

Comment définir l'esprit critique

**Synthèse – Éducation
à l'esprit critique**

Définitions de l'esprit critique

L'esprit critique, ou la pensée critique selon les auteurs, est un concept polysémique et multiforme très largement utilisé tant dans les recherches académiques qu'auprès du grand public.

Le développement de l'esprit critique est un idéal éducatif depuis plus d'un siècle dans les pays occidentaux (Hichcock, 2018). Cependant, le terme est rarement défini de façon opérationnelle - c'est-à-dire permettant de déduire de ce concept abstrait des actions et mesures concrètes. En l'absence de définition opérationnelle, comment évaluer l'efficacité de différentes interventions éducatives ? L'absence de consensus dans les définitions se fait aussi sentir, ce qui rend toujours plus complexe les décisions à prendre en matière d'éducation à l'esprit critique. Nous allons essayer de présenter dans cette synthèse quelques définitions classiques de la littérature dédiée à l'esprit critique.

Une première définition nous vient de Ennis (1991) : « *La pensée critique est une pensée raisonnable et réflexive portant sur la décision de ce qu'il faut croire ou faire* » (traduction libre). Bien que très souvent citée, cette définition fait l'objet de nombreuses critiques, car jugée trop générale. Ceci étant, Ennis a par la suite écrit un essai proposant une vision détaillée d'un programme d'enseignement supérieur intégrant l'esprit critique dans l'ensemble du programme d'études d'un hypothétique lycée Alpha, en utilisant une conception détaillée et rigoureuse de l'esprit critique appelée « The Alpha Conception of Critical Thinking » (2016).

Une deuxième définition revient souvent dans les recherches, celle de Facione (2011) : « *La pensée critique est un jugement volontaire et réflexif qui se manifeste en considérant de manière raisonnée les preuves, le contexte, les méthodes, les standards et les conceptualisations afin de décider quoi croire ou quoi faire* » (traduction libre).

Dans ces deux définitions, assez représentatives de la littérature, un point notable est que la pensée critique ne se limite pas à ce qu'il est raisonnable de *penser*, mais inclut également une dimension d'action, de prise de décision sur ce qu'il y a lieu de *faire*. Cependant, ces définitions ne mènent pas facilement à une application en situation concrète où le contexte social / économique peut jouer un rôle (par exemple, si se vacciner avait un prix élevé, une personne pourrait vouloir se vacciner mais ne pas pouvoir faute de moyens). Comme l'explique Gagnon (2008), il y a finalement une forte dimension contextuelle dans l'exercice de l'esprit critique. En effet, le contexte ainsi que les enjeux liés aux situations influencent les attitudes des individus et parfois leur propension à faire preuve d'esprit critique.

Pour Ennis et Facione, comme dans beaucoup d'autres recherches, la notion d'esprit critique renvoie d'une part à un ensemble de **compétences**, ou habiletés, et d'autre part à un ensemble de **dispositions**, ou attitudes particulières relativement à ces compétences (Boisvert, 1999 ; D'Angelo, 1971; Lipman, 1988; Ennis, 1996). Par exemple, être prêt.e à changer d'avis face à de bons arguments relèverait d'une disposition, tandis que savoir évaluer ou produire de bons arguments relève plutôt des compétences.

Cette distinction est notamment visible, dans la littérature anglo-saxonne, par la distinction entre le « critical thinking », qui renvoie aux compétences ou habiletés de pensée, et le « critical thinker », l'individu pensant et pouvant déployer ses compétences selon différentes dispositions qui lui sont propres, et qu'il convient aussi de développer.

De même, Russell (1963) considère que l'esprit critique est une capacité à trois facteurs. Elle comprend une attitude de remise en question et de suspension du jugement, l'utilisation de méthodes d'analyse logique et l'évaluation de la croyance en termes de norme ou de standard.

En résumé, l'exercice de l'esprit critique est conditionné par certaines attitudes, certaines compétences et certaines connaissances. Cette description plus ciblée a aussi été reprise dans la littérature, et nous l'utilisons ci-dessous.

