'énoncer clairement le problème, la tendance à rechercher les raisons de ses comportements, ainsi que la prise en compte de la situation globale. Cette exploration est soutenue par l'attitude suivante : l'expression d'une ouverture d'esprit, sans laquelle le client se fermerait à plusieurs aspects de sa situation problématique, se cachant à lui-même des pans entiers de lui-même. Finalement, une autre attitude est susceptible de faire avancer le client dans sa démarche psychothérapeutique, soit l'examen des différentes perspectives offertes : cette attitude, qui se manifeste à la suite d'une recherche de solutions possibles, préconise un travail de réflexion sur les pistes de changement, avant de passer à l'action.

*Stratégies affectives et cognitives* Relevons maintenant quelques stratégies qui nous semblent en jeu chez le client, dans la liste des 35 stratégies de la pensée critique, telle que l'ont proposée Paul, Binker, Martin et Adamson (1989). Ici, également, on peut relever plusieurs stratégies semblables à celles utilisées par le psychothérapeute. L'exploration des pensées sous-jacentes aux émotions et des émotions sous-jacentes aux pensées constitue une stratégie affective que le client met en branle tout au long du processus psychothérapeutique. La stratégie affective qui consiste à penser de façon autonome, ainsi que la stratégie cognitive qui vise à développer un point de vue personnel (macrocapacité), représentent deux stratégies complémentaires dans l'atteinte d'un but crucial de la psychothérapie, soit la réappropriation par le client de son individualité et l'affirmation de celle-ci. L'ensemble du processus psychothérapeutique est soutenu par l'activation de la stratégie cognitive qui consiste à pratiquer la discussion socratique (macrocapacité), soit d'élucider et de remettre en question ses points de vue, de concert avec le psychothérapeute. La stratégie cognitive qui est celle de découvrir des solutions ou les évaluer (macrocapacité) réfère, quant à elle, au fait que le client, dans ses efforts pour résoudre son problème, en arrive à des solutions nouvelles, dont il aura à juger de la pertinence et de la faisabilité.

Considérant l'effet thérapeutique, Nathan, Blanchet, Ionescu et Zajde (1998) mentionnent que : « On considère en général que la révélation faite par l'intervention thérapeutique accroît la capacité du patient à comprendre son problème. » (p. 149)

Quant aux neuf stratégies cognitives appelées microhabiletés, l'ensemble de ces dimensions de la pensée critique paraissent activement mises en branle par le client, afin de répondre adéquatement aux exigences du travail cognitif intense se déroulant au cours du processus psychothérapeutique. Pensons, entre autres, à l'examen et à l'évaluation des présupposés qu'entretient le client : ce dernier tire grand profit à dénouer ces raccourcis intellectuels trompeurs qui obscurcissent la vision de sa réalité propre. Quant au fait d'examiner les implications et les conséquences, cette microhabileté joue un rôle crucial, car le client déploie une grande partie de son énergie à réfléchir sur l'impact des pensées qu'il entretient et des émotions qu'il ressent, ainsi que sur les répercussions des comportements qu'il manifeste.

#### *Pensée critique et communication en psychothérapie*

Dans un ouvrage consacré aux fondements de la communication humaine, DeVito et Tremblay (1993) prônent la mise en branle des attitudes et des habiletés reliées à la pensée critique afin d'améliorer la communication. Selon eux, ces principes de communication s'appliquent à toutes les formes de communication : voyons de quelle manière la communication du psychothérapeute et de son client peut tirer bénéfice de l'application de tels principes. Pedinielli et Rouan (2003) inscrivent l'entretien psychologique dans un contexte communicationnel dans les termes suivants :

Dans la plupart des conceptions psychologiques l'entretien est défini comme un acte de communication, c'est-à-dire comme un échange de paroles avec d'autres personnes (une ou plusieurs dans le cas d'un entretien de groupe). Cet échange suppose une transmission symbolique (le langage), mais ne s'y résume pas puisque le « non verbal » (gestes, prosodie, postures...) a son importance. L'entretien psychologique qui ne se réduit ni à la conversation ni à la relation psychothérapeutique possède plusieurs buts et effets : permettre de dire, s'informer, faire dire, écouter, restituer quelque chose au locuteur... Il s'insère ainsi dans les stratégies de communication avec ce qu'elles impliquent. (p. 47)

