

# Lecture et écriture au service de la pensée critique

« Reading and Writing for Critical Thinking »

## Que pouvons-nous apprendre de 15 000 enseignants d'Europe et d'Asie centrales ?

Charles Temple

Hobart & Williams Smith Colleges  
Geneva/New York USA



*Une bonne moitié des contributions proposées au cours du Colloque par les intervenants venant des pays de l'Est se rapportaient plus ou moins directement au projet RWCT. Le point sur cette initiative de la Fondation Soros, soutenue par l'IRA.*

Peu après qu'il ait appris que c'était dans son pays que les enfants de 13 ans atteignaient les plus hauts scores du monde dans les tests de science, le Ministre de l'Éducation tchèque, Jan Sokol, a fait cet étonnant commentaire à un reporter d'un journal de San Francisco :

*C'est très simple : nos élèves détestent la manière dont les choses se passent dans la plupart de leurs écoles, et ils ont bien raison. Notre enseignement est centré sur les performances, conçu pour accroître la mémorisation et fournir de bons résultats aux examens. Mais qu'en est-il des autres rôles que l'école doit remplir ? Qu'en est-il du développement personnel des élèves ? (Viviano, 1998, p. A1).*

Au même reporter, un physicien tchèque déclarait également :

*Les scientifiques de haut niveau, les penseurs créatifs ne viennent pas de chez nous. Ils viennent d'Amérique et d'Asie. Ici, on perd notre avance quelque part vers l'âge de 20 ans. » Et ce physicien de déclarer que c'est le moment où la pensée critique devient un critère de succès important à côté des connaissances factuelles (Viviano, 1998, p. A1).*

Les écoles d'Europe ou d'Asie centrales sont réputées pour leur sérieux. Vous le sentez dès que vous entrez dans un établissement, que vous voyez la qualité des travaux d'élèves exposés sur les murs des classes et que vous passez près d'une salle de musique où des enfants de 9 ans sont en train d'interpréter une chanson à trois voix. Quand vous pénétrez dans une classe, les enfants, inévitablement, arrêtent ce qu'ils sont en train de faire et se lèvent pour se mettre au garde-à-vous. Dites « Dober dan », ou « Buna ziua », ou « Mirminges » et ils vous renverront votre salut d'une seule voix. Si vous suivez attentivement une leçon de mathématique en 1<sup>re</sup> année, vous verrez que les élèves manipulent des sommes que dépassent la centaine. La plupart des classes, même en 2<sup>e</sup> primaire, semblent capables de vous présenter plusieurs élèves qui peuvent vous parler dans un anglais courant. (Non, ils ne viennent pas d'immigrer du New Jersey ! Ils ont appris l'anglais dans leur école).

Quand on demande à des enseignants d'Europe ou d'Asie centrales de vous parler de leurs écoles, on

apprend, tout d'abord, qu'ils sont fiers de leurs traditions éducatives, au moins jusqu'à la Seconde Guerre Mondiale. L'Estonie, par exemple, disposait de bibliothèques florissantes bien avant que Colomb pose le pied au San Salvador. Ensuite, parce que l'Union soviétique étendait son influence sur un énorme territoire, qui allait de la Hongrie jusqu'au-delà de la Mongolie, et de l'Estonie jusqu'à la Bulgarie, on peut comprendre qu'il existe des similarités étonnantes d'un système éducatif à l'autre. Ces similarités, cependant, sont souvent vues sous un angle négatif : les enseignants disent que les élèves ne s'impliquent pas, qu'ils n'expriment pas leurs opinions personnelles et ne vont pas au-delà des informations qui leur sont fournies.

Les enseignants se rendent compte qu'ils font trop de cours ex cathedra et qu'ils cantonnent les élèves à l'écoute passive et à la simple restitution. « Nous avons des profs qui ressemblent à ça », nous a dit un participant lors d'un atelier en Albanie en dessinant un visage avec une grande bouche et des petites oreilles. « Et nous avons besoin de profs qui ressemblent à ça », a-t-il continué en dessinant un nouveau

visage avec une petite bouche et de grandes oreilles. Les enseignants se plaignent que les programmes soient farcis de con-naissances factuelles (un formateur a traité le phénomène de « factologie » !) ayant trop peu de liens avec la vie des élèves. Les enseignants constatent que les élèves ingurgitent une prodigieuse quantité d'informations sans être capables de les exploiter vraiment, comme l'observait notre physicien tchèque.

