

REGARDS SUR LES PRATIQUES CRITIQUES MANIFESTÉES PAR DES ÉLÈVES DU SECONDAIRE DANS LE CADRE D'UNE RÉFLEXION ÉTHIQUE MENÉE EN ÎLOT INTERDISCIPLINAIRE DE RATIONALITÉ

MATHIEU GAGNON *Université de Québec à Chicoutimi*

RÉSUMÉ. Cet article discute des pratiques critiques manifestées par des élèves du secondaire observés à l'intérieur d'un îlot interdisciplinaire de rationalité portant sur le suicide assisté. Pour ce faire, l'auteur propose une définition de la pensée critique centrée sur l'idée de pratique, ainsi qu'une grille émergente d'analyse fondée sur des types d'interventions constitutives des pratiques critiques. Les résultats montrent que face à un problème éthique, les élèves mobilisent plusieurs de ces interventions. Cependant, il a été relevé que les pratiques critiques des élèves tendent à se modifier selon que leurs réflexions portent sur des propos émis par leurs pairs ou sur les savoirs considérés savants, scientifiques ou objectifs.

FOCUS ON CRITICAL PRACTICE DEMONSTRATED BY SECONDARY SCHOOL STUDENTS AS PART OF AN ETHICAL REFLECTION LED IN AN INTERDISCIPLINARY ISLAND OF RATIONALITY

ABSTRACT. This article discusses critical practice manifested by secondary school pupils observed within an interdisciplinary island of rationality dealing with assisted suicide. To achieve this, the author proposes a definition of critical thought centred on the idea of practice, as well as an emerging analytical grid based on constituent intervention types of critical practice. The results show that when faced with an ethical problem, pupils call upon several of these interventions. However, it was learned that pupils' critical practice tends to modify itself depending on whether their reflections deal with points raised by their peers or with knowledge considered scholarly, scientific or objective.

LE DÉVELOPPEMENT DE LA PENSÉE CRITIQUE : UN ENJEU ÉDUCATIF PARTAGÉ

La volonté de développer la pensée critique¹ (*critical thinking*) fait désormais l'objet d'une orientation commune et partagée dans plusieurs pays (Ku, 2009). Dans cette foulée, l'UNESCO (2009) considère la pensée critique comme une

compétence nécessaire à la vie courante (Objectif 3) qui devrait être intégrée à l'ensemble des processus d'apprentissage. Dans son *Rapport à l'UNESCO*, Delors (1996, p. 47) souligne clairement que le développement d'une pensée critique est essentiel pour favoriser «une véritable compréhension des événements», principalement dans le monde moderne où ceux-ci gagnent en complexité. Aux États-Unis, le *Montclair State University* comprend un institut (*The Institute for Critical Thinking*) entièrement consacré à la recherche sur la pensée critique en éducation. Au Canada, le développement de ce type de pensée est inscrit, notamment, au programme des ministères de l'Éducation de la Colombie-Britannique (où se retrouve le *critical thinking consortium*), de l'Ontario et du Québec. Dans ce dernier cas, le «jugement critique»² est présenté comme une compétence *transversale* qui devrait prendre place à l'intérieur de l'ensemble des domaines de formation, dont celui d'*Éthique et culture religieuse* (ECR). D'ailleurs, à l'intérieur du programme d'ECR, la pensée critique y est non seulement présentée comme une compétence à développer, mais le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) définit l'éthique elle-même par le recours au concept de «réflexion critique» : l'éthique consiste en une *réflexion critique*³ sur la signification des conduites ainsi que sur les valeurs et les normes que se donnent les membres d'une société ou d'un groupe pour guider et réguler leurs actions» (2007, p. 499). En ce sens, l'objectif central du programme d'ECR, en ce qui a trait au volet éthique, est d'«aider les élèves à mener une réflexion critique sur des questions éthiques» (p. 499).

Entre pensée critique et éthique : aperçu des écrits

Bien que de nombreuses relations soient dessinées entre l'exercice d'une pensée critique et l'éthique, il n'existe toutefois que très peu de recherches visant à déterminer les manières dont des adolescents mobilisent leur pensée critique face à des questions éthiques. En effet, des requêtes effectuées sur différentes banques de données, dont ERIC, à partir de descripteurs tels que pensée critique [*critical thinking*] et [and] éducation aux valeurs [*values education*]; recherche éthique [*ethical inquiry*]; éducation morale [*moral education*]; éducation éthique [*ethical education*]; philosophie [*humanities/philosophy*]; enjeux ou questions éthiques [*ethical issues*]; pensée éthique [*ethical thinking*] ou réflexion éthique [*ethical reflection*] n'aboutissent pas à des études empiriques. Hormis des travaux du type de ceux de Kohlberg (1981) qui ne portent pas comme tel sur la pensée critique, mais bien sur le raisonnement moral, la plupart des écrits recensés s'inscrivent dans une perspective théorique et touchent aux dimensions éthiques de la pensée critique, ou à l'importance de mobiliser une pensée critique (notamment à l'école) face à des questions éthiques (Beyer, 1987, 1988; Baron et Sternberg, 1987; Brookfield, 1997; Ciulla, 1996; Dam et Volman, 2004; Daniel, 2005; De Koninck, 2007; Elder, 1999; Ennis, 1985; Erwin et Sebrell, 2003; Halpern, 1989; Kienzler, 2001; Kurfiss, 1988; Kwak, 2007; Lipman, 2003; McLean, 2005; Norris et Ennis, 1989; Paul, Binker, et Weil, 1990; Siegel, 1988; Weinstein, 1991 et 1993; Wright, 1992).