Compétences

Parmi les compétences, on retrouve généralement le fait de savoir :

- Interpréter et analyser (ex : décoder le sens de mots/images, identifier des présupposés)
- Faire preuve de raisonnement logique (inférence, déduction, généralisation)
- Évaluer la crédibilité d'une source ou affirmation)
- Évaluer des arguments/argumentaires (cohérence, pertinence, exactitude)
- Émettre un jugement basé sur des critères / justifier des choix
- Produire une argumentation valide
- Autoréguler sa pensée (faire preuve de métacognition)
- Poser des questions de clarifications, rechercher des infos supplémentaires
- Rechercher, évaluer et mobiliser des (res)sources pertinentes (des informations, des outils, des instruments, des personnes)

La dimension évaluative est importante (voire centrale). L'idée même de jugement rejoint directement celle d'évaluation. On retrouve également une focalisation sur l'argumentation qui joue un rôle crucial d'une part dans la prise de décision et dans l'élaboration de connaissances.

Dispositions

Les dispositions (ou attitudes) sont tout autant cruciales que les compétences pour pouvoir faire preuve d'esprit critique, mais elles sont parfois négligées. Or, si un individu développe les compétences relevant de l'esprit critique sans les dispositions afférentes, ce dernier ne sera pas enclin à exercer son esprit critique.

A l'inverse, une personne peut être disposée à être critique mais ne pas avoir les compétences associées. Par exemple, on peut être capable d'évaluer les arguments mais n'accorder aucune importance à la véracité : s'il nous est plus important de paraître intelligent.e, on ne va peut-être pas vouloir changer d'avis sur un sujet puisque cela risque de montrer que l'on s'est trompé.e. À l'inverse, quelqu'un d'ouvert d'esprit et de tout à fait disposé.e à changer d'avis pourrait ne pas le faire par manque de compétence pour évaluer les arguments ou faire des recherches sur ce même sujet.

"Paul (1984) énumère une série de « traits of mind » qu'il juge particulièrement importants, parmi lesquels l'humilité, le courage, la persévérance, l'intégrité intellectuelle ainsi que la confiance en la raison." (Gagnon, 2008)

Parmi les dispositions à l'esprit critique, on retrouve généralement :

- Curiosité, volonté de comprendre et de s'informer
- Ouverture d'esprit, à divers points de vue et alternatives
- Tendance à prendre en compte les multiples aspects d'une situation
- Souci pour la véracité, recherche de précision et de clarté
- Honnêteté et humilité intellectuelle
- Propension à adopter une position ou changer d'avis en fonction des informations à disposition
-

Connaissances

Même si cela n'est pas toujours mentionné explicitement, plusieurs recherches soulignent néanmoins que pour faire preuve d'esprit critique sur un sujet, des connaissances sur ce sujet sont requises.

L'ouvrage de Viennot et Décamp (2018) sur l'analyse critique en physique, dans le cadre d'études sur de futur.es enseignant.es de physique, en est un bon exemple. L'ouvrage montre le besoin de connaissances dans cette discipline pour pouvoir critiquer des documents, notamment pour repérer quand des informations sont manquantes.

Gagnon (2008) donne également l'exemple suivant : « *il semble difficile de porter un regard critique sur des hypothèses élaborées suite à des expérimentations menées à l'aide d'accélérateurs de particules, si nous ne savons pas ce qu'est un accélérateur de particules, ou encore, de porter un jugement critique sur les réparations à effectuer sur un véhicule, si nous n'avons pas des connaissances minimales en mécanique.* »

Ces recherches illustrent que, même si certaines compétences peuvent être mobilisées dans des situations variées, il ne peut y avoir d'esprit critique « à vide », hors de tout contexte et de toutes connaissances. On ne peut pas développer une forme d'esprit critique applicable à toutes les situations sans avoir besoin d'également acquérir des connaissances.

Le processus derrière l'esprit critique

Un autre point particulièrement important est la distinction entre l'esprit critique jugé au niveau du *processus* de raisonnement, versus au niveau du *résultat* de ce processus. Des philosophes comme Lipman (2003) parlent par exemple de *jugement critique* qu'on pourrait voir comme l'aboutissement du processus de pensée critique. Cette distinction est particulièrement importante si on souhaite étudier ou mesurer l'esprit critique, parce que bien souvent nous n'avons accès qu'au résultat final.

