
Janvier 2016, numéro 15

La formation de la pensée critique

Deuxième partie

Sélection des ressources et rédaction

Jacques Boisvert, Consultant en pédagogie de l'enseignement supérieur et spécialiste de la pensée critique

Recherche documentaire

Andrée Dagenais, Bibliothécaire professionnelle au CDC

Résumé

L'école a pour rôle, entre autres, de faire progresser la pensée critique des élèves. Remplit-elle adéquatement cette fonction? Certains d'entre nous répondront oui, d'autres non. Tous s'entendront pour dire, cependant, que faire progresser l'intelligence a de tout temps représenté à la fois une fin et un défi pour les responsables de l'éducation. Depuis quelques dizaines d'années, en particulier aux États-Unis, cette finalité éducative s'est cristallisée autour de la formation ou du renforcement de la pensée critique (critical thinking). Plusieurs raisons incitent à viser une plus grande rigueur intellectuelle chez nos étudiants, notamment le désir qu'ils deviennent de meilleurs apprenants.

Le présent dossier a pour but d'outiller tout enseignant ou toute enseignante qui veut favoriser le développement de la pensée critique chez ses élèves. La [première partie](#) a circonscrit ce que l'on entend par « pensée critique ». Cette seconde partie porte sur les principes et la pratique d'une pédagogie de la pensée critique et fournit des exemples d'une pensée critique appliquée à la pédagogie.

Sommaire

1. Pédagogie de la pensée critique

- État actuel et défis
- Principes et stratégie
- Interventions au collégial

2. Critique de la pédagogie

- Plaidoyer pour une école humaniste
- Critique de la réforme de l'éducation
- Analyse critique de 14 légendes pédagogiques

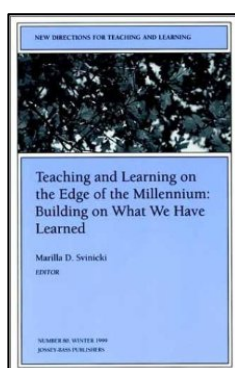
3. Conclusion

4. Pour aller plus loin

1. Pédagogie de la pensée critique

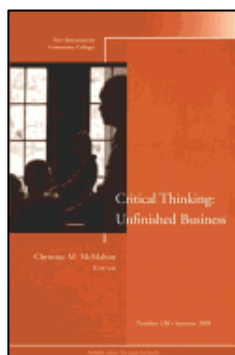
Cette section porte sur la pédagogie de la pensée critique. Nous rapportons d'abord les propos de quelques auteurs sur l'état actuel de cette question et les défis à relever. Nous exposons par la suite les principes et une stratégie d'enseignement de la pensée critique, tout en abordant brièvement les modes d'évaluation de ce type de pensée. Nous présentons enfin quelques interventions au collégial axées sur le développement de la pensée critique, dans des cours spécifiques et des programmes d'études particuliers.

État actuel et défis



- HALPERN, D.F. (1999). « Teaching for Critical Thinking: Helping College Students Develop Skills and Dispositions of a Critical Thinker », *New Directions for Teaching and Learning*, n° 80 (hiver), p. 69-74. (Disponible au CDC, cote [723587 v. 80](#))

Dans cet article datant d'une quinzaine d'années, l'auteure **fait le point sur la formation de la pensée critique**. Selon elle, **les différentes approches partagent les hypothèses suivantes** : il existe des habiletés de la pensée critique identifiables, que l'on peut enseigner et apprendre; et lorsque les étudiants acquièrent ces habiletés et les appliquent de manière appropriée, ils deviennent de meilleurs penseurs. Par comparaison avec les écrits des années 1980 parus dans *New Directions for Teaching and Learning*, **on reconnaît ici la nécessité de prendre également en compte les attitudes de la pensée critique** : il n'est pas suffisant d'enseigner les habiletés de la pensée critique aux étudiants, il faut également qu'ils soient portés à les mettre en œuvre. Les changements de nature technologique augmentent également le besoin de penser de manière critique, notamment la nécessité de pouvoir juger la crédibilité d'une source d'information sur Internet.



- BARNES, C.A. (2005). « Critical Thinking Revisited: Its Past, Present, and Future », *New Directions for Community Colleges*, n° 130 (été), p. 5-13. (Disponible au CDC, cote [723679 v. 130](#))

Ce texte, paru en 2005, fait ressortir **ce qui a été accompli sur la pensée critique dans les collèges communautaires¹ américains depuis le début des années 1990, ce qu'on a appris et ce qui reste à faire**. Selon l'auteure, la pensée critique s'est inscrite dans la mission et les pratiques de plusieurs établissements. Elle souligne la parution de dizaines de milliers de livres, articles, sites Internet et monographies sur la question. Se référant aux collèges LaGuardia et Alverno, Barnes relève l'engagement des professeurs, issus de disciplines diverses, et

¹ Collège communautaire : institution postsecondaire d'études d'une durée de deux ou trois années, offrant des cours pouvant être reconnus en vue de l'obtention d'un diplôme d'études collégiales ou universitaires. (Legendre, 2005, p. 231)

l'opportunité de faire l'examen critique de leurs propres disciplines. **L'immersion de la pensée critique dans l'ensemble des disciplines du programme d'études semble la composante clé**, selon l'auteure, pour l'institutionnalisation de son enseignement.

Même si le mouvement de la pensée critique des années 1980 et 1990 a donné lieu à quantité d'activités et d'écrits, il n'est toutefois **pas clair que cela ait changé fondamentalement la manière d'enseigner**. La pensée critique est bien ancrée dans les programmes d'études et les objectifs d'enseignement, mais la formation à la pensée critique n'est pas soutenue et n'est pas enseignée systématiquement au quotidien. L'auteure explique cette observation par le fait que **les professeurs n'ont pas été formés** à enseigner en vue de favoriser le développement de la pensée critique, et qu'ils **n'ont ni le temps ni les ressources pédagogiques** pour intégrer la pensée critique dans leur enseignement régulier. **Pour remédier à ces lacunes, elle propose un modèle global de développement professionnel** en vue d'aider le corps professoral. Les 10 composantes de ce modèle, présentées à la fin du chapitre, comprennent entre autres l'implication des professeurs dans la planification, l'assurance du soutien institutionnel de même que les pratiques d'évaluation de la pensée critique.