### Lecture et Écriture au service de la Pensée Critique

Nous sommes un petit groupe à avoir fondé, au printemps de l'année 1997, le projet « Lecture et Écriture au service de la Pensée Critique » (ou « projet RWCT » selon le sigle anglais), afin d'aider ces enseignants à apprendre et expérimenter des méthodes favorisant l'apprentissage actif et la pensée critique. Nous avons travaillé avec l'aide et sous la direction de l'Open Society Institute de New York, en bénéficiant de la coordination offerte par la Division pour le Développement International de l'Association Internationale pour la Lecture. L'Open Society Institute est une fondation du philanthrope George Soros, qui finance des institutions nationales - bâtiments, équipes, administration - dans 30 pays de l'ancien bloc communiste dans le but d'aider à la réforme démocratique de l'enseignement public, du système judiciaire, du journalisme et de la santé publique. Depuis lors, le projet RWCT a permis d'envoyer plus de 70 formateurs d'enseignants volontaires dans 20 pays d'Europe et d'Asie centrales pour aider des enseignants du primaire et du secondaire, de tous niveaux, à développer et à expérimenter des méthodes qui favorisent l'apprentissage actif et la pensée critique. À l'automne 2000, nous travaillions avec plus de 15 000 enseignants, toutes régions confondues, d'Albanie, d'Arménie, d'Azerbaïdjan, de Bosnie, de Biélorussie, de Bulgarie, de Croatie, d'Estonie, de Géorgie, de Hongrie, du Kazakstan, du Kosovo, du Kyr-gyzstan, de Lettonie, de Lituanie, de

Macédoine, de Moldavie, de Mongolie, d'Ouzbékistan, de la République Tchèque, de Roumanie, de Russie, de Slovénie, et d'Ukraine.



Voyages de Gulliver - ill. Mossa

### Motivations politiques et économiques

Dès le début du projet, il est apparu clairement que les enseignants avaient deux raisons essentielles pour être intéressés par les méthodes d'enseignement favorisant l'apprentissage actif et la pensée critique. L'une est d'ordre politique, l'autre d'ordre économique. La raison politique - et c'est quelque chose dont nous parlons rarement - est que les enseignants souhaitent préparer leurs élèves à pouvoir participer à la vie politique, en tant que citoyens actifs, de ces sociétés ouvertes qui sont apparues depuis l'écroulement du bloc communiste soviétique après 1989. Les formateurs avisés se sont aperçus depuis longtemps que les classes sont des micro-sociétés et ont compris que les styles de communication, d'ouverture d'esprit, de prise de décision, de partage du pouvoir qui sont pratiqués et encouragés en classe constituent une importante source de formation à la citoyenneté démocratique. C'est peut-être John Dewey qui, dès 1915, a le mieux exprimé cette idée dans *Les écoles de demain* :

Si on apprend aux enfants à recevoir des ordres, à faire des

choses parce qu'on leur dit de les faire et qu'on ne parvient pas à leur donner confiance en eux-mêmes de telle sorte qu'ils puissent agir et penser par eux-mêmes, on pose des obstacles quasiment irrémédiables à la résolution des actuelles déficiences de notre système, et à la reconnaissance de la validité des idéaux démocratiques. Notre société est fondée sur la liberté, mais quand nous formons les citoyens de demain, nous leur autorisons le moins de liberté possible. Les enfants doivent pouvoir agir librement, afin qu'ils sachent, quand ils seront devenus responsables, ce que signifie l'usage de la liberté ; ils doivent pouvoir développer leurs sens de l'initiative, de l'indépendance et de la débrouillardise (p.306).