Par exemple, une personne peut prendre de mauvaises décisions ou croire des choses fausses, mais avoir quand même fait preuve d'esprit critique dans son raisonnement. Le mauvais résultat final s'expliquera alors plutôt par une limite dans ses compétences ou connaissances. À l'inverse, quelqu'un peut prendre de bonnes décisions ou croire des choses très vraisemblables pour de mauvaises raisons, par hasard, et sans avoir fait preuve d'esprit critique.

Pour capturer le processus d'exercice de la pensée critique, il faudrait donc que la personne puisse partager explicitement son raisonnement, ou que nous ayons directement accès à ce qui se passe dans la tête des individus, à leurs raisonnements implicites. Si la tâche semble bien compliquée, cela n'empêche pas certains chercheurs et chercheuses en psychologie de pousser leurs études en ce sens.

Dimensions normative et prescriptive de l'esprit critique

Parmi les débats encore d'actualité dans la communauté scientifique, la question se pose de savoir qu'est-ce qui relève d'une dimension normative ou d'une dimension descriptive dans le concept d'esprit critique.

L'esprit critique est avant tout un construit théorique (Bailin et al. 1999 ; Herman, 2011), puisqu'il s'agit de regrouper sous un même terme diverses compétences, dispositions, manières de raisonner et agir qu'on estime être appropriées et qu'on juge adaptées dans certaines situations. À ce titre, l'esprit critique est « normatif » puisqu'il n'existe pas en soi mais dépend de ce qu'on considère comme adapté ou approprié. La plupart des approches philosophiques déterminent à la fois une norme pour le processus d'exercice de l'EC et pour le jugement qui en résulte. L'esprit critique tel qu'il a été défini par ces auteurs et autrices incorpore l'idée de « ce qu'il faut croire ou faire ». Cet idéal serait déterminé par une certaine norme vertueuse (comme la vérité ou le bien de tous). La plupart des approches philosophiques déterminent à la fois une norme pour le processus d'exercice de l'EC et pour le jugement qui en résulte.

Certaines approches, davantage issues de psychologie cognitive ou neurosciences, se veulent plus descriptives. Par exemple, la psychologue Diane Halpern tente de s'extraire de cette vision normative de l'esprit critique, invoquant la difficulté de différencier ce qui est bien de ce qui est mal. Elle se contente donc de considérer l'esprit critique comme la pensée permettant de déterminer ce qu'il faut faire ou croire quand on cherche à atteindre un objectif, *quel qu'il soit*.

« *L'esprit critique regroupe les compétences ou stratégies cognitives qui augmentent la probabilité d'un résultat souhaitable. Il s'agit d'un mode de pensée réfléchi, raisonné et dirigé vers un objectif [...] Les décisions pour aboutir aux résultats souhaitables sont ancrées dans un système de valeurs et peuvent différer d'une personne à l'autre. Mais c'est l'idée que l'esprit critique rend les résultats souhaitables plus probables qui permet de le définir.* » (Halpern, 2014, traduction libre)

Ainsi, Halpern diffère d'autres auteurs et autrices en ne proposant pas de système de valeur à priori. Elle laisse chaque personne libre de décider ce qui est désirable. Au contraire, de nombreux auteurs et autrices ne laissent pas cette liberté. Pasquinelli et al., 2020, par exemple, considèrent la valeur épistémique - l'optimisation de la cohérence entre les croyances et la réalité – comme seul objectif de l'esprit critique.

Pour prendre un exemple dans lequel ces définitions donnent des comportements différents : ensuivant la définition de Halpern, un.e avocat.e utilisant son esprit critique pour empêcher la condamnation d'un.e meurtrier.e présumé.e ne cherchera pas forcément à savoir si celui-ci ou celle-ci a vraiment commis le meurtre ou non. L'avocat.e se focalisera sur le fait d'utiliser les meilleures stratégies à sa disposition pour atteindre la non-condamnation. Alors qu'avec la définition de Pasquinelli et ses collègues (*ibid*), utiliser son esprit critique signifiera pour l'avocat.e de faire émerger la vérité avant tout.