■ **PAUL, R.** (2005). « **The State of Critical Thinking Today** », *New Directions for Community Colleges*, n° 130 (été), p. 27-38. (Disponible au CDC, cote [723679 v. 130](#))

Richard Paul analyse l'**état actuel de la pensée critique dans l'enseignement supérieur**. Il constate **trois faits dérangeants**. Premièrement, la plupart des professeurs de collège ne se réfèrent pas à un concept significatif (*substantive*) de la pensée critique. Deuxièmement, la majorité d'entre eux ne sont **pas conscients qu'il leur manque un concept substantiel**; ils **croient plutôt** qu'ils comprennent suffisamment la pensée critique et **qu'ils l'enseignent déjà avec succès dans le cadre de leur discipline**. Troisièmement, malgré les efforts de la « réforme », l'enseignement magistral, le « par cœur » et les stratégies d'étude à court terme demeurent encore la norme aujourd'hui dans l'enseignement et l'apprentissage au collège.

Richard Paul établit des **liens essentiels entre, d'une part, un concept significatif de pensée critique, et, d'autre part, l'enseignement et l'apprentissage**. Chaque discipline est à l'origine d'une *forme de pensée* (biologique, historique, sociologique, etc.). **Un bon penseur correspond à un bon apprenant** : la pensée critique fournit les outils nécessaires pour acquérir les notions de base sur un sujet ou dans une discipline. Une des capacités les plus importantes consiste à diriger et à évaluer sa propre pensée tout en réfléchissant sur la pensée des autres.

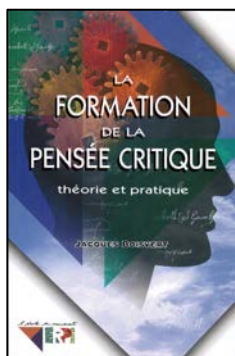
L'auteur rapporte les **principaux résultats d'une vaste étude auprès des professeurs de 36 collèges et universités**, visant à répondre à la question suivante : « Jusqu'à quel point les professeurs enseignent-ils en vue de favoriser le développement de la pensée critique? ». En résumé, **l'étude révèle que les professeurs connaissent généralement peu de choses sur la pensée critique et, néanmoins, croient en connaître beaucoup**. Selon Richard Paul, assurer une véritable formation en ce domaine nécessite la connaissance d'un solide concept de la pensée critique et son application dans l'ensemble du programme d'études, un accent renouvelé pour amener les étudiants à penser de manière critique et approfondie le contenu de leurs cours, ainsi qu'une approche à long terme pour réaliser une véritable réforme. Car, comme le souligne Paul, **un changement profond exige temps, patience et persévérance, et requiert une bonne compréhension de la problématique et un engagement soutenu**.

■ CALDERONE, S.M. (2005). « **Critical Thinking Sources and Information for Community College Educators** », *New Directions for Community Colleges*, n° 130 (été), p. 97-106. (Disponible au CDC, cote 723679 v. 130)

Ce texte **transmet de l'information pertinente et renvoie à des outils sur la pensée critique** pour les professeurs, administrateurs et autres membres du personnel des collèges qui cherchent à mettre en œuvre des mesures en vue de développer, ou renforcer, des capacités de ce type de pensée.

Une quinzaine de moyens portent sur les **stratégies pédagogiques** utiles pour favoriser le développement de la pensée critique. À titre d'exemples : le modèle à sept étapes de Kitchener et King sur le jugement réflexif, des stratégies pour l'enseignement en ligne ou à distance, le modèle de développement intellectuel de Perry avec ses applications pratiques en classe. Soulignons également l'existence du site de la Fondation pour la pensée critique : [The Foundation for Critical Thinking](#). Quatre outils pour **l'évaluation des habiletés de pensée critique** y sont présentés. Mentionnons le site suivant, qui offre une variété d'instruments d'évaluation de la pensée critique : [California Academic Press and Insight Assessment](#). Calderone signale également un outil d'évaluation largement utilisé – Holistic Critical Thinking Scoring Rubric (HCTSR) –, que l'on peut administrer aussi bien aux professeurs qu'aux étudiants pour mesurer la compréhension conceptuelle de la pensée critique, les habitudes intellectuelles ainsi que les traits et attitudes individuels. Trois références sont données sur la pensée critique dans une **perspective organisationnelle**, tel un article exposant les effets de la culture du campus sur la pensée critique des étudiants.

Principes et stratégie



■ BOISVERT, J. (1999). *La formation de la pensée critique. Théorie et pratique*, Saint-Laurent (Québec), Éditions du Renouveau Pédagogique, Bruxelles, Éditions De Boeck Université. (Disponible au CDC, cote 723069)

Principes d'enseignement de la pensée critique

Modèle global d'enseignement

Le chapitre 2 du livre de Boisvert porte sur les principes de l'enseignement de la pensée critique. **Un modèle global d'enseignement serait à privilégier**, auquel on peut relier plusieurs approches. **L'approche multidimensionnelle** vise à spécifier de façon exhaustive les capacités, les attitudes et les dispositions nécessaires à la pensée critique, et à les prendre toutes en considération dans l'enseignement; la liste des capacités et attitudes de Robert Ennis représente un exemple de cette approche. **L'approche holistique**, qui combine l'enseignement de la pensée à celui de la communication, vise à améliorer le fonctionnement intellectuel de l'élève; dans cette optique, des modes de communication tels que l'écriture, l'exposé oral et la communication au sein d'un petit groupe conduisent la pensée à s'exprimer. **L'approche de l'enculturation**, reliée à l'enseignement de la pensée, met l'accent sur l'environnement éducationnel global et recommande aux professeurs de créer une culture de la pensée dans leur classe, au moyen d'interactions nombreuses entre les élèves et eux, en mettant à profit toutes les occasions que l'on a de penser. **Ces trois approches d'enseignement issues du modèle global sont par la suite comparées aux**

quatre approches suivantes, qui apparaissent moins efficaces, en expliquant ce jugement : l'approche centrée sur les habiletés, l'approche centrée sur la résolution de problèmes, l'approche centrée sur la logique, l'approche centrée sur le traitement de l'information.