Les enseignants engagés dans le projet RWCT pensent que les occasions de préparer les élèves à la citoyenneté dans une société ouverte se trouvent plutôt dans les méthodes de formation que dans des contenus. Autrement dit, l'éducation à la citoyenneté démocratique réside moins dans l'étude de matières comme l'éducation civique ou les sciences politiques que dans la conduite des apprentissages en classe - c'est-à-dire les occasions de travail coopératif, de prises de décision, de réflexions critiques, d'expression d'opinion et de débats (Brophy, Meredith, & Temple, sous presse). Ces pratiques peuvent être d'usage quel que soit le sujet que nous enseignons, de l'apprentissage initial de la lecture et de l'écriture à la littérature, en passant par les sciences humaines, les sciences et les mathématiques.

Mais la raison la plus fréquemment évoquée pour soutenir l'apprentissage actif et la pensée critique est d'ordre économique. Depuis les 20 dernières années, les entreprises qui réussissent ont autant, sinon davantage, besoin de travailleurs qui disposent d'aptitudes à la coopération, à la résolution de problèmes, à la créativité et à la communication efficace que de ceux qui ont acquis une grande quantité de connaissances. Les employeurs notent, comme notre physicien tchèque l'observait tristement, que

## Contenu des guides pédagogiques

Le projet RWCT comporte 9 courts modules de formation qui sont dispensés en 5 sessions (de 4 à 5 jours) au cours d'une période de 12 à 15 mois. Durant chacune des 4 premières sessions, 2 modules sont dispensés, qui concernent tous les stratégies d'enseignement. Le neuvième module concerne l'accession au statut de formateur et est prodigué dans le cadre d'une session qui permet de certifier que les participants ont appris les contenus du projet et sont désormais qualifiés pour former les autres aux méthodes proposées.

Le contenu de chacun des 9 modules est décrit dans un guide pédagogique de 60 à 100 pages qui a été traduit dans la langue maternelle des participants (plus de 12 langues à ce jour).

Les ateliers sont conçus de manière à fournir un modèle d'enseignement et d'apprentissage interactifs. Ils sont composés de leçons de démonstration qui offrent des occasions de discussions, d'applications pratiques, de questions, et permettent aux participants de vivre l'application des stratégies d'enseignement. Après chaque atelier, les participants utilisent ces méthodes dans leurs classes et participent à des réunions mensuelles dans leurs propres communautés où ils discutent des leçons qu'ils ont données et se donnent entre eux des conseils pour s'améliorer.

## Description des modules

### 1. Un cadre au service de l'apprentissage actif et de la pensée critique

Ce module présente un exposé argumenté en faveur de la pensée critique et de l'apprentissage interactif, et fait la démonstration d'un modèle en 3 phases, issu de la recherche, permettant d'organiser l'enseignement et l'apprentissage. Dans la phase 1, les élèves sont encouragés à formuler leurs hypothèses à propos d'un sujet, et à cadrer ensuite leurs interrogations. Vient ensuite la phase 2, la leçon proprement dite, au cours de laquelle les élèves restent actifs puisqu'ils font des recherches sur le sujet. La 3<sup>e</sup> phase, dite de « réflexion » encourage les élèves à examiner ce qu'ils ont appris et à le comparer avec leurs premières hypothèses, à s'interroger et à débattre sur les affirmations contenues dans les documents, à considérer leurs implications, à penser au sujet selon différentes perspectives, à tenter d'appliquer les idées émises à de nouvelles situations. Au cours de ce module, les enseignants apprennent préalablement un ensemble de stratégies d'enseignement afin de pouvoir appliquer ce modèle en trois phases. À la fin de ce module, ils auront appris plus de 60 stratégies susceptibles d'être utilisées avec différents documents dans différents buts.

### 2. Méthodes permettant de favoriser la pensée critique

Ce module présente la manière d'utiliser divers niveaux de questions pour provoquer des discussions sur des textes de fiction. Celles-ci vont des questions littérales et de compréhension aux questions qui demandent aux élèves d'utiliser leurs idées pour résoudre des problèmes, de comparer différents points de vue ou d'évaluer la cohérence d'une opinion.