Entre pensée critique et éthique : diverses relations d'ordre conceptuel

Diverses relations conceptuelles sont dessinées entre la pensée critique et l'éthique. Ces relations s'expliquent notamment par le fait que, de plus en plus, la pensée critique est considérée comme une *praxis* (Daniel, 2005; Habermas, 1972). À cet égard, dans son *Éthique à Nicomaque*, Aristote relie l'idée de *praxis* à la prudence qu'il considère comme la vertu de la délibération et de la décision réfléchie. En ce sens, Aristote distingue la prudence de l'intelligence pratique qui, quant à elle, se borne à juger. En fait, le mode d'être de la prudence se situe dans l'action, c'est-à-dire dans l'articulation délibérée des moyens en fonction d'une finalité considérée bonne. Ainsi, une personne prudente sait délibérer, c'est-à-dire *raisonner, évaluer et réfléchir* en vue de prendre de bonnes décisions et de poser de bonnes actions. Or, le raisonnement, la délibération, la réflexion et la décision réfléchie représentent des éléments largement associés à l'exercice d'une pensée critique. Nous pourrions donc dire de la pensée critique qu'elle entretient des relations avec l'éthique, puisqu'elle constitue une *praxis* qui elle-même se rapporte à la prudence. Par ailleurs, compte tenu des enjeux technoscientifiques contemporains, le concept de prudence s'est en quelque sorte déplacé, depuis Aristote, de l'individuel vers le collectif et concerne désormais ce qu'il est convenu d'appeler une éthique de la responsabilité (Jonas, 1990; Weber, 1959). En ce sens, Daniel, Lafortune, Pallascio, Splitter, Slade et de la Garza (2005) soutiennent que la pensée responsable, qui consiste à établir des relations «entre le comportement et les règles morales ou principes éthiques dans une visée d'amélioration de l'expérience personnelle et sociale» (Daniel, 2005, p. 18-19), constitue l'un des modes de la pensée critique. Cette conception rejoint celle de Freire (1970) selon qui la pensée critique se déploie de concert avec le développement d'une conscience citoyenne et vise l'émancipation des individus et des collectivités. Siegel (1988) abonde dans le même sens lorsqu'il dessine une relation intime entre la pensée critique et le jugement éthique en soulignant que, bien que la pensée critique nous confère une autonomie quant à notre capacité de choisir, celle-ci doit se réaliser par le biais d'une prise en compte de l'intérêt de la collectivité. Il s'agit en somme d'appuyer nos raisonnements sur des critères éthiques afin d'analyser, de comprendre et de juger d'une situation ou d'un enjeu. Dès lors, penser de manière critique, c'est prendre soin, notamment, d'examiner attentivement les conséquences éthiques d'une position ou d'une action, et ce, dans une perspective d'éthique de la responsabilité ainsi que de poursuite du bien commun.

La pensée critique se rapporterait donc à l'éthique en tant qu'elle renvoie à une *praxis*. Par contre, cette *praxis* ne concerne pas uniquement le «résultat» qu'est la prise de décision concernant l'action, mais aussi et surtout le processus à partir duquel cette prise de décision s'élabore. En ce sens, penser de manière

critique c'est s'engager à l'intérieur de relations interpersonnelles nécessitant le recours à des attitudes, dont l'ouverture d'esprit, la considération, l'écoute active, la collaboration, l'entraide, etc. (Halpern, 1989; Lipman, 2003; Paul, 1990; Siegel, 1988). Cet aspect touche une distinction fondamentale posée par Paul entre une pensée critique de «premier niveau» (*weak sense*) et une pensée critique de «second niveau» (*strong sense*), la deuxième étant orientée vers la considération attentive d'alternatives et de points de vue différents, conduisant ainsi l'individu à demeurer ouvert à la possibilité de modifier ses conceptions initiales, voire ses conduites. C'est pourquoi d'ailleurs Daniel (2005), Lipman (2003) et Sasseville (2009) font de l'autocorrection un axe essentiel à l'exercice d'une pensée critique, puisqu'ils sont d'avis qu'un penseur critique se sait faillible – ce qui suppose, en outre, une posture épistémologique particulière. Ainsi, les relations entre pensée critique et éthique ne touchent pas uniquement des considérations relatives à la poursuite du bien commun, mais aussi des attitudes contribuant à alimenter ainsi qu'à maintenir le dialogue et la délibération.

Entre pensée critique et éthique : besoin de recherches

Compte tenu du peu de recherches empiriques disponibles et du caractère foncièrement conceptuel des relations établies à ce jour entre pensée critique et éthique, il apparaît précieux d'entreprendre des études examinant comment, en contexte de classe, les élèves font appel à des habiletés et attitudes de pensée critique lorsqu'ils abordent des enjeux relevant de l'éthique. En ce sens, le présent article exposera les principaux résultats d'une recherche dans laquelle des élèves du secondaire furent observés alors qu'ils participaient à un ilot interdisciplinaire de rationalité portant sur la question du suicide assisté – sujet qui fait d'ailleurs partie du programme d'Éthique et Culture Religieuse (MELS, 2007, p. 538). Afin de mieux comprendre le sens et la portée des résultats obtenus, le cadre théorique ainsi que la méthodologie de la recherche seront exposés.

CADRE THÉORIQUE

Définitions de la pensée critique en éducation

À ce jour, aucune définition de la pensée critique n'est généralement acceptée (Bers, 2005; Ku, 2009; McLean, 2005), si bien que nous devons composer avec un pluralité de définitions, dont voici quelques exemples :

- La pensée critique est une pensée raisonnable et réfléchie (réfléchissante) visant à déterminer ce qu'il y a lieu de croire ou de faire (Ennis, 1985; Norris et Ennis, 1989).
- La pensée critique est irrévocablement située et correspond à un processus social visant à identifier et évaluer des hypothèses, reconnaître l'importance

des contextes, explorer des alternatives et à être engagé dans un scepticisme raisonnable (Brookfield, 1987, 1997).