Transfert de l'apprentissage et métacognition

La suite du chapitre 2 décrit les choix relatifs à l'enseignement et expose leurs avantages en vue d'orienter les principes d'enseignement de la pensée critique. Le modèle global d'enseignement prend non seulement en compte plusieurs dimensions de la pensée critique, mais se préoccupe également du **transfert de l'apprentissage**. L'approche de **l'infusion**, qui consiste à expliciter les principes généraux de la pensée critique et à les appliquer dans un cours disciplinaire, aide au transfert. La **métacognition** favorise la pratique autonome du transfert et le repérage des déficiences cognitives afin de les corriger. Les **trois objectifs visés par l'enseignement de la pensée** sont les suivants : enseigner à penser, enseigner *ce qu'est* la pensée, enseigner à *réfléchir* sur la pensée. Ces objectifs assurent les conditions de l'enseignement en vue de garantir l'apprentissage, ainsi que l'activation et le transfert des dimensions de la pensée critique choisies pour le cours. L'exercice et les questions de réflexion proposés à la fin du chapitre ont pour but **d'amener l'enseignant à passer à l'action**, en faisant des choix personnels pour son enseignement qui sont conformes à ses besoins et en formulant des objectifs de pensée adaptés à son cours.

Stratégie d'enseignement de la pensée critique

Le chapitre 3 de l'ouvrage décrit de manière concrète et précise le mode d'élaboration d'une stratégie d'enseignement axée sur la formation de la pensée critique. La première section du chapitre **préconise une approche cognitive de l'enseignement et de l'apprentissage**, en vue d'assurer la formation de la pensée critique dans le cadre des cours : les principes d'apprentissage et les conséquences pour l'enseignement y sont présentés. La deuxième section expose en détail chacune des **cinq étapes de l'élaboration d'une stratégie d'enseignement de la pensée critique**. La troisième section propose **15 exemples** de stratégie d'enseignement de la pensée critique appropriée à l'un ou l'autre des ordres d'enseignement.

Les cinq étapes de l'élaboration d'une stratégie d'enseignement de la pensée critique

La planification d'un cours sur la pensée critique requiert une planification précise et opérationnelle. La stratégie d'enseignement retenue repose sur les écrits de Beyer (1988, 1987) et est constituée de **cinq étapes qui doivent** être réalisées par le professeur, dont les quatre premières *avant* qu'il n'intervienne en classe.

1. Le choix des dimensions de la pensée critique à enseigner
2. La description des dimensions de la pensée critique choisies
3. L'organisation d'un environnement propice à la formation de la pensée critique
4. La planification de l'enseignement des dimensions de la pensée critique choisies
5. L'évaluation de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage des dimensions de la pensée critique effectués dans le cadre du cours

Exemples d'application d'une stratégie d'enseignement de la pensée critique aux divers ordres d'enseignement

Les 15 exemples touchent tous les ordres d'enseignement et leur présentation respecte l'ordre dans lequel s'effectue le cheminement scolaire, soit du primaire à l'université. **Ils illustrent la diversité des approches qu'il est possible d'adopter** et incitent les enseignants à **s'inspirer des cheminements proposés pour élaborer eux-mêmes leur propre stratégie** en vue de répondre à leurs besoins particuliers.

Étant donné que ces exemples sont des extraits d'ouvrages, nous recommandons aux enseignants de se référer aux sources indiquées dans le livre, afin qu'ils puissent avoir une meilleure compréhension de la stratégie exposée et des principes théoriques sur lesquels elle s'appuie. Les titres donnés aux exemples désignent la dimension de la pensée critique visée, la tâche à réaliser, le thème abordé, ou encore, la formule pédagogique préconisée.

1. La résolution de problèmes – Mode inductif
2. La différenciation des caractéristiques – Mode inductif
3. [La résolution de problèmes]² - La survie des bélugas
4. La réflexion sur la pensée critique
5. L'étude du raisonnement scientifique – Les escargots voient-ils?
6. Le contrôle du stress par des exercices d'étirement
7. L'évaluation des risques et des bénéfices liés à une décision
8. La distinction entre les énoncés de faits et les jugements de valeur
9. Le repérage de stéréotypes
10. L'analyse critique d'un raisonnement causal
11. L'analyse critique du raisonnement par induction
12. L'analyse critique des arguments fallacieux
13. La réflexion critique sur les médias
14. La recherche de présupposés non formulés
15. L'étude de cas

À lire également, le texte suivant :

■ **WILLINGHAM, D.T.** (2007). « **Critical Thinking: Why Is It So Hard to Teach?** », *American Educator* (été), p. 8-19.

■ **Traduction en français : WILLINGHAM, D.T.** (2012). *La pensée critique. Pourquoi est-elle si difficile à enseigner?* (traduit par Françoise Appy), Bibliothèque Form@PEX.

² NDE : Ajout de la formule pédagogique proposée pour cette activité.

Dans cet article, Willingham explique pourquoi la pensée critique est si difficile à acquérir et à enseigner. Il explore la manière dont les élèves acquièrent un type particulier de pensée critique : la pensée scientifique. Selon lui, l'acte de penser tend à focaliser sur la structure de surface d'un problème plutôt que la structure profonde. Il souligne l'importance des stratégies métacognitives dans la mise en œuvre de la pensée critique, qui dépend du domaine de connaissances et de la pratique.

Pour enseigner la pensée critique, il propose les **stratégies** suivantes, qu'il estime en adéquation avec les résultats de la recherche :

- Les programmes spécifiques sont inutiles.
- La pensée critique devrait être enseignée dans le contexte disciplinaire.
- La pensée critique n'est pas seulement destinée aux élèves avancés.
- Les expériences des élèves donnent accès à des concepts complexes.
- Pour enseigner les stratégies de pensée critique, rendez-les explicites et faites-les pratiquer.



■ **BOISVERT, J. (1999). « Dix conditions d'une pédagogie de la pensée critique »,** dans GUILBERT, L., J. BOISVERT et N. FERGUSON. *Enseigner et comprendre. Le développement d'une pensée critique*, Sainte-Foy (Québec), Les Presses de l'Université Laval, p. 99-113. (Disponible au CDC, cote [726579](#))

À quelles conditions les interventions éducatives peuvent-elles favoriser le développement de la pensée critique de nos étudiants? Boisvert propose d'organiser les éléments de réponse à cette question sous la forme de **10 conditions à respecter dans une pédagogie de la pensée critique** :

1. Axer l'enseignement de la pensée critique aussi bien sur les attitudes que sur les habiletés.
2. Poursuivre trois objectifs d'enseignement de la pensée complémentaires.
3. Favoriser le transfert de la pensée critique à d'autres situations.
4. Maîtriser la discipline ou la matière enseignée.
5. Savoir intégrer la discipline ou la matière enseignée dans un processus visant le développement de la pensée critique.
6. Avoir la motivation pour apprendre la matière à l'étude.
7. Étudier la matière en profondeur.
8. Assurer en milieu scolaire des manières d'agir cohérentes avec la pensée critique.
9. Contrer l'utilitarisme ambiant.
10. Persister dans la volonté de changer la situation pédagogique.