### 3. Lire/écrire/discuter dans chaque discipline

Insistant sur l'interrelation des habiletés de langage (lecture, écriture, parole et écoute) dans une classe interactive, le module se focalise spécialement sur les techniques applicables à tous les domaines qui utilisent la lecture et l'écriture comme outils d'apprentissage. Le module fait également la démonstration de méthodes qui permettent de rendre les cours plus vivants, avec un style de questions et réponses susceptibles d'accroître l'implication des élèves et l'originalité de leurs réflexions.

### 4. Nouvelles stratégies pour favoriser la pensée critique

Revenant sur le modèle d'enseignement en trois phases du programme RWCT, ce module présente de nouvelles stratégies susceptibles d'être utilisées dans chacune des trois phases. Ici, les enseignants apprennent plusieurs stratégies qui permettent d'encourager les discussions, des stratégies pour les débats et l'analyse des arguments et le moyen d'utiliser les débats en guise de préparation pour écrire des textes argumentatifs.

*Suite page suivante*

des écoles traditionnelles et qui font de bons scores dans les tests de connaissances s'avèrent être moins créatifs et productifs que ceux qui viennent de systèmes scolaires où on leur a appris à penser et à résoudre des problèmes. De manière à développer des économies susceptibles d'offrir des salaires suffisants à leurs travailleurs, les pays des démocraties naissantes d'Europe et d'Asie centrales essaient de mettre l'accent sur la créativité, la résolution de problèmes et la pensée critique.

## L'enseignement stratégique

Les stratégies d'enseignement que le projet RWCT a introduites dans les écoles d'Europe et d'Asie centrales comprennent la vérification d'hypothèses et de prédictions, l'usage des connaissances préalables, la pratique de débats entre les élèves, l'écriture réflexive, les techniques de réponses et l'apprentissage coopératif.

Dès le début, ces méthodes ont touché la corde sensible. Comme un participant russe nous l'a dit : « Nous avons déjà les grandes idées [les théories sous-jacentes aux méthodes actives et à la pensée critique, ainsi que les raisons qui les justifient] ; ce dont on avait besoin, c'étaient des *petites* idées [Comment on enseigne vraiment pour favoriser l'apprentissage actif et la pensée critique] » (cité par Temple, sous presse).

Jeannie Steele, Kurt Meredith et moi, nous avons conçu une série de neuf ateliers pouvant être menés par des formateurs d'enseignants experts avec un minimum d'entraînement. Nous les avons conçus comme si nous avions à faire répéter *L'Alléluia* à un chœur de chanteurs expérimentés : nous pouvions faire l'hypothèse que nos volontaires savaient comment former à l'enseignement interactif, mais qu'ils avaient besoin qu'on leur montre un choix cohérent de méthodes interactives qui s'étaient avérées pertinentes dans le contexte d'Europe et d'Asie centrales. Nous avons écrit des guides pédagogiques de 60 à 100 pages pour chaque module, chacun comprenant des échantillons de textes pouvant être utilisés durant un atelier de 4 à 5 jours. Ces guides

les élèves qui ont été formés dans

ont été traduits dans la douzaine de langues qui sont utilisées dans la région. Leurs contenus sont décrits dans nos encarts.

Nos volontaires n'ont pas besoin qu'on leur apprenne les méthodes actives et la pensée critique, mais ils ont besoin de savoir comment se comporter dans leurs nouvelles situations, comment travailler avec des interprètes, comment faire rapport sur ce qui se passe dans leurs ateliers, comment former des talents locaux à la formation d'autres enseignants, comment présenter nos méthodes aux formateurs d'enseignants de l'enseignement supérieur et, en général, comment faire en sorte que les ateliers constituent un vecteur de changement dans les écoles du cru. Pour préparer nos volontaires à toutes ces choses, nous avons organisé en Hongrie des modules de formation d'été avant que chaque pays n'entre dans le projet. Heureusement, le projet s'est déployé en quatre vagues, avec neuf pays pour commencer, puis huit, trois et enfin quatre, cette année. Au cours de ces sessions, nos volontaires ont eu l'occasion de travailler avec des formateurs venant des différents pays

concernés pour créer des équipes et planifier des projets susceptibles d'aboutir. Nous avons également mis en place un système d'aides comprenant des réseaux de courriels, un site web, des journaux professionnels et des colloques.