- La pensée critique est une pensée qui est guidée de manière appropriée par des raisons (Siegel, 1988).
- La pensée critique est un jugement réfléchi et autorégulé dans l'interprétation des résultats, l'analyse, l'évaluation et l'inférence aussi bien que dans l'explication des évidences ainsi que des considérations conceptuelles, méthodologiques, critériées ou contextuelles sur lesquelles se fonde ce jugement (American Philosophical Association [APA], 1990 dans Facione et Facione, 1996).
- La pensée critique facilite le jugement parce qu'elle s'appuie sur des critères, qu'elle est *autocorrectrice* et qu'elle est *sensible aux contextes* (Lipman, 2003).
- La pensée critique est l'art d'analyser et d'évaluer la pensée en vue de l'améliorer (Paul et Elder, 2008).
- La pensée critique [dialogique] est le processus d'évaluation d'un objet de la pensée, en coopération avec les pairs, dans une visée d'éliminer les critères non pertinents dans une perspective de contribution à l'amélioration de l'expérience. La pensée critique [dialogique] est un processus de recherche en commun qui se manifeste dans des attitudes et des habiletés cognitives reliées à la conceptualisation, la transformation, la catégorisation et la correction. Elle nécessite donc l'apport de quatre modalités cognitives, à savoir la pensée logique, créatrice, responsable et métacognitive, qui s'arriment à une perspective épistémologique complexe, l'intersubjectivité orientée vers la recherche de sens dépassant ainsi l'égoïsme et le relativisme. Comme résultat, une nouvelle compréhension de l'objet de pensée est générée et une modification de l'idée initiale se manifeste (Daniel, 2005).

Ces définitions présentent des degrés de complexité divers et chacune centre l'intérêt sur des aspects particuliers de la pensée critique. Cependant, malgré leurs divergences, il est possible d'identifier des catégories permettant la construction d'une définition qui se veut opérationnelle. Ce processus de définition est central puisque, comme le soulignent Edman, Bart et Robey (2000), les manières d'évaluer et d'analyser la pensée critique dépendent intimement de la définition retenue.

Proposition d'une définition à visée opérationnelle de la pensée critique

Notre définition s'appuie sur un exercice de synthèse à partir duquel il nous a été possible de relever des relations entre la pensée critique, l'utilisation de critères, le souci du contexte, l'autocritique, l'autocorrection, les pratiques évaluatives, les considérations éthiques ainsi que la cognition épistémique (Gagnon, 2008 et 2010). Examinons brièvement ces relations. D'abord, tant pour Bailin (2002) que Lipman (2003), pensée critique et *critères* s'appellent réciproquement. Ainsi, la pensée critique se distingue d'une pensée non justifiée

en tant qu'elle s'appuie sur des critères pour juger, et que les critères correspondent à des raisons particulièrement déterminantes (Sasseville et Gagnon, 2007). Ensuite, L'APA (1990), Beyer (1988), Brookfield (1987, 1997), Guilbert (1990), Lipman (2003), Paul (1990) et Yinger (1980) sont tous d'avis que les contextes, qu'ils soient situationnels ou théoriques, occupent une place centrale dans l'élaboration d'un jugement critique, car, selon eux, leur prise en compte conduit à nuancer nos jugements, voire à modifier notre point de vue selon les circonstances. De plus, dans la mesure où l'exercice d'une pensée critique se rapporte à des pratiques dialogiques (Daniel et al., 2005) et délibératives (distinctes du débat), l'*autocorrection* est considérée comme étant le mode le plus achevé de la pensée critique puisqu'elle manifeste une prise de conscience des limites de ses points de vue ou de ses actions (autocritique), prise de conscience s'accompagnant d'un changement de perspective (autocorrection) (Daniel, 2005; Lipman, 2003). Il va sans dire que cette autocorrection, pour être qualifiée de critique, doit elle-même s'appuyer sur des raisons considérées déterminantes. La place de l'autocorrection montre également en quoi la pensée critique se construit par le recours à des pratiques métacognitives et évaluatives (Halpern, 1989). Bien plus, d'aucuns s'entendent pour dire que le mode évaluatif représente le mode propre de la pensée critique. Dès lors, il est notamment question d'évaluer la crédibilité des sources (Norris et Ennis, 1989), la force d'un argument (Beyer, 1988), les raisons (Siegel, 1988), ses présupposés, conceptions et démarches (Paul, 1990), ainsi que de déterminer ce qu'il y a raisonnablement lieu de croire ou de faire – ce qui suppose un processus d'évaluation (Ennis, 1988). Ce dernier aspect, qui représente en quelque sorte le sens téléologique de l'exercice d'une pensée critique, se rapporte également à la cognition épistémique. En effet, tout processus visant, notamment, à déterminer ce qu'il y a lieu de croire s'appuie sur des croyances épistémologiques guidant la valeur de vérité que nous accordons aux divers types de savoirs (Kitchener, 1983; King et Kitchener, 1994; Norris, 1985; Whitmire, 2004). Or, selon Kuhn (1999), certaines croyances épistémologiques conduisent à davantage de pensée critique que d'autres.

En articulant ces composantes autour, d'une part, du mode propre de la pensée critique, c'est-à-dire le mode évaluatif, et, d'autre part, de son sens téléologique, à savoir déterminer ce qu'il y a raisonnablement lieu de croire ou de faire (Ennis, 1985), nous avons proposé une définition sur laquelle se sont appuyés nos travaux. Cette définition est la suivante :

La pensée critique est une pratique évaluative fondée sur une démarche réflexive, autocritique, voire autocorrectrice impliquant le recours à différentes ressources (connaissances, habiletés de pensée, attitudes, personnes, informations, matériel⁴) dans le but de déterminer ce qu'il y a raisonnablement lieu de croire⁵ (conceptions épistémologiques) ou de faire (interventions d'ordre méthodologique et éthique) en considérant attentivement les critères de choix et les diversités contextuelles.