■ **BOISVERT, J.** (1999). *La formation de la pensée critique. Théorie et pratique*, Saint-Laurent (Québec), Éditions du Renouveau Pédagogique, Bruxelles, Éditions De Boeck Université. (Disponible au CDC, cote 723069)

Modes d'évaluation de la pensée critique

Le quatrième et dernier chapitre de l'ouvrage de Boisvert aborde les modes d'évaluation de la pensée critique. On y formule d'abord les considérations préalables au choix de ces modes, pour ensuite présenter les principaux.

Considérations préalables au choix

Les trois aspects suivants sont à prendre en compte en vue de faciliter le choix des modes d'évaluation de la pensée critique :

1. L'importance d'une définition précise de la pensée critique
2. La prise de conscience des buts poursuivis par l'évaluation
3. La diversification des moyens d'évaluation

Principaux modes d'évaluation de la pensée critique

Les instruments utilisés pour la mesure et la collecte d'informations sur la pensée critique peuvent avoir un caractère quantitatif ou qualitatif, ou encore, combiner les deux techniques d'évaluation. Alors qu'un auteur comme Facione (1986) croit possible d'évaluer la pensée critique de très grands groupes à l'aide d'instruments à correction automatisée, d'autres, comme Marzano et Costa (1988), jugent une telle chose impossible et préconisent l'usage de techniques d'évaluation qualitative. D'autres encore, tels que Guilbert et Pelletier (1990), privilégient une approche mixte, c'est-à-dire à la fois quantitative et qualitative. Voici les quatre principaux moyens d'évaluation de la pensée critique :

1. Les tests à choix multiples
2. L'observation des élèves
3. L'entrevue
4. Les textes rédigés par les élèves

Le document suivant présente un mode d'évaluation de la pensée critique en soins infirmiers qui fait appel à l'observation des élèves, à l'entrevue et aux textes rédigés par les étudiants :

■ **LAVERTU, É.** (2013). *Évaluer la pensée critique en contexte de stages en soins infirmiers : proposition d'un outil d'évaluation*. (Essai de maîtrise, Université de Sherbrooke)

Cette recherche avait pour but de concevoir et de valider un outil pour mesurer la mobilisation de la pensée critique en Soins infirmiers lors des stages en milieu clinique. Le projet a été mené en collaboration avec les membres du Département des soins infirmiers du cégep de Sainte-Foy. La **définition de la pensée critique en soins infirmiers** qui a été retenue est la suivante : « La pensée critique en soins infirmiers est un processus de pensée raisonnable, intentionnel, réflexif et

autorégulateur que l’infirmière ou l’infirmier utilise dans le but de produire un jugement infirmier ou de poser un acte infirmier adapté au contexte de la situation en conformité avec les normes professionnelles et éthiques » (p. 245).

La version finale de l’outil correspond à une grille comportant neuf critères d’évaluation de la pensée critique, selon quatre niveaux de développement. L’annexe F (p. 243 à 249) présente cette grille. La première partie évalue quatre attitudes de la pensée critique : curiosité intellectuelle; remise en question des données, des informations et des idées des autres; responsabilité; ouverture d’esprit; flexibilité. La seconde partie évalue cinq habiletés intellectuelles de la pensée critique : processus de pensée raisonnable et intentionnel; processus de pensée réflexif; processus de pensée régulateur; processus adapté au contexte; processus qui respecte les normes éthiques et professionnelles.

Pour chacune des deux parties de la grille, l’élève effectue d’abord l’autoévaluation de la mobilisation de sa pensée critique et remet ensuite cette autoévaluation à la professeure de stage au moment convenu. Celle-ci remplit l’évaluation à son tour, et une rencontre est prévue avec l’élève afin de lui expliquer l’évaluation et de cibler des pistes d’amélioration. L’annexe G (p. 250-260) présente le Guide d’accompagnement conçu pour les étudiants et les professeurs durant les stages en soins infirmiers. En particulier, ce guide définit les habiletés et les attitudes de la pensée critique présentées dans la grille d’évaluation, et propose des exemples de questions pertinentes pour évaluer ou autoévaluer la pensée critique.

Interventions au collégial

Dans les cours au 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. Voici trois exemples provenant de l’ordre collégial.

■ **BEAULIEU, R.** (2005). *Élaboration de stratégies pour l’enseignement de la pensée critique dans les cours de philosophie au collégial*. (Essai de maîtrise, Université de Sherbrooke)

Beaulieu a élaboré un répertoire de stratégies pédagogiques pour développer la pensée critique dans les cours de philosophie au collégial, tout en assurant l’enseignement d’un contenu visant la maîtrise des éléments de compétence philosophique. Le matériel pédagogique, axé sur **une approche qui intègre l’enseignement de la pensée critique et tâches d’écriture**, a été validé par un groupe d’experts.

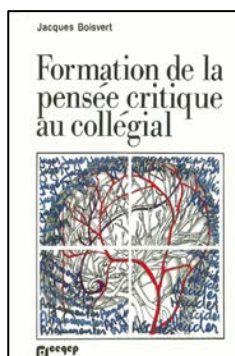
À lire également sur le même sujet, les deux textes suivants de Beaulieu :

■ **BEAULIEU, R.** (2005). « **Développer la pensée critique dans les cours de philosophie** », dans *Actes du 25^e Colloque de l’Association québécoise de pédagogie collégiale*, Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale, p. 133-140.

Après avoir évoqué le questionnement à la base de sa recherche, Beaulieu présente quelques modèles théoriques qui fondent l'enseignement de la pensée critique, puis décrit six stratégies d'enseignement applicables dans le contexte collégial québécois.

■ **BEAULIEU, R.** (2005). *Stratégies pour l'enseignement de la pensée critique dans les cours de philosophie au collégial*.