### Évaluation du projet

Une évaluation externe des effets du projet est en cours depuis l'été 2000. En attendant, nous pouvons dire que nos propres évaluations nous renvoient des résultats agréables. Les enseignants notent des modifications chez leurs élèves et aussi en eux-mêmes. Par exemple, après une série d'ateliers menés au Kirgystan une année durant, Sam Mathews, Alan Crawford et Scott Brophy ont demandé aux participants quels étaient les changements qu'ils avaient observés chez leurs élèves.

Voici leurs réponses :

- Les élèves prennent davantage de risques dans leurs apprentissages et leurs échanges ;
- La classe est devenue un milieu d'apprentissage psychologiquement plus sûr et confortable ;

- Les élèves assument davantage de responsabilités dans leurs apprentissages ;
- Les élèves se sentent plus à l'aise dans l'expression d'idées créatives et de haut niveau ;

Quand on leur demande ce qui a changé dans leur propre enseignement, ils notent les choses suivantes :

- Ils passent davantage de temps à préparer leurs leçons ;
- Avant d'enseigner une matière, ils y relèvent les occasions de favoriser la pensée critique ;
- Ils offrent davantage l'occasion aux élèves de travailler seuls et en groupes ;
- Ils recherchent des documents supplémentaires susceptibles d'aider les élèves à travailler par eux-mêmes ;
- Ils prennent davantage de temps à écouter ce que les élèves ont à dire ;
- Ils posent davantage de questions ouvertes ;
- Ils encouragent une plus grande diversité de réponses à leurs questions ;
- Ils veillent à ce que les élèves puissent relier ce qu'ils apprennent à leurs propres

#### 5. L'apprentissage coopératif

Les méthodes d'apprentissage coopératif aident les élèves à étudier des matières de manière plus approfondie et leur permettent d'avoir entre eux des relations fondées sur le respect. En fait, les techniques d'apprentissage coopératif sont introduites et étayées tout au long des modules ; celui-ci insiste sur un ensemble de stratégies qui permettent de donner aux élèves un rôle actif dans l'aide qu'ils peuvent s'apporter dans leurs apprentissages.

#### 6. Préparation et évaluation de leçons

Les enseignants du projet RWCT doivent travailler avec de fortes contraintes de temps, ils essaient de trouver les moyens de favoriser la pensée critique et l'apprentissage actif tout en enseignant leur programme officiel. Cet atelier propose un modèle de préparation de leçons qui permet aux professeurs d'enseigner les contenus requis tout en amenant les élèves à faire des recherches et à réfléchir. Il montre également comment ils peuvent évaluer les progrès de leurs élèves et même établir des niveaux lorsque leur enseignement autorise davantage d'indépendance et de créativité chez les élèves.

#### 7. Atelier d'écriture : de l'expression personnelle à l'écriture de textes argumentatifs

Les ateliers d'écriture permettent de créer dans la classe les conditions propices à un véritable travail d'écrivain, qui pourra être mené selon les processus normaux. L'écriture personnelle offre aux élèves l'occasion de réfléchir sur leurs expériences, de se former une opinion et de mieux se connaître les uns les autres. Ce court module montre aux enseignants comment utiliser la technique des ateliers pour favoriser l'écriture et comment amener les élèves à parcourir tout le spectre des types de textes, des récits d'expérience vécue aux textes plus contraignants comme les textes explicatifs ou argumentatifs.

#### 8. Former des lecteurs autonomes

Ce module montre aux enseignants comment mettre en place et mener des ateliers de lecteurs, dont le but est d'offrir aux élèves un grand choix de lectures, tout en favorisant chez eux une réflexion approfondie sur ce qu'ils lisent. Il s'agit ici de leur permettre de vivre des expériences de lecture moins contraintes, des recherches personnelles et authentiques, de favoriser les habitudes de lecture autonome.