*Attitudes* Parmi les sept attitudes reliées à la pensée critique, telles qu'elles sont proposées par DeVito et Tremblay (1993), nous retenons les trois premières qui semblent plus pertinentes à la relation psychothérapeutique. La première consiste à démontrer une bonne volonté de s'analyser soi-même en tant que penseur critique et communicateur. Cette auto-analyse, tant chez le psychothérapeute que

chez son client, peut notamment amener à garder une ouverture d'esprit face à des idées ou des comportements qui s'éloignent de sa façon habituelle d'être ou de penser. La deuxième attitude est celle de manifester une tendance marquée à observer son propre comportement et celui des autres. Par exemple, une observation attentive des manifestations non-verbales constitue un atout pour une communication efficace en psychothérapie. La troisième attitude retenue correspond à une disposition à ne tirer des conclusions qu'après avoir recueilli suffisamment d'information. Le psychothérapeute, mais également le client qui livre l'information, visent une certaine exhaustivité dans les données propres à l'échange psychothérapeutique, avant de formuler une conclusion sur la problématique en jeu et d'arriver à une proposition d'action.

*Habilités* DeVito et Tremblay (1993) identifient une dizaine d'habiletés jugées nécessaires à la pensée critique dans le domaine de la communication, ce qui inclut, à nos yeux, l'échange psychothérapeutique. Réfléchir à la communication d'une manière critique, par exemple en usant de prudence quant aux conclusions basées sur des aspects isolés de comportements verbaux ou non verbaux : il vaut mieux se limiter à formuler des hypothèses que l'on cherchera à vérifier à l'aide de nouvelles observations et d'une analyse plus poussée. Évaluer ses perceptions d'une manière critique réfère, entre autres, au fait qu'il faut se mettre en garde contre ses partis pris qui brouillent, à son insu, l'objectivité que l'on pense avoir et peuvent déformer les perceptions. Écouter d'une manière critique comprend l'importance de l'ouverture d'esprit, ainsi que la nécessité d'attendre de saisir adéquatement la situation du client avant d'émettre un jugement. Décoder et encoder les messages verbaux d'une manière critique consiste à se préoccuper des distorsions conceptuelles qui constituent des obstacles à la communication : en particulier, dans la relation psychothérapeutique, il faut éviter d'agir comme si on avait la connaissance complète de la situation (attitude globalisante<sup>1</sup>) ou, encore, d'interagir avec le client comme s'il ne changeait jamais (évaluation statique<sup>2</sup>). Décoder ou encoder les messages non verbaux d'une manière critique suppose, notamment, d'éviter de conclure de manière arrêtée en se basant exclusivement sur les comportements non verbaux du client : il faut plutôt faire l'examen de l'ensemble des éléments du processus de communication, tels que le contexte, l'émetteur et le destinataire, et les signaux verbaux et non verbaux.

1. Point de vue qui suppose que l'on connaît ou que l'on peut apprendre tout ce qu'il y a à savoir à propos d'une personne ou d'une question à partir d'un point de vue très partiel.
2. Manifestation de la tendance à ne pas reconnaître que le monde est en constante évolution; évaluation que l'on fait en jugeant que les personnes et les événements demeurent toujours les mêmes au lieu de se transformer sans cesse.