Ce texte d'une trentaine de pages constitue un recueil de stratégies utiles pour enseigner la pensée critique, et ce, en particulier dans le deuxième cours de philosophie, qui traite des conceptions de l'être humain. Ce répertoire offre des moyens concrets et pratiques pour développer la pensée critique des élèves, tout en valorisant un contenu riche. **Les 19 stratégies pédagogiques présentées sont adaptées d'un ouvrage de Bean (2001) et sont regroupées selon les trois premières des quatre phases de développement inspirées de Kolb (1985)**. Voici le titre d'un exemple d'activité d'écriture pour chacune des trois phases : lettre d'opinion pour la phase 1 (l'expérience concrète); exploration large pour la phase 2 (l'observation réflexive); portfolio pour la phase 3 (l'abstraction conceptuelle). Pour chacune des 19 stratégies, on mentionne les habiletés et les attitudes ciblées par l'activité, les intentions pédagogiques, la description de la tâche d'écriture et la justification théorique de l'activité.



■ **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* (PAREA), Saint-Jean-sur-Richelieu, Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu.

Boisvert 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 cette pensée en 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 relativement aux quatre capacités ciblées suivantes : 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.

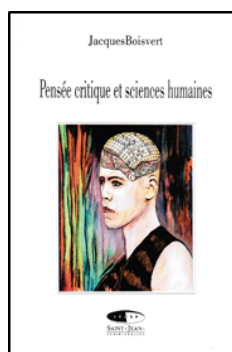
■ **MEDIAVILLA, B.** (2013). « *Concourir pour développer son esprit critique* », Pédagogie collégiale, vol. 27, n° 1, p. 35-36.

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 demande à ses étudiants de produire de façon autonome deux critiques des œuvres en lice pour le Prix collégial du cinéma québécois : 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 de 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 collégial

Le développement de la pensée critique constitue un objectif essentiel dans la formation des étudiants. Dans quelle mesure cet objectif est-il atteint dans les programmes d'études? Les recherches suivantes, réalisées dans des programmes de formation générale et des programmes techniques, apportent des éléments de réponse.



■ BOISVERT, J. (2002). *Pensée critique et sciences humaines. Étude sur l'évolution de la pensée critique des élèves du programme de sciences humaines au collégial* (PAREA), Saint-Jean-sur-Richelieu, Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu.

Prenant appui sur les conceptions de la pensée critique de Robert Ennis et de Richard Paul, la recherche de Boisvert 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, en particulier l'ouverture d'esprit**. Toutefois, certaines dimensions de la pensée

critique ont moins progressé : du côté des capacités, en particulier l'évaluation de la crédibilité d'une source et la résolution de problèmes, et quant aux attitudes, notamment l'objectivité, la rigueur et la persistance dans l'effort.

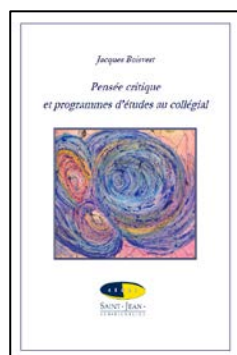
■ BAUDRY, P. (2010). *Étude de la pertinence et de l'efficacité des stratégies pédagogiques favorisant le développement de la pensée critique en Techniques d'orthèses et de prothèses orthopédiques*. (Essai de maîtrise, Université de Sherbrooke)

Baudry a réalisé une étude sur la pertinence et l'efficacité des stratégies qui favorisent le développement de la pensée critique en Techniques d'orthèses et de prothèses orthopédiques. De façon générale, les résultats obtenus au moyen de nombreux instruments de collecte de données ont permis de **valider les stratégies pédagogiques élaborées et utilisées pendant la troisième année du programme**. Cette recherche aura amené une meilleure compréhension de l'ensemble des processus pédagogiques associés au développement de la compétence professionnelle et intellectuelle dans le programme.

■ DUCHESNEAU, D., M.-P. LACHAÎNE et C. PROVOST (2013). « **L'apprentissage à l'ère du web 2.0 : quand un wiki contribue à la formation du jugement** », *Pédagogie collégiale*, vol. 26, n° 2, p. 4-10.

Duchesneau, Lachaine et Provost ont effectué 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 ressortir, entre autres

choses, le fait que les stratégies métacognitives de régulation et de *monitoring*, de même que des stratégies cognitives telles que 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, telle celle d'encadrer plus étroitement la résolution de problèmes par l'enseignement formel de stratégies d'apprentissage.



■ **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* (PAREA), Saint-Jean-sur-Richelieu, Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu.**

Jacques Boisvert a réalisé une recherche, de nature exploratoire et collaborative, pour examiner la formation de la pensée critique dans trois programmes d'études au collégial, soit Sciences de la nature, Design d'intérieur et Soins infirmiers. Les données ont été recueillies au cours des trois premières sessions et portaient sur les cours de la formation spécifique et sur ceux de la formation générale. L'analyse des données met en relief 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 également mis 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.

2. Critique de la pédagogie

La pensée critique porte également sur la pédagogie elle-même, prise au sens large, que ce soit les finalités éducatives, la réforme de l'éducation, les approches d'enseignement ou les courants pédagogiques. Les documents suivants illustrent ce qui pourrait s'appeler la « critique de la pédagogie ».

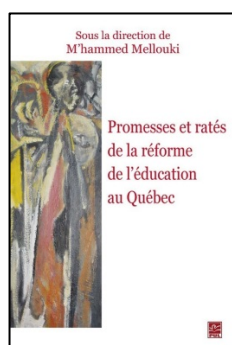
Plaidoyer pour une école humaniste

■ **CHASSÉ, É. (2010). « Finalités éducatives et engagement », *Pédagogie collégiale*, vol. 23, n° 4, p. 10-14.**

La première partie de cet article, intitulée « Du sable dans l'engrenage », fait état d'un **certain malaise collectif associé au renouveau de l'enseignement collégial**. Se référant à divers auteurs critiques, Éric Chassé se demande si les visées humanistes de l'école ont été évacuées des programmes, ou du moins dénaturées. Pourtant, comme il le souligne, les documents officiels du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport insistent sur l'importance de la formation fondamentale, des connaissances, des valeurs citoyennes. **Il se pose alors la question suivante : est-ce que l'approche par compétences et les finalités éducatives humanistes sont à ce point antinomiques?** Pour certains, l'école s'est laissée happer par les lois du marché et elle souscrit à une culture de la productivité, de la performance, de la compétitivité, de

l'excellence. Pour l'auteur, **cette orientation de l'école force les enseignants à réaffirmer les valeurs humanistes, à les expliciter et à les incarner dans la relation pédagogique.** Il formule l'interrogation essentielle suivante : « Comment favoriser le développement moral et identitaire, voire intégral, des étudiants, quelle que soit la discipline qu'on enseigne, quel que soit le rôle que l'on joue au sein de son établissement? » (p. 13) Il conclut que cette mission particulière arrimée à des visées éducatives plus larges fait en sorte que notre travail devient très signifiant et très gratifiant.