#### 9. Devenir des formateurs

Les participants quittent ce module avec des préparations détaillées pour leurs premiers ateliers, et avec, bien sûr, les habiletés, les savoirs et les attitudes nécessaires pour préparer et mener d'autres formations. On espère en effet que ceux qui ont été formés aux méthodes RWTC formeront les autres, mais l'expérience a montré que les participants aux modules ne peuvent pas devenir eux-mêmes des formateurs sans formation sérieuse sur la manière de préparer et de mener des ateliers et sur la manière de former des adultes.



expériences et connaissances préalables ;

- Ils réfléchissent à la manière dont les élèves peuvent construire leur propre savoir, plutôt que de voir les élèves comme des réceptacles à savoirs.
- Ils ont une attitude plus proche de celle qu'ils souhaitent induire chez leurs élèves : faite de patience, de souplesse, de prises de risques, d'analyses...

Après une expérience de deux ans au sein du projet, des élèves de Macédoine déclarent qu'ils ont mieux appris avec les méthodes actives : ils comprennent mieux les

matières, les retiennent plus longtemps et sont capables de les exploiter plus facilement. Une étude en Lituanie a montré que les élèves « RWCT », comparés à un groupe-contrôle, parlaient avec davantage de confiance et travaillaient plus volontiers en coopération.

### Ce que j'ai appris

Le titre de cet article est une question : que pouvons-nous apprendre de ces 15 000 enseignants ? Ce que moi j'ai appris, c'est qu'ils sont d'un apport inestimable pour leurs écoles, et que la plupart de leurs élèves semblent avoir bien répondu à leurs fortes attentes. Ces enseignants ont réalisé, comme le Ministre tchèque de l'Éducation le disait, qu'il y a peu de changements à espérer pour les élèves quand l'excellence en éducation est définie de manière étroite comme la maîtrise de savoirs factuels. Tout en répondant aux exigences académiques, ces enseignants constatent la valeur des méthodes qui favorisent l'apprentissage actif, la pensée critique, la coopération et la créativité - et ils souhaitent prendre le temps d'intégrer ces modes d'apprentissage dans leurs journées scolaires déjà fort occupées. Ils sont prêts à vous dire

pourquoi : tout en enseignant leurs matières, ils aident leurs élèves à devenir des citoyens coopératifs, tolérants, productifs et indépendants. Ils aident leurs élèves à affronter avec succès cet avenir dont les seules certitudes résident dans les défis imprévisibles qu'il nous apportera.

Cette alliance d'exigences académiques et de pensée critique qui est mise en œuvre par ces enseignants dans le cadre du projet RWCT mérite toute votre attention.

### Références :

- Brophy, S., Meredith, K. & Temple, C.. (sous presse). Can Civic Virtue Be Taught? In Dane Gordon (Ed.) *Civil Society in Uncivil Times*. Amsterdam: Methuen.
- Dewey, J. & Dewey E. (1915). *The Schools of Tomorrow*. New York: Dutton, 1915.
- Temple, C. (2001). Interactive Literacy Education for Open Societies. In D. Klooster, P. Bloem, and J. Steele (Eds.), *Ideas Without Borders: The Reading & Writing for Critical Thinking Project*. Newark, DE: International Reading Association.
- Viviano, F. (21 avril 1998). World's Top Test Scores Not Enough for Czechs; Top Thinkers Seem to Belong to West. *San Francisco Chronicle*.

---

Traduction de Temple, C. (2000). What can we learn from 15,000 teachers in Central Europe and Central Asia ? *The Reading Teacher*, 54, 3, 312-315. © International Reading Association. Tous droits réservés.

**Pour en savoir plus :** <http://www.reading.org/advocacy/rwct.html>

Le trimestriel *Thinking Classroom / Peremena*, revue internationale de lecture, écriture et pensée critique est disponible en anglais et en russe.