Il convient de spécifier par ailleurs que notre définition, à visée opérationnelle, présente la pensée critique sous l'angle d'une *pratique* et non d'un état. En fait, lorsqu'il s'agit d'un projet orienté vers l'observation et l'analyse de données empiriques liées à des processus de résolution de problèmes, nous préférons parler de *pratiques critiques* plutôt que de pensée critique. À cet égard, nous partageons une perspective similaire à celle proposée par Jonnaert (2002) lorsqu'il examine, à travers une posture socioconstructiviste, le concept de compétence en éducation. En effet, Jonnaert soutient qu'une compétence ne peut se définir qu'en situation, qu'elle est une action en situation et que c'est «la situation qui sert de critère pour la compétence» (p. 61). Par là, il pose la différence entre une compétence *virtuelle* (définie *a priori*) et une compétence *effective* (définie *a posteriori*).

Cette idée rejoint notre conception des pratiques critiques, en tant que nous considérons qu'il n'est pas possible de définir *a priori* les processus effectifs de mise en œuvre d'une pensée critique (ce que nous appelons les pratiques critiques). Dit autrement, les pratiques critiques consistent en une série d'actions impliquant la mobilisation ainsi que la combinaison efficaces d'une série de ressources *en situation*, et ce, afin de déterminer plus avant ce qu'il y a raisonnablement lieu de croire ou de faire. Ces actions, situées par nature, comprennent également un rapport à l'autre et concernent tant l'affectivité que la rationalité. Or, face à des problèmes complexes impliquant des croyances, des valeurs et des enjeux, il n'est pas possible de prévoir d'avance quelles seront les ressources mobilisées, ni de quelle manière elles seront combinées. Ainsi, il semble que ce ne soit que dans l'action, c'est-à-dire à l'intérieur de situations, qu'il sera possible d'apprécier les manières dont les pratiques sont construites, et si elles le sont de façon critique.

Ce choix participe de notre conception de la pensée critique, fondée sur l'idée de *praxis*, et est alimentée par notre intention d'éviter les pièges d'une réification conduisant à perdre de vue l'importance des processus ainsi qu'à négliger le caractère social et contextuel des pratiques critiques (Bers, 2005; Brookfield, 1997; Kiah, 1993; Kurfiss, 1988; Landis, Swain, Friehe et Coufal, 2007; McLean, 2005; Norris et Ennis, 1989). À l'instar de Brookfield (1997) et de McPeck (1990), nous considérons que la pensée critique doit être examinée en contexte, ce qui signifie que l'attention portée aux actions ou pratiques en situation est cruciale. Cette action en situation participe d'un processus délibératif situé et toujours particulier, qui demande de prendre en compte différents aspects touchant, notamment, les domaines cognitif, social et affectif.

Ces considérations permettent de poser plus clairement les distinctions que nous dessinons entre la pensée critique et les pratiques critiques. En fait, nous pourrions dire que le concept de pensée critique peut être défini *a priori* et correspond, dans ce cas, à différents attendus qu'il ne sera pas toujours possible de relever dans l'action. En tant que concept, la pensée critique peut se rappor-

ter à une large variété de domaines, en témoigne la quantité grandissante de recherches menées à son sujet. Quant aux pratiques critiques, elles correspondent à ce que nous pourrions désigner comme étant «l'exercice d'une pensée critique en situation», et ne peuvent, en conséquence, être définies que de manière *a posteriori*. Ainsi ancrées dans l'action, les pratiques critiques renvoient à des processus socialement situés et, comparativement à la pensée critique, peu d'éléments nous permettent de déterminer si et comment il est possible, pour une personne, de construire des pratiques critiques à l'intérieur d'une grande variété de domaines. En ce sens, les pratiques critiques constituent, en quelque sorte, une pensée critique *située* et ne peuvent être définies que dans et par l'action, en fonction de la situation. Partant, ne pouvant être définies que de manière *a posteriori*, nous considérons que l'examen des pratiques critiques doit nécessairement s'inscrire à l'intérieur d'une approche *in situ*.

Cela ne présume en rien cependant de l'importance de poser avant l'action, de manière conceptuelle, des composantes d'une pensée critique afin, par exemple, de paramétrer une situation ou de critérier nos observations. Par contre, il nous semble que cette conceptualisation doit demeurer dans l'ordre de la modélisation, et non pas être considérée comme un relevé des pratiques attendues de manière *sine qua non*, peu importe la situation. En effet, nous ne partons pas du principe que la présence d'autocorrections constitue nécessairement un critère suffisant pour inférer la manifestation d'une pratique critique, pas plus que nous ne présupposons qu'une affirmation non justifiée soit un indice indubitable de l'absence de pratique critique, ou encore que l'absence de considérations éthiques représente une lacune certaine au plan des pratiques critiques. La présence ou l'absence de ces éléments est intimement liée aux paramètres de la situation. De fait, il n'est pas impossible, dans certaines circonstances, que les considérations éthiques soient vues comme étant plus ou moins pertinentes au processus de résolution en cours, comme c'est parfois le cas, par exemple, lors de résolutions de problèmes mathématiques. C'est pourquoi notre définition de la pensée critique, établie de manière *a priori* en tant que cadre conceptuel, est davantage envisagée comme un guide visant à structurer des analyses (i.e. coder des unités de sens), et non comme une anticipation de ce que l'on pourrait nommer la «pensée critique effective». Partant, ce sera l'action en situation de même que les raisons qui lui sont sous-jacentes (et non, comme tel, le modèle défini *a priori*) qui serviront d'éléments en vue de décrire et d'apprécier les pratiques observées, ainsi que de juger de leur caractère critique.

En somme, lorsque nous parlons de pratiques critiques, nous entendons l'ensemble des actions posées en situation, avec tout ce qu'elles comprennent de mobilisation et de combinaison de ressources en vue de déterminer ce qu'il y a lieu de croire ou de faire. Notons cependant que cette notion ne s'inscrit pas à l'intérieur d'une perspective comportementaliste. En effet, l'idée de *praxis* nous conduit à penser ensemble la réflexion et l'action, et non à se limiter à la

stricte manifestation de comportements, qui, par ailleurs, pourraient être le fruit d'une pensée algorithmique non critique. Il conviendra donc, à l'intérieur du design méthodologique, d'imaginer des outils qui permettront aux chercheurs d'avoir accès aux processus de pensée en amont de l'action.