Critique de la réforme de l'éducation



■ **MELLOUKI, M.** (2010). *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec*, Saint-Lazare (Québec), Presses de l'Université Laval.

Cet ouvrage collectif, réalisé sous la direction de M'hammed Mellouki, porte sur la réforme de l'éducation au Québec **aux ordres d'enseignement primaire et secondaire.** À l'exception de deux auteurs externes, cet ouvrage résulte du travail collectif de professeurs et de chercheurs membres du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) de l'Université Laval. **On y examine essentiellement l'écart entre le discours officiel et les textes dits fondateurs de la réforme.**

Première partie : Fondements, portées et limites de la réforme

La première partie de l'ouvrage comprend six chapitres. Comme le résume M'hammed Mellouki dans l'introduction : « Les auteurs y situent la réforme dans son contexte historique et idéologique, tentent d'en comprendre l'esprit, d'en cerner les fondements et les promesses, d'en relever les contradictions, d'en pister les remaniements et de souligner les zones d'ombre, les relents de déjà-vu et les ratés du discours officiel » (p. 8).

À titre d'exemple, dans le sixième chapitre, écrit dans un style pamphlétaire, Antoine Baby propose une analyse « sociopolémique » de la réforme scolaire. **Il cherche à démontrer que cette réforme est inutile parce qu'elle n'apporterait rien de nouveau, et nuisible étant donné son caractère doctrinal,** en particulier par le recours obligatoire au socioconstructivisme et à l'approche par compétences. Utilisant l'allégorie des « fantômes », ces éléments des réformes précédentes présentés sous un nouveau déguisement dans la présente réforme, il en illustre une dizaine. Notamment, le fait de préconiser que « l'élève soit l'agent actif principal de sa propre démarche » – comme si c'était une nouveauté –, alors que le principe de « pédagogie active » constitue, selon l'auteur, l'essence de la pédagogie québécoise depuis les années 1960.

D'autres fantômes hantent la présente réforme, tels que « l'école orientante » et « la pédagogie par projets ». Quant à l'approche par compétences, qui, d'après Baby, a été imposée comme un dogme au Québec, l'auteur mentionne qu'elle n'est, ailleurs dans le monde, qu'un procédé pédagogique parmi d'autres et qu'elle risque d'accentuer la vision utilitariste de l'école. Selon lui, il faudrait – sans délai – cesser la mise en œuvre de la réforme et supprimer l'obligation de se réclamer du socioconstructivisme de même que celle de recourir à l'approche par compétences.

Deuxième partie : Promesses et ratés de la réforme dans les disciplines scolaires

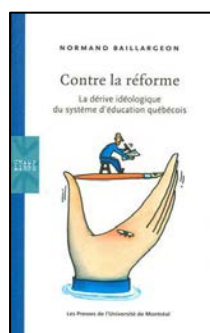
La seconde partie du collectif regroupe cinq chapitres. Tel que l'indique M'hammed Mellouki : « Chaque chapitre tente de cerner dans un domaine de formation de l'école secondaire – français langue première, histoire et éducation à la citoyenneté, morale, sciences, et technologies de l'information et de la communication – ce que la réforme scolaire est devenue entre les promesses des textes fondateurs et la vision qu'en fait voir le discours officiel, celui des documents d'orientation, des programmes et des instruments d'accompagnement élaborés par le ministère de l'Éducation » (p. 11-12).

Conclusion

Dans sa conclusion générale, M'hammed Mellouki souligne que, malgré une bonne conception des programmes des années 1990, on a modifié le système scolaire en profondeur en se basant sur un raisonnement fallacieux, soit en appliquant à tous les élèves ce qui n'était nécessaire qu'à certains d'entre eux. En établissant une comparaison entre ce que les textes fondamentaux promettaient comme améliorations et ce que les textes officiels offrent comme réforme (voir le tableau synthèse, p. 322), le directeur de cet ouvrage collectif fait ressortir de nombreux écarts.

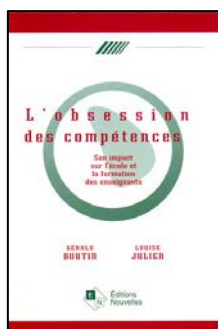
Bien que l'on promît la formation de citoyens mieux préparés aux exigences de la société du savoir, le discours officiel sur la réforme est confus et manque de fil conducteur, de cohérence. L'enrichissement culturel des programmes s'est fait damer le pion par l'approche par compétences. On aurait adopté les stratégies d'enseignement les moins efficaces auprès des élèves faibles ou en difficulté. Malgré la promesse de rénover les contenus et les approches pédagogiques, Mellouki considère que l'on a plutôt recyclé de vieilles idées et érigé en dogme le constructivisme comme approche d'apprentissage. Selon lui, plusieurs questions sur la réforme restent ouvertes et il faudrait « tout reprendre plus sereinement et systématiquement », en interrogeant notamment les acteurs les plus directement exposés aux changements en éducation, soit les enseignants, les élèves et les parents.

Dans le même esprit, consulter également les deux ouvrages suivants :



■ **BAILLARGEON, N. (2009). *Contre la réforme. La dérive idéologique du système d'éducation québécois*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.**
(Disponible au CDC, cote [787363](#))

Cet essai dévoile les fondements de la réforme... et ses failles béantes. Les trois premiers textes donnent l'essentiel de la position de l'auteur : 1) une faillite philosophique; 2) la réforme et la recherche; 3) le constructivisme radical et les sept péchés capitaux de la réforme.