Les cinq habiletés suivantes s'ajoutent aux précédentes, en tant que principes applicables à toute forme de communication, telle celle qui se déroule dans le cadre d'une psychothérapie. Évaluer et utiliser les stratégies de communication interpersonnelle d'une manière critique réfère à la prise en compte de l'unicité d'une situation de communication particulière, de manière à établir l'accent à mettre sur des aspects tels que la franchise, l'empathie, le soutien et l'ouverture envers l'autre. Analyser tout conflit interpersonnel d'une manière critique suppose que le psychothérapeute aide son client à analyser les conséquences de ses stratégies de gestion des conflits : par exemple, assumer la responsabilité de ses pensées et sentiments et éviter les coups bas représentent des stratégies préférables à la violence ou la manipulation, dans l'optique de résoudre un conflit d'une manière satisfaisante. Analyser tout problème d'une manière critique signifie de suivre des étapes logiques dans la recherche d'une solution, les étapes comprenant l'analyse du problème, l'établissement de critères pour évaluer des solutions, la recherche de solutions potentielles, l'évaluation de ces solutions, le choix de la solution la plus appropriée, ainsi que la vérification de la solution retenue. Évaluer l'information d'une manière critique amène, entre autres, à faire la distinction entre les données qui ont davantage de pertinence et celles qui en ont moins; de plus, il s'avère nécessaire de se demander si l'information recueillie est suffisante et si elle provient de sources variées. Évaluer les tentatives de persuasion d'une manière critique représente le dixième et dernier principe de la pensée critique proposé par DeVito et Tremblay (1993) : plutôt que de s'appuyer sur la crédibilité ou les émotions, il est avisé de s'en tenir à la logique qui offre des arguments valables. Du côté du client, on peut penser au choix du psychothérapeute, afin d'éviter les charlatans; quant au psychothérapeute, ce principe peut l'aider à contrer les tentatives de manipulation de son client. Pour conclure sur l'entretien psychologique, en tant que forme particulière de conversation, citons de nouveau Pedinielli et Rouan (2003) :

Cette conversation répond formellement aux règles fonctionnelles de l'échange, mais le sujet comme le clinicien poursuivent un autre objectif et peuvent prendre des libertés d'effet avec ces règles et créer une forme de surprise qui fait apparaître ce qui ne pouvait jusqu'alors se manifester et se dire. (p. 53)

## CONCLUSION

La pensée critique représente un vecteur de choix dans la quête de réaliser « un mieux possible et souhaitable » pour tout individu, particulièrement dans la sphère intellectuelle. L'essai de définition a fait ressortir la multidimensionnalité de cette notion riche, notamment les nombreuses stratégies cognitives et affectives mobilisées dans la pensée critique. L'illustration par une œuvre artistique a mis l'accent sur la

complémentarité et l'interconnectivité des différentes facettes de la pensée critique, lorsque celle-ci est mise en branle pour atteindre un objectif complexe. Quant aux domaines d'application – infinis, convenons-en –, nous avons choisi deux lieux de transformation personnelle, deux situations réclamant des exigences élevées. C'est à la fois la mission de l'école et l'idéal thérapeutique qui sont interpellés par la notion de pensée critique.