Examinons maintenant de quelle manière cette définition a été utilisée afin d'examiner les pratiques critiques d'élèves du secondaire dans le cadre d'un ilot interdisciplinaire de rationalité portant sur la légalisation du suicide assisté.

MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Contexte et visée de la recherche

L'étude de laquelle sont tirés les résultats présentés à l'intérieur de cet article visait d'abord à répondre à un besoin de recherche identifié par Ennis en 1989 (p. 9) et qui était demeuré lettre morte, à savoir : examiner le degré de parité entre divers aspects de la pensée critique observée à l'intérieur de différentes matières scolaires. Dès lors, l'intention n'était pas de prendre acte du *développement* de la pensée critique des élèves, mais plutôt d'examiner comment, sous l'angle des divergences et des similitudes, ils construisent des pratiques critiques, et ce, de manière transversale. Il s'agissait donc davantage d'une approche descriptive et comparative, laquelle visait à documenter la question : *De quelle manière des élèves du secondaire manifestent-ils une pensée critique, s'ils le font, dans un contexte de classe à l'intérieur de matières scolaires différentes?*

Afin de documenter cette question, quinze élèves (divisés en trois sous-groupes) de quatrième secondaire furent observés à l'intérieur de cinq activités menées en sciences (2), en éthique (1) et en histoire (2) (Gagnon, 2008). Ainsi, bien que cette recherche, à l'origine, portait plus spécifiquement sur la question de la «transversalité», elle permit de recueillir des données intéressantes sur la manière dont les élèves construisent leurs pratiques critiques face à des enjeux éthiques. Le choix des élèves s'est effectué suivant un processus d'«échantillonnage» théorique (Lincoln et Guba, 1984) – certains diraient «raisonné» (Gauthier, 1984; Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1990), et de convenance. Théorique, parce que les élèves ont été sélectionnés en raison de leur quatre années scolaires d'expérience avec la communauté de recherche philosophique (CRP), et que d'aucuns soutiennent que cette approche contribue au développement de la pensée critique des élèves (Daniel, 2005; Lipman, 2003; Sasseville, 2009; Slade, 2000). Il était donc raisonnable de penser qu'ils avaient eu l'occasion de s'engager dans des pratiques critiques, d'autant que l'éthique est considérée comme une sous-discipline de la philosophie, et que dans le cadre des CRP, les élèves sélectionnés avaient participé à de nombreuses reprises à des processus de recherche éthique. L'échantillonnage en était également un de convenance, puisque les participants ont été déterminés en fonction de la possibilité de les observer dans un même sous-groupe à l'intérieur de chacune des trois matières scolaires retenues pour les fins de la recherche.⁶

Cette étude est de nature *exploratoire*. Elle vise donc principalement la formulation d'hypothèses considérées provisoires, relatives, conditionnelles et conjecturales (Van der Maren, 2003). Elle comprend deux volets : descriptif et comparatif. Le volet descriptif sert à dessiner un portrait contextualisé des pratiques critiques observées à l'intérieur de chacune des activités ; quant au volet comparatif, il vise à identifier des tendances générales se dégageant des différentes activités menées à l'intérieur d'une seule et de plusieurs matières scolaires (analyses comparatives intra et interdisciplinaires). Les résultats présentés dans cet article sont tirés des analyses comparatives intradisciplinaires effectuées dans le cadre d'une activité portant sur une question éthique.

Modes de collecte et outil d'analyse

La plupart des outils de collecte et d'analyse existants prennent la forme de questionnaires et visent, en premier lieu, à *évaluer* le niveau de pensée critique. Depuis près de 30 ans, plusieurs modèles ont été élaborés, lesquels peuvent être regroupés sous diverses catégories. Entre autres catégories, il y a les tests à choix multiples ou à réponses uniques centrés sur les habiletés de raisonnement (v.g. *California Critical Thinking Skills Test* [Facione, 1990]; *Cornell Critical Thinking Test*, [Ennis & Milman, 1985]; *New Jersey Test of Reasoning skills*, [Shipman, 1983]; *Test of Everyday Reasoning*, [Facione, 1998]; *Wagner Assessment Test*, [Wagner & Harvey, 2006]; *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal*, [Watson & Glaser, 1980]); des tests à choix multiples et à réponses uniques centrés à la fois sur les habiletés de raisonnement et sur les dispositions⁷ (v.g. *New Jersey Test of Thinking Skills* [Shipman, 1983]; *California Critical Thinking Dispositions Inventory*, [Facione & Facione, 1992]; *Minnesota Critical Thinking Test*, [Edman, Bart et Robey, 2000 ; Edman, Robey et Bart, 2002]); des tests combinant des questions à réponses uniques et des questions ouvertes à courts développements (v.g. *Halpern Critical Thinking Assessment Using Everyday Situations*, [Halpern, 2007]); ainsi que des tests à courts développements et/ou par essais (v.g. *Ennis-Weir Critical Thinking Essay*, [Ennis & Weir, 1985]; *Tasks in Critical Thinking*, [Service, 1994]).