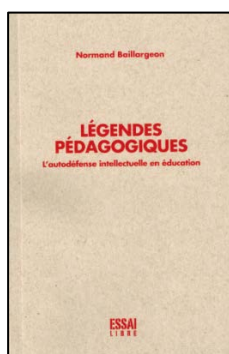


■ **BOUTIN, G., et L. JULIEN (2000).** *L'obsession des compétences. Son impact sur l'école et la formation des enseignants*, Montréal, Éditions Nouvelles. (Disponible au CDC, cote [727397](#))

Dans cet ouvrage, les deux professeurs titulaires au Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Montréal proposent leur analyse critique de la réforme du système d'éducation au Québec, qui touche tous les ordres d'enseignement. Cette réforme axée sur la « construction de compétences » repose, selon eux, sur **des fondements théoriques qui manquent de clarté et de cohérence.**

Voir le compte rendu qu'en a fait Jacques Boisvert dans *Pédagogie collégiale*, sous la rubrique « [Notes de lecture](#) », vol. 14, n° 1, octobre 2000, p. 34-35.

Analyse critique de 14 légendes pédagogiques



■ **BAILLARGEON, N. (2013).** *Légendes pédagogiques. L'autodéfense intellectuelle en éducation*, Montréal, les éditions Poètes de brousse. (Disponible au CDC, cote [788578](#))

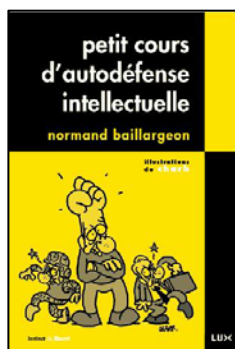
Dans cet ouvrage, Baillargeon dénonce ce qu'il appelle des « légendes pédagogiques », ces croyances non fondées en éducation, parfois étranges ou même bizarres, un peu comme les légendes urbaines que l'on connaît. L'ouvrage se penche sur 14 légendes pédagogiques, en autant de chapitres, en traitant les plus répandues et les plus pernicieuses selon lui. Dans la préface, il **expose les bases de son travail d'analyse systématique, la méthodologie qu'il utilise.** Il scrute d'abord la formulation de la thèse avancée et son origine, de manière à en déterminer la valeur. Son examen se prolonge par l'analyse des concepts et la valeur des preuves avancées.

Voici certaines des **questions qu'il propose de poser à propos des légendes pédagogiques.** « Peut-on en identifier un certain nombre qui sont particulièrement répandues? D'où provient leur pouvoir d'attraction? Comment et pourquoi se répandent-elles? Quels en sont les effets sur la pratique de l'enseignement? Quelle signification attribuer à leur prévalence? Sans oublier la question la plus importante : comment se prémunir contre elles? » (p. 13)

Parmi les légendes pédagogiques analysées, mentionnons les suivantes : les intelligences multiples, les styles d'apprentissage, les NTIC qui révolutionneraient l'éducation, l'effet Mozart, le cerveau gauche et le cerveau droit, le *Brain Gym* et la programmation neurolinguistique. Pourquoi certaines pratiques sont-elles adoptées en éducation, en dépit du fait que la recherche crédible et pertinente démontre clairement leurs effets néfastes? Selon Baillargeon, la **recherche valable en éducation est ignorée ou méconnue**, alors que la recherche qui est connue et utilisée par les décideurs n'est pas fiable. En formation des maîtres, il faudrait **faire connaître la bonne recherche et les critères pertinents pour la repérer.** Selon lui, l'introduction des légendes pédagogiques dans le milieu de l'éducation résulterait également d'une méconnaissance de la pensée philosophique de l'éducation, des auteurs ayant marqué

la pédagogie. Selon les mots de la dernière phrase de l'ouvrage : « Cette ignorance a un prix et ce livre montre à quel point il peut être élevé » (p. 271).

À consulter également, du même auteur :



■ **BAILLARGEON, N.** (2005). *Petit cours d'autodéfense intellectuelle*, Montréal, Lux Éditeur. Disponible à votre bibliothèque de collège.

Voir le compte rendu de Jacques Boisvert : **BOISVERT, J.** (2005). « [Notes de lecture](#) », *Pédagogie collégiale*, vol. 19, n° 1, p. 35-37.

3. Conclusion

À l'issue de ce dossier en deux parties sur la formation de la pensée critique, reprenons brièvement les trois thèmes abordés. D'abord, **la nature de la pensée critique**. Nous avons essayé de circonscrire cette notion, en précisant les caractéristiques principales et en présentant trois conceptions élaborées de la pensée critique. Bien qu'il existe des divergences entre ces dernières, on relève bon nombre de convergences sur plusieurs éléments essentiels; retenons, en particulier, qu'il faut se doter d'une définition précise et substantielle de la pensée critique, de manière à pouvoir formuler des visées de formation. Ensuite, **la pédagogie de la pensée critique**. À la suite de la présentation de principes et d'une stratégie d'enseignement axés sur le développement de la pensée critique, il a été établi que plusieurs voies sont ouvertes et que les professeurs tirent avantage à mettre au point eux-mêmes – en s'aidant des écrits et des pratiques – l'approche qui leur convient le mieux en fonction de leur situation d'enseignement spécifique. Enfin, **la critique de la pédagogie**. Les enseignants et les responsables de l'éducation sont appelés à exercer leur propre pensée critique à l'endroit de ce qui les concerne en premier lieu, soit la pédagogie. Que ce soit une approche d'enseignement et d'apprentissage particulière, un courant éducatif à la mode, des concepts pédagogiques clés, ou encore, des outils et instruments proposés pour réaliser leur tâche, il est primordial que les acteurs pédagogiques de première ligne puissent scruter attentivement ces éléments et les évaluer à la lumière des critères qu'ils jugent pertinents. C'est une question de liberté pédagogique au service de leur mission éducative.

5. Pour aller plus loin

■ **ALBE, V.** (2009). *Enseigner des controverses*, Rennes (France), Presses Universitaires de Rennes. (Disponible au CDC, cote [787524](#))

Professeure de didactique des sciences et des techniques, Virginie Albe considère que, dans le contexte social et éducatif actuel, il y a un **enjeu majeur à viser à l'école : une compréhension avertie des pratiques de sciences et de techniques, d'une part, et de l'imbrication des questions de sciences et de société, d'autre part**. Elle s'appuie sur une analyse critique des controverses afin de viser un usage critique et raisonné de l'expertise et une participation démocratique aux débats publics, procédures d'expertise et prises de décision en matière technoscientifique. L'ouvrage propose diverses cartographies des controverses et analyses des argumentations, qui reposent sur les derniers développements en sociologie ainsi qu'en histoire sociale et culturelle des sciences et des techniques, de même qu'une expertise dans les champs scientifiques concernés.