#### RÉFÉRENCES

- Barnes, C. A. (2005). Critical thinking revisited : its past, present, and future. In C. M. McMahon (Éd.), *Critical thinking: unfinished business* (p. 5-13). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Baudry, P. (2010). *Étude de la pertinence et de l'efficacité des stratégies pédagogiques favorisant le développement de la pensée critique en Techniques d'orthèses et de prothèses orthopédiques*. Essai présenté à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke.
- Beaulieu, R. (2005). *Élaboration de stratégies pour l'enseignement de la pensée critique dans les cours de philosophie au collégial*. Essai présenté à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke.
- Bédard, L., Déziel, J., & Lamarche, L. (2006). *Introduction à la psychologie sociale. Vivre, penser et agir avec les autres* (2<sup>e</sup> éd.). Saint-Laurent (Québec) : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Benjamin, S. (1989). An ideascap for education : What futurists recommend. *Educational Leadership*, mars, 8-14.
- Beyer, B. (1988). *Developing a thinking skills program*. Boston, MA : Allyn and Bacon Inc.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. Ann Arbor, MI : Edwards Brothers.
- Boisvert, J. (1996). *Formation de la pensée critique au collégial. Étude de cas sur le développement de la pensée critique en première année du collégial dans un cours de psychologie*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec, Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA).
- Boisvert, J. (1999a). *La formation de la pensée critique. Théorie et pratique*. Saint-Laurent (Québec) : Éditions du Renouveau Pédagogie Inc., Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- Boisvert, J. (1999b). Doit-on et peut-on enseigner la pensée critique? In L. Guilbert, J. Boisvert, & N. Ferguson (Éds), *Enseigner et comprendre. Le développement d'une pensée critique* (p. 19-26). Sainte-Foy, QC : Les Presses de l'Université Laval.
- Boisvert, J. (1999c). Dix conditions d'une pédagogie de la pensée critique. In L. Guilbert, J. Boisvert, & N. Ferguson (Éds), *Enseigner et comprendre. Le développement d'une pensée critique* (p. 99-113). Sainte-Foy, QC : Les Presses de l'Université Laval.
- Boisvert, J. (2002). *Pensée critique et sciences humaines. Étude de cas sur l'évolution de la pensée critique des élèves du programme de sciences humaines au collégial*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec, Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA).
- Boisvert, J. (2004). *Pensée critique et programmes d'études au collégial. Examen de la formation de la pensée critique en Sciences de la nature, Design d'intérieur et Soins infirmiers*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec, Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA).
- Brell, C. D. (1990). Critical thinking as transfer: the reconstructive integration of otherwise discrete interpretations of experience. *Educational Theory*, 40(1), 53-68.
- Brookfield, S. D. (1987). *Developing critical thinkers: challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting*. San Francisco, CA : Jossey-Bass Publishers.
- Conseil des collèges (1992). *L'enseignement collégial : des priorités pour un renouveau de la formation. Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial*. Québec : Gouvernement du Québec.

## Pensée critique : définition, illustration et applications

---

- Desbiens, J.-P. (1999). Le développement d'une pensée critique : un défi éducatif et éthique. In L. Guilbert, J. Boisvert, & N. Ferguson (Éds), *Enseigner et comprendre. Le développement d'une pensée critique* (pp. 3-15). Sainte-Foy, QC : Les Presses de l'Université Laval.
- Desjardins, P. (2007). Les données probantes en psychothérapie : pour qui, pourquoi? *Psychologie Québec*, janvier, 20-21.
- DeVito, J. A., & Tremblay, R. (1993). *Les fondements de la communication humaine*. Boucherville, QC : Gaëtan Morin éditeur.
- Dewey, J. (2004). *Comment nous pensons*. Paris : Les Empêcheurs de penser en rond / Le Seuil.
- Drapeau, M., Koerner, A., Bhatia, M., & D'Iuso D. (2007). La psychothérapie : développer un esprit critique. *Psychologie Québec*, septembre, 20-23.
- Duchesneau, D., Lachaine, M.-P., & Provost, C. (2013). L'apprentissage à l'ère du web 2.0 : quand un wiki contribue à la formation du jugement. *Pédagogie collégiale*, 26(2), 4-10.
- Ennis, R. H. (1985). A Logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, octobre, 44-48.
- Ennis, R. H. (1987). A Taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J. B. Baron & R. J. Sternberg (Éds), *Teaching thinking skills: theory and practice* (p. 9-25). New York, NY : W. H. Freeman.
- Ennis R. H. (1989). Critical thinking and subject specificity: clarification and needed research. *Educational Researcher*, 18(3), 4-10.
- Glatthorn, A. A., & Baron J. (1985). The good thinker. In A. L. Costa (Éd.), *Developing minds. A resource book for teaching thinking* (p. 49-53). Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Guilbert, L. (1990). La pensée critique en science : présentation d'un modèle iconique en vue d'une définition opérationnelle. *Journal of Educational Thought*, 24(3), 195-218.
- Halonen, J. S. (1986). *Teaching critical thinking in psychology*. Milwaukee, WI : Alverno Productions.
- Halpern, D. F., & Nummedal S. G. (Éds), (1995). Psychologists teach critical thinking. *Teaching of Psychology*, 22(1), Special issue.
- Hemming, H. E. (2000). Encouraging critical thinking: "But... What does that mean?". *McGill Journal of Education*, 35(2), 173-186.
- Johnson, R. H. (1992). The problem of defining critical thinking. In S. P. Norris (Éd.), *The generalizability of critical thinking: multiple perspectives on an educational ideal* (p. 38-53). New York, NY : Teachers College Press.
- Laliberté, J. (1992). L'école et le développement de la pensée critique. *Vie pédagogique*, 77(mars), 33-37.
- Lipman, M. (2011). *À l'école de la pensée. Enseigner une pensée holistique*. Bruxelles : Groupe De Boeck.
- McPeck, J. E. (1981). *Critical thinking and education*. New York, NY : St. Martin's Press.
- Mediavilla, B. (2013). Concourir pour développer son esprit critique. *Pédagogie collégiale*, 27(1), 35-36.
- Meyers, C. (1986). *Teaching students to think critically*. San Francisco, CA : Jossey-Bass Publishers.
- Ministère de l'Éducation. (1997). *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Morin, L., & Brunet, L. (1992). *Philosophie de l'éducation. 1. Les sciences de l'éducation*. Sainte-Foy, QC : Les Presses de l'Université Laval, Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- Nathan, T., Blanchet, A., Ionescu, S., & Zajde, N. (1998). *Psychothérapies*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- Norris, S. P., & Ennis, R. H. (1989). *Evaluating critical thinking*. Pacific Grove, CA: Midwest Publications Critical Thinking Press.
- Paul, R. W. (1990). Why critical thinking is essential. In *Critical Thinking and Educational Reform*, the Tenth International Conference, August 5-8, Center for Critical Thinking & Moral Critique, Rohnert Park, CA: Sonoma State University.
- Paul, R. W. (1992). Critical thinking: what, why and how. *New Directions for Community Colleges*, 77(printemps), 3-24.