L'évaluation du «niveau de pensée critique» par questionnaires présente certains avantages, dont la possibilité d'effectuer des analyses quantitatives fines, à grande échelle, à peu de frais, et dont les résultats peuvent être examinés à partir de diverses variables (v.g. niveau scolaire, sexe, programme de formation, milieu socio-économique, etc.). Cependant, ce mode de collecte a été l'objet de nombreuses réserves. Entre autres, d'aucuns indiquent qu'ils ne permettent pas de prendre en compte les dispositions – alors que celles-ci sont désormais perçues comme faisant partie des éléments fondamentaux à partir desquels organiser les analyses et les évaluations (Edman, 2000; Ennis, 1993; Ku, 2009; Norris et Ennis, 1989); qu'ils sont génériques et neutres disciplinairement, ce qui ne permet pas de porter un regard sur les relations qu'il pourrait y avoir entre la pensée critique manifestée et la spécificité des domaines dans lesquels elle s'exerce (Ennis; Ku; Norris); qu'ils ne donnent pas accès aux hypothèses,

idéologies ou croyances sous-jacentes aux réponses fournies – ce qui, le cas échéant, peut nous conduire à juger inadéquatement du niveau de pensée critique manifestée (Ennis; Norris); qu'ils ne permettent pas d'examiner l'ouverture d'esprit, la capacité à faire preuve d'autocritique et d'autocorrection ou à justifier des conclusions avec prudence; qu'ils ne rendent pas possible un examen des pratiques critiques tel qu'elles se manifestent eu égard à des enjeux élevés ou fondamentaux (*high-stake*); et qu'ils ne permettent pas de savoir si et comment les capacités cognitives manifestées (habiletés de raisonnements) sont mobilisées et combinées entre elles pour ancrer solidement un jugement ou une prise de décision. Semblablement, les tests à choix centrés sur les dispositions ne permettent pas de savoir s'il y a adéquation entre ce que les répondants prétendent faire et ce qu'ils font en situation (Ku).

De quelques conditions favorisant la mobilisation de la pensée critique des élèves

Au centre des conditions offrant aux élèves la possibilité de s'engager dans des pratiques critiques, se retrouve le processus de résolution de problèmes dits complexes, c'est-à-dire des problèmes impliquant la prise en compte de plusieurs aspects et pour lesquels il ne peut y avoir que des solutions provisoires et contextuelles (Bers, 2005; Edman, 2000; Erwin et Sebrell, 2003; Garrison, 1992; Huba et Freed, 2000; King et Kitchener, 1994; Landis et al., 2007; McLean, 2005). Dans la mesure où ils favorisent la rencontre de la diversité, ces problèmes gagnent à être résolus dans un contexte d'interaction, permettant ainsi d'obtenir une fenêtre sur les pratiques autocorrectrices des élèves, sur les croyances ou idéologies en amont des solutions proposées, de même que sur les processus de réflexion manifestés en situation de co-construction (Brookfield, 1987; Ennis, 1987 et 1993; Henri, 1995; McPeck, 1990; McLean, 2005; Newman, Webb, & Cochrane, 1995; Norris et Ennis, 1989). À partir d'une situation de ce type, il devient *possible* pour les élèves de construire des pratiques critiques en regard des différentes composantes identifiées précédemment (i.e. mobilisation de ressources, utilisation de critères, pratiques évaluatives et autocorrectrices, etc.).

Le recours à l'îlot interdisciplinarité : notes justificatives

Partant, dans la mesure où notre recherche visait à décrire, comprendre et comparer les pratiques critiques des élèves en portant une attention particulière aux contextes (notamment disciplinaires), en offrant l'espace nécessaire à la prise en compte de diverses sources d'information et en créant des conditions favorisant les interactions sociales ainsi que la manifestation de dispositions à s'engager dans des pratiques critiques, le recours aux problèmes dits complexes s'est avéré particulièrement approprié aux visées poursuivies. En ce sens, l'activité menée en éthique s'inspirait de l'approche par «îlot interdisciplinaire de rationalité» proposée par Fourez (1997). Ce choix s'explique notamment par le fait que cette stratégie représente un type particulier d'approches par problèmes (APP), et que les relations entre les APP et le développement de la

pensée critique ont été maintes fois posées (voir Bechtel et al., 1999; Collier, Guenther, & Veerman, 2002; Cooke et Moyle, 2002; Embry, 2001; Dam et Volman, 2004; Guilbert et Ouellet, 1997; Halpern, 1989; Halvorson et Wescoat, 2002; Majumdar, 2003; Ngeow et Kong, 2001; Pithers et Soden, 2000; Sage, 1996; Saye et Brush, 2002; Senocak, Taskesenligil, & Sozbilir, 2007; Sungur et Tekkaya, 2006; Weiss, 2003; Wieseman et Cadwell, 2005). Par ailleurs, Fourez (1997) indique clairement que la mise en route d'un îlot de rationalité conduit, presque de manière nécessaire, à la mise en route de pratiques critiques: «[l'îlot de rationalité] participe à l'idéal scientifique, déjà bien exprimé par Descartes, de garder une distance critique par rapport aux passions et à l'affectivité» (Fourez, 1997, p. 218). Cette démarche vise la construction d'une «représentation [...] d'une situation précise, représentation qui implique toujours un contexte et un projet qui lui donnent son sens. Elle a pour objectif de permettre une communication et des débats rationnels (notamment à propos des prises de décisions)» (p. 221). De plus, l'îlot *interdisciplinaire* de rationalité s'articule autour d'une prise en compte de divers savoirs standardisés, lesquels contribuent à articuler et orienter les prises de décision : «le travail interdisciplinaire se caractérise ainsi par son appel aux disciplines pour éclairer des situations» (p. 222).

Ainsi, nous pourrions dire que l'îlot interdisciplinaire de rationalité permet de répondre aux exigences de la présente recherche, et ce, de différentes manières. D'abord, par son caractère rationnel et relationnel, le premier en tant qu'il représente l'un des modes de la pensée critique (v.g. la pensée logique chez Daniel, 2005), le second dans la mesure où il se centre sur la communication, laquelle permet l'échange d'idées, la rencontre de la diversité et l'émergence de conflits socio-cognitifs, tous des éléments considérés comme favorisant le déploiement de pratiques critiques (Daniel, 2005; Erwin et Sebrell, 2003; Landis et al., 2007; Lipman, 2003; McLean, 2005; Sasseville, 2009). Ensuite, en tant qu'il convoque une diversité de perspectives disciplinaires et qu'il commande la recherche d'information. Ces aspects représentent des conditions permettant de s'engager dans des pratiques évaluatives face des sources variées, ce qui constitue un axe central des pratiques critiques. De plus, le recours à l'îlot interdisciplinaire de rationalité rend possible la mise en place d'un problème «complexe» impliquant la considération de plusieurs aspects et ne conduisant pas à une solution unique, ce qui correspond aux principales caractéristiques identifiées précédemment à l'égard des situations permettant la mobilisation d'habiletés et d'attitudes de pensée critique. Finalement, dans la mesure où l'îlot interdisciplinaire de rationalité s'inscrit à l'intérieur du paradigme socioconstructiviste (Fourez, 1997) et qu'il vise la construction d'une représentation et non la recherche de la vérité, il s'accorde tout à fait avec la perspective épistémologique de l'intersubjectivité, laquelle est considérée par Daniel (2005) comme étant celle favorisant davantage l'émergence de dialogues critiques.

Description de l'activité proposée aux élèves

L'ilot proposé aux élèves portait sur la question du suicide assisté. Après avoir visionné le documentaire *Le dernier droit* dans lequel Manon Brunelle s'exile en Suisse afin de bénéficier en toute légalité d'un service de suicide assisté, les élèves étaient invités à réfléchir en commun à la question suivante : «Le suicide assisté, de quoi s'agit-il?» (Fourez, 1997, p. 219) – «*problématiser la démarche / faire émerger le cliché*». Par la suite, ils devaient documenter la question du suicide assisté en vue de produire des recommandations gouvernementales concernant sa légalisation⁸. Pour ce faire, les élèves étaient invités à déterminer quels aspects devraient être considérés avant de prendre une décision. Voici ceux qu'ils ont identifiés : éthique, économique, social, politique, légal, religieux, médical et psychologique – «*établir le panorama*». Le groupe était alors divisé en comités chargés de recueillir de l'information sur un aspect en particulier. Parmi les élèves observés, deux équipes travaillèrent la dimension éthique, et une autre l'aspect économique. Par la suite, chacun des comités devait présenter ses résultats et effectuer des recommandations en prenant appui sur les éléments recueillis. Les différents exposés servaient de point d'ancrage à l'élaboration d'une représentation commune qui elle-même constituait, par la suite, le point de départ à une réflexion sur les impacts de l'activité sur les conceptions et les apprentissages des élèves – «*procéder aux investigations et clôturer la démarche*». Au terme de l'activité, les élèves devaient rédiger une lettre destinée au Ministre de la justice du Canada, laquelle s'appuyait sur les éléments présentés par chacun des comités – «*synthèse finale*» (Bader et Therriault, 2008).

Précisions sur les modes de collecte

C'est par le biais de l'observation participante (De Ketele et Postic, 1988) que les données ont été recueillies. Le chercheur questionnait les élèves de manière non systématiquement planifiée (De Ketele et Roegiers, 1993), tout en tenant un journal de bord. Compte tenu que les enseignants titulaires des classes ne souhaitaient pas s'investir dans la conception et assurer seuls la mise en route des activités, et que nous souhaitions obtenir des informations sur les dispositions des élèves à s'engager par eux-mêmes dans des pratiques critiques tout en ayant la possibilité de les inviter à verbaliser leurs raisonnements, l'observation participante (dans un contexte où le chercheur prend en charge une partie de l'animation pour tout le groupe) est apparue pertinente. En effet, elle permet de relativiser le poids de l'observation pour les élèves (le chercheur n'étant pas constamment à leurs côtés), tout en offrant des occasions de les questionner de manière à ce qu'ils explicitent leurs processus de pensée. En outre, afin de recueillir le maximum de données, les échanges furent captés sur bandes audio et vidéo, puis transcrits intégralement.⁹ Un journal de bord était également tenu afin de récolter des informations inaccessibles par le biais des autres modes de collecte. Ce fut le cas, par exemple, lorsque les élèves effectuaient leur recherche d'information (Internet, bibliothèque), puisqu'ils

travaillaient séparément, rendant ainsi difficile les captations sur bande audio ou vidéo. Dès lors, le chercheur recueillait des informations touchant les sites Internet consultés par les élèves, les mots-clés utilisés, les ouvrages identifiés, les informations discutées en dyades.

Afin de compléter les données et de vérifier leur cohérence interne, des entrevues semi-dirigées (Stewart et Cash, 1982) ont été menées auprès des élèves (3 entretiens de groupe d'une durée de 60 minutes chacun) et des enseignants (4 entretiens individualisés d'une durée de 60 minutes chacun) impliqués dans la recherche. Ces entretiens avaient pour fonction de recueillir de l'information sur les conceptions que se font les élèves et les enseignants de la pensée critique, ainsi que sur sa place dans les différentes matières scolaires identifiées. Les élèves étaient donc invités à nommer des habiletés de pensée critique et à se prononcer sur leur facilité d'utilisation à l'intérieur des différentes matières. Les enseignants, quant à eux, exposaient leur conception de la pensée critique et s'exprimaient sur l'attention qu'ils y portent à l'intérieur de leur cours (Gagnon, 2009). De tels entretiens offrent aux élèves l'occasion de justifier leur engagement à l'égard de leurs pratiques critiques, et permettent de contextualiser (notamment en regard des éléments fournis par les enseignants) leurs conduites (Brookfield, 1997).