En résumé, ce travail autour des définitions liées à l'esprit critique nous apprend principalement trois choses :

- Les définitions sont parfois assez vagues et semblent peu consensuelles, mais on retrouve néanmoins de manière récurrente des références à des dispositions, compétences, et connaissances spécifiques qui permettent de faire preuve d'esprit critique ;
- L'esprit critique ne se limite pas à un résultat (croyance ou prise de décision) mais concerne tout un processus qui est plus difficile à mesurer mais non moins important, en particulier dans un optique d'éducation à l'esprit critique ;
- La dimension normative de l'esprit critique (ainsi que l'idéal éducatif sous-jacent) varie d'un auteur à l'autre, avec des tentatives davantage descriptives du côté de la psychologie cognitive.

Cette définition est extraite de la *synthèse et bibliographie commentée sur les recherches actuelles autour de l'éducation à l'esprit critique*, un travail coordonné par ÉPhiScience, pour l'Ecole de la médiation (décembre 2020).

Avec la participation de :

- Barbier, Charlotte
- Bedel, Audrey
- De Checchi, Kévin
- Jeune, Nathanael
- Lakhlifi, Camille
- Pallarès, Gabriel
- Teysseron, Nathan

La synthèse complète sera disponible prochainement sur le site de l'Ecole de la médiation :

<https://www.estim-mediation.fr/>

Bibliographie pour cette sous-section

- Bailin, S., Case, R., Coombs, J.R., & Daniels, L.B. (1999), *Conceptualizing critical thinking*, Journal of curriculum studies, 31(3), 285-302.
- Boisvert, J. (1999). *La formation de la pensée critique*. Montréal: ERPI.
- D'Angelo, E. (1971). *The teaching of critical thinking*. Amsterdam: B.R. Gruner.
- Ennis, R. (1996). *Critical Thinking Dispositions: Their Nature and Assessability*. - Informal Logic 18 (2)
- Ennis, R. H. (1991). *Critical thinking: A streamlined conception*. Teaching Philosophy, 14(1), 5—24
- Ennis, R. H. (2016). *Critical Thinking Across the Curriculum: A Vision*. Topoi, 37(1), 165—184. <https://doi.org/10.1007/s11245-016-9401-4>
- Facione, P. A. (2000). *The Disposition Towards Critical Thinking: Its Character, Measurement, and Relationship to Critical Thinking skill*. Informal Logic, 20(1), 61-84.
- Facione, P. A. (2011 [2006]). *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts*. Measured Reasons and The California Academic Press, Millbrae, CA.
- Gagnon, M. (2008). *Étude sur la transversalité de la pensée critique comme compétence en éducation : entre « science et technologie », histoire et philosophie au secondaire*. Thèse de doctorat déposée à la Faculté des Études supérieures. Québec : Université Laval.
- Halpern, D. F. (2014). *Thought and Knowledge: An introduction to critical thinking*. Psychology Press.
- Herman, T. (2011). *Le courant du Critical Thinking et l'évidence des normes : réflexions pour une analyse critique de l'argumentation*. A contrario, 16(2), 41-62. <https://doi.org/10.3917/aco.112.0041>
- Hitchcock, D. (2018). *Critical thinking*. Retrieved from <https://plato.stanford.edu/entries/critical-thinking/>
- Lipman, M. (1988). *Critical thinking - what can it be?* Educational Leadership, 46(1), 38-43.
- McPeck, J.E. (1990). *Critical thinking and subject specificity: a reply to Ennis*. Educational researcher. (may), 10-12.
- Paul, R. (1984). *Critical Thinking: Fundamentals to Education for a Free society*, Educational Leadership, 42, 4-14.
- Pasquinelli, E., Farina, M., Bedel, A., & Casati, R. (2020). *Définir et éduquer l'esprit critique* [Report]. Institut Jean Nicod. https://jeannicod.ccsd.cnrs.fr/ijn_02887414
- Russell, D. H. (1963). *The prerequisite: knowing how to read critically*. Elementary English, 40(6), 579-597.
- Viennot, L. & Décamp, N. (2019). *L'apprentissage de la critique, Développer l'analyse critique en physique*, Grenoble, UGA Editions & EDPsciences, coll. Enseigner les sciences, 200 p.