- 
- Paul, R. W., Binker, A. J. A., Martin, D., & Adamson K. (1989). *Critical thinking handbook: high school. A guide for redesigning instruction*. Rohnert Park, CA: Center for Critical Thinking & Moral Critique, Sonoma State University.
- Pedinielli, J.-L., & Rouan, G. (2003). L'entretien psychologique. In C. Cyssau (Éd.), *L'entretien en clinique* (p. 47-53, 2<sup>e</sup> éd.). Paris : In Press Éditions.
- Provencher, M. D., & Guay S. (2007). Les données probantes sur l'efficacité des traitements psychothérapeutiques : peut-on vraiment s'y fier?. *Psychologie Québec*, janvier, 22-24.
- Storr, A. (1972). *Les ressorts de la création*. Paris : Éditions Robert Laffont.
- Walters, K. S. (1994). Critical thinking, rationality and the vulcanization of students. In K. S. Walters (Éd.), *Re-thinking reason. New perspectives in critical thinking* (p. 61-80). Albany: State University of New York Press.
- Widlöcher, D., Marie-Cardine M., Braconnier A., & Hanin B. (Éds), (2006). *Choisir sa psychothérapie. Les écoles, les méthodes, les traitements*. Paris : Odile Jacob.
- Zechmeister, E. B., & Johnson, J. E. (1992). *Critical thinking. A functional approach*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Company.

#### RÉSUMÉ

Le but de cet article théorique est de présenter le concept de « pensée critique ». Le concept est d'abord défini d'après des caractéristiques importantes de la pensée critique, et par l'exposé de deux conceptions de la pensée critique. Une pensée critique en action est ensuite illustrée en se référant aux comportements des personnages de la pièce « Douze hommes en colère ». Une réflexion est finalement proposée sur deux domaines d'application de la pensée critique, soit l'enseignement et la psychothérapie.

#### MOTS CLÉS

---

pensée critique, stratégies, conceptions, enseignement, psychothérapie

---

#### ABSTRACT

This theoretical article addresses the « critical thinking » concept. Firstly, the concept is defined by presenting its main characteristics, and by the description of two conceptions of critical thinking. Secondly, an activated critical thinking process is illustrated by the characters behaviors in the "Twelve Angry Men" play. Lastly, a discussion is proposed on two fields where critical thinking can be applied, i.e. teaching and psychotherapy.

#### KEY WORDS

---

critical thinking, strategies, conceptions, teaching, psychotherapy

---