Proposition d'une grille d'analyse de pensée critique: limites des stratégies et outils existants¹⁰

Dans le cadre d'une telle recherche, le recours à une grille permettant l'analyse des données recueillies en contexte de classe s'avère nécessaire. À cet égard, différents modèles sont proposés, dont ceux de Newman (1994), de Newman et ses collaborateurs (Newman, Webb, et Cochrane, 1995 ; Newman, Johnson, Cochrane, et Webb, 1996), de Facione et Facione (*Holistic Critical Thinking Scoring Rubric* - 1996), de McLean (2005) ainsi que de Daniel (*Processus d'apprentissage d'une pensée critique dialogique* - 2005). Tous ces modèles sont destinés à l'observation de pratiques critiques et à la classification d'unités de sens. Bien que ces grilles présentent un intérêt certain pour l'analyse des pratiques critiques manifestées par les élèves en situation de résolution de problèmes (et qu'en ce sens elles apparaissent appropriées à la présente étude), elles comprennent des apories dont certaines ont été identifiées par Landis et al. (2007). D'abord, en ce qui concerne l'approche proposée par l'équipe de Newman, Landis et al. (2007) montrent que le grand nombre de catégories rend son utilisation ardue, complexifiant ainsi l'obtention de résultats satisfaisants au niveau de l'intercodage. Un semblable constat a été fait à l'égard de la grille de Facione et Facione, laquelle aboutit à peu de cohérence entre les codeurs (par exemple, certaines unités de sens pouvant se rapporter à plus d'un niveau de pensée critique [4] identifiés par les auteurs) (Landis et al., 2007). En somme, Landis et al. (p. 141) en viennent à la conclusion que les approches de Newman et de Facione conduisent à peu de fiabilité et de précision. Selon eux, la première comprend une quantité trop élevée de catégories, ce qui rend

son utilisation difficile lorsque appliquée à de longues discussions; alors que la seconde comprend des indicateurs trop généraux et trop vagues pour être utilisés efficacement.

Quant au modèle de Daniel et al. (2005), il se distingue de ceux de McLean, de Newman et Facione d'au moins quatre manières. D'abord, il s'agit d'un modèle émergent d'observations menées à l'intérieur d'un contexte particulier, celui de la pratique du dialogue philosophique avec des *enfants*. Ensuite, il n'est pas construit à partir de catégories prédéterminées d'habiletés auxquelles se rapportent une série d'habiletés spécifiques, mais plutôt autour du concept de pensée multimodale impliquant le recours à une pensée logique, créative, responsable et métacognitive. Troisièmement, le modèle de Daniel et al. (2005) prend en compte les perspectives épistémologiques dans lesquelles s'inscrivent les échanges (égocentrisme, relativisme, intersubjectivisme), ce qui, selon eux, a un impact déterminant sur le niveau de «pensée critique dialogique» manifesté. Finalement, ce modèle s'inscrit à l'intérieur d'une perspective «développementale», en tant qu'il touche directement au *processus d'apprentissage d'une pensée critique*.

Bien que ces grilles et outils présentent des avantages et des limites, aucun ne se situe en parfaite adéquation avec la définition de la pensée critique que nous avons développée et les objectifs poursuivis à l'intérieur de la présente étude. D'abord, mis à part l'approche proposée par Daniel et al., les modes de présentation des résultats sont principalement organisés autour de données quantitatives, lesquelles se rapportent à des catégories ou des habiletés générales. Bien que cette stratégie présente l'avantage de pouvoir identifier des tendances, celles-ci ne sont que rarement resituées dans leur contexte d'origine. En ce sens, il n'y a que peu d'emphase sur le contenu des échanges, ce qui risque de nous conduire à perdre de vue le contexte ainsi que les processus dans et par lesquels se construisent les pratiques critiques. Ensuite, tous les modèles prennent appui sur une définition aprioriste de la pensée critique effective attendue, laquelle pose comme condition *sine qua non* la présence de certaines habiletés, attitudes ou modes de pensée. Par contre, cela risque de nous conduire à appliquer aveuglément des critères, sans égard aux relations que pourraient entretenir les résultats obtenus avec, par exemple, le champ disciplinaire, le type de question ou de concepts, la dynamique de la classe. En outre, aucun de ces modèles ne permet de relever des informations indiquant des tendances quant à la «cible» sur laquelle est dirigée la manifestation d'une composante de la pensée critique (v.g. l'évaluation porte-t-elle sur les propos émis par des pairs, par des experts ou encore sur des informations tirées de différentes sources, etc.). Seule McLean (2005) propose un effort en ce sens, sans que cet aspect soit systématiquement intégré à son modèle.

Suivant les considérations et réserves précédentes, il nous est apparu plus approprié de concevoir une grille qui soit davantage adaptée à la définition proposée ainsi qu'aux objectifs poursuivis. Ce processus devait par ailleurs

prendre en compte certains critères, parmi lesquels se retrouvent la possibilité de relever des tendances permettant d'effectuer des analyses qualitative du discours ciblées et *in situ*; d'identifier et de travailler à partir d'un nombre raisonnable de catégories et de composantes; de déterminer ce vers quoi est dirigée l'exercice d'une pensée critique; de porter un regard contextualisé sur les conduites observées en prenant en compte les processus. De même, l'exigence de définir de manière *a posteriori* la pratiques critiques *effective* des élèves devait demeurer centrale. Guidés par ces balises, les analyses ont conduit à l'élaboration d'une grille émergente construite autour de ce que nous avons appelé des «interventions constitutives des pratiques critiques». Par là, il est entendu que chacune des interventions identifiées n'est pas suffisante en elle-même, que leurs occurrences marquent des tendances qui doivent être contextualisées afin d'en tirer du sens, et que c'est par leurs combinaisons et leur adéquation qu'une pensée pourra être qualifiée ou non de critique. Prenons donc soin d'examiner quels sont ces types d'interventions¹¹.

Articulation des types d'interventions constitutives des pratiques critiques

Les interventions utilisées pour fins d'analyse ont été les suivantes : 1) *Non-justifiée*. Étant à l'opposé de l'exercice d'une pensée critique, l'intervention non-justifiée (qui correspond à l'expression d'une opinion) permet de contrebalancer des analyses qui ne seraient qu'exclusivement orientées vers l'identification de la manifestation d'une pensée critique, et, *a fortiori*, justifiée. Nous reprenons ici, en quelque sorte, la stratégie de Newman. 2) *Justifiée*. Intervention qui tend à fonder une opinion, que ce soit par une raison, un exemple, une conséquence, etc. L'intervention justifiée est un premier pas vers la mobilisation d'un critère, puisque ce dernier correspond notamment à une raison ayant été évaluée (Lipman, 