■ **BILLOUET, P.** (2007). *Débattre. Pratiques scolaires et démarches éducatives*, Paris, L'Harmattan. (Disponible au CDC, cote [787179](#))

À partir d'un bilan du contexte intellectuel et du cadre institutionnel témoins de l'émergence du débat scolaire, ce livre examine la distance entre les pratiques scolaires et les pratiques sociales. Il explicite les horizons politiques ou philosophiques, et **ouvre des perspectives pédagogiques (théoriques et pratiques) pour les différents types de débat à l'école**. Il en problématise les enjeux, en relation avec la difficulté scolaire et la construction de la subjectivité à l'adolescence. Cet ouvrage intéressera les enseignants, les formateurs, les chercheurs et tous ceux qui s'interrogent sur le sens et la pertinence du dispositif du débat.

■ **BOISVERT, J.** (2015). « **Pensée critique : définition, illustration et applications** », *Revue québécoise de psychologie*, vol. 36, n° 1, p. 3-33.

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

■ **CorteX** : collectif d'enseignement et de recherche en esprit critique et sciences

Le CorteX (Collectif de Recherche Transdisciplinaire Esprit Critique & Sciences) (cortecs.org) est un collectif formé en 2010 à Grenoble, Marseille et Montpellier. Son but est de réunir tous les acteurs – enseignants, chercheurs, étudiants – travaillant sur un sujet en lien avec le *critical thinking*, l'esprit

critique, quelle que soit leur origine disciplinaire; son objectif est de rendre disponibles leurs travaux. Les membres du CorteX déclarent n'avoir aucun conflit d'intérêt et n'entretenir aucun lien avec une source de financement industrielle ou privée. Ils vous invitent à participer au réseau et à montrer vos travaux.

■ **DANIEL, M.-F.** (2005). *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*, Sainte-Foy (Québec), Presses de l'Université du Québec.

Après l'avoir expérimentée pendant plusieurs années, les auteures proposent **l'approche Philosophie pour enfants** (PPE) comme moyen pertinent et significatif pour stimuler chez les élèves des compétences transversales, tel l'exercice de leur jugement critique.

■ **GUILBERT, L., J. BOISVERT et N. FERGUSON** (1999). *Enseigner et comprendre. Le développement d'une pensée critique*, Québec, Les Presses de l'Université Laval. (Disponible au CDC, cote [726579](#))

Cet ouvrage porte sur un ensemble de questions ayant trait au rôle et à la place de la pensée critique à l'école. Les trois thèmes principaux sont les suivants : enseignement et apprentissage, pensée critique et argumentation, pensée critique et cursus.

■ **HALPERN, D.F., et S.G. NUMMENDAL** (1995). « **Special Issue: Psychologists Teach Critical Thinking** », *Teaching of Psychology*, vol. 22, n° 1.

Ce numéro spécial de la revue *Teaching of Psychology* porte entièrement sur l'enseignement axé sur le développement de la pensée critique et propose une variété d'approches à cette fin.

■ **ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES.** (1993). *Apprendre à penser, penser pour apprendre*, Paris, OCDE. (Disponible au CDC, cote [703591](#))

Ce livre est issu d'une conférence organisée en juillet 1989 par le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) de l'OCDE, afin de faire le point sur ce que nous savons de la façon dont les jeunes réfléchissent et raisonnent. L'ouvrage analyse **trois méthodes de raisonnement appliquées dans le contexte de l'école** : la méthode directe ou dite « des techniques »; la méthode dite de l'« imprégnation »; la troisième méthode, selon laquelle l'enseignement des disciplines et la pédagogie contribueraient déjà au développement des mécanismes de la pensée.

Autres publications découlant des recherches de l'auteur de ce Bulletin sur la pensée critique

- **BOISVERT, J.** (2005). « La formation de la pensée critique en Sciences de la nature, Design d'intérieur et Soins infirmiers », *Pédagogie collégiale*, vol. 18, n° 3, p. 36-42.
- **BOISVERT, J.** (2002). « Comment évolue la pensée critique des élèves en Sciences humaines au collégial? », *Pédagogie collégiale*, vol. 15, n° 4, p. 37-43.
- **BOISVERT, J.** (1997). « Une stratégie d'enseignement de la pensée critique », *Pédagogie collégiale*, vol. 11, n° 2, p. 6-10.
- **BOISVERT, J.** (1996). « Développer la pensée critique au collégial », *Pédagogie collégiale*, vol. 10, n° 2, p. 33-37.
- **BOISVERT, J.** (1999). « Doit-on et peut-on enseigner la pensée critique? », dans GUILBERT, L., J. BOISVERT et N. FERGUSON. *Enseigner et comprendre. Le développement d'une pensée critique* Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 19-26. (Disponible au CDC, cote 726579)

L'auteur considère que c'est une nécessité et une obligation d'enseigner la pensée critique. Il estime, toutefois, que les possibilités de le faire sont actuellement limitées.

À propos de l'auteur

Jacques Boisvert a enseigné la psychologie au Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu à partir de 1974. Il détient une maîtrise en psychologie de l'Université de Montréal et un doctorat en éducation de l'Université du Québec à Montréal. Ses recherches, réalisées au collégial durant les années 1990 et 2000, comprennent cinq études : trois abordant la formation de la pensée critique, une autre axée sur les représentations sociales des garçons en sciences humaines, et enfin, une étude qui compare la motivation scolaire des garçons et des filles en sciences humaines. La moitié de sa quarantaine de publications, et près d'une trentaine de communications, portent directement sur la formation de la pensée critique. L'Association des collèges communautaires du Canada lui a décerné, en 2008, son Prix d'excellence en enseignement. Retraité du cégep en 2008, Jacques Boisvert offre des services de consultation dans ses domaines d'expertise, notamment au Cégep à distance pour la mise à jour et la conception de cours de psychologie.

La plupart des documents auxquels ce Bulletin réfère sont accessibles en ligne ou disponibles sur demande au Centre de documentation collégiale (CDC).

Pour plus de détails sur nos services ou pour gérer votre abonnement, consultez notre site

Web www.cdc.qc.ca