

## DOSSIER THÉMATIQUE

Les textes qui composent ce dossier thématique constituent une première étape dans la réflexion sur le sujet. Les commentaires et les réflexions qu'ils susciteront permettront aux auteurs qui le souhaitent de les reprendre dans des publications futures.

# Le développement des modes de pensée à l'école, vers l'identification d'enjeux pour la recherche et la formation

---



Mathieu Gagnon

Depuis 2001, les institutions d'enseignement et de formation doivent composer avec des programmes centrés sur le développement des compétences. Or, pour le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES) du Québec, « [p]rivilegier les compétences, c'est inviter à établir un rapport différent aux savoirs et à se recentrer sur la formation de la pensée » (Gouvernement du Québec, 2001, p.4). C'est donc dire qu'au centre de ces programmes devrait se retrouver une préoccupation explicite pour la formation de la pensée des apprenants. Il s'agit d'ailleurs de l'une des orientations du *Programme de formation de l'école québécoise* (PFÉQ), à savoir celle consistant à intégrer les connaissances disciplinaires au développement d'habiletés complexes, une orientation qui « invite [...] à réaffirmer et à renforcer la fonction cognitive de l'école en la situant dans une visée de formation de la pensée » (MÉQ, 2001, p. 3). Mais qu'entendons-nous au juste par « formation de la pensée » ? De quelle nature cette formation devrait-elle être (générique; transversale; spécifique; située; disciplinaire) ? S'agit-il, comme le Ministère l'indique, d'une formation à *la pensée*, ou devrions-nous plutôt parler de formation *aux pensées* ou à différents *modes* de pensée ? Encore faudrait-il, au préalable, définir ce que nous entendons par *acte de penser*, et ce, que ce soit en général ou de manière spécifique, lorsque nous pensons *dans* un domaine en particulier, avec tout ce qu'il comprend de normes, de démarches, de présupposés théoriques, de cadres implicites ou explicites, etc.

Malheureusement, sur ces questions, le PFÉQ demeure peu bavard... D'ailleurs, à l'intérieur de ce programme, le recours au terme « pensée » réfère à des objets fort variés. En effet, il y est question de courants de pensée, de modes de pensée, de stratégies de pensée, de systèmes de pensée, d'outils de pensée et d'habiletés de pensée; il y est également question d'expression de sa (ses) pensée(s) ou de pensées, de structuration, d'exercice, de mise en œuvre, de construction, d'organisation, d'élaboration, de clarification, d'explicitation et de développement de sa (ses) pensée(s); finalement, le MEES fait appel à des notions telles que pensée autonome, pensée critique, pensée créatrice, pensée divergente, pensée convergente, pensée intuitive, pensée scientifique et technologique, pensée mathématique, pensée algébrique, pensée probabiliste, pensée géométrique et pensée historique. Mais au final, le MEES en dit très peu sur ce que nous devons faire de tout cela, sur les manières dont il est possible d'organiser ces diverses acceptions et, a fortiori, des les inscrire à l'intérieur d'une perspective de formation.

Nous demeurons persuadés de l'importance de la formation de la pensée des élèves, tant son exercice semble être l'un des principaux leviers à partir duquel nous effectuons des apprentissages, prenons des décisions et agissons. Seulement, poursuivre une telle formation impose un exercice de clarification au sujet de la pensée elle-même et des moyens de la développer. À cet égard, le simple fait de considérer la grande variété des « types » (ou « modes » ?) de pensée qu'il est possible d'identifier (outre ceux mentionnés précédemment, nous pourrions ajouter les pensées attentive, éthique, algorithmique, statistique, systémique, environnementale, logique, rationnelle, technique, musicale, spirituelle, analytique, intégrée, visuelle, réflexive, spatiale, métacognitive, responsable, etc.) annonce un certain niveau de complexité avec lequel une réflexion sur cette question devra composer. Bien qu'il existe divers travaux touchant l'un ou l'autre de ces « types/modes/éléments » de [la] pensée, ceux-ci demeurent la plupart du temps cloisonnés et aucun, à notre connaissance du moins, ne propose de les mettre en dialogue.

Le présent dossier thématique se veut une première exploration, de nature plus conceptuelle, des questions relatives aux modes de pensée à l'école associés à des enjeux éducatifs. Comme vous pourrez le constater, cette incursion s'articule autour de deux volets, à la fois distincts et complémentaires. D'abord, certains auteurs, dont Moisan, Bousarda et Roy, s'intéressent plus particulièrement à la description d'éléments dits constitutifs de certains modes de pensée disciplinaires. Ainsi, ils tentent en quelque sorte de répondre à la question « De quoi s'agit-il ? », une question qui est orientée, d'une part, vers la pensée historique (Moisan), et, d'autre part, vers la pensée technologique (Bousarda et Roy). Ensuite, Hasni, Roy et Schubnel ainsi que Gagnon abordent cette thématique en accordant une attention plus particulière à la tension existant entre le caractère générique ou spécifique de certains types, modes ou éléments de la pensée (et par là même des enjeux liés à leur développement). Cette question de la généralité ou de la spécificité des modes ou éléments de la pensée est abordée, dans un premier temps, par le biais d'une réflexion sur la place de la pensée critique et/ou créatrice, que ce soit en lien avec la pensée scientifique (Hasni) ou la pensée mathématique (Roy et Schubnel). Quant à Gagnon, il aborde la question de la formation de la pensée en général, tout en s'intéressant également à cette tension épistémologique, voire éducative, entre le générique et le spécifique.

MEQ. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement préscolaire et primaire*. Québec : Bibliothèque Nationale du Québec.

Commenter  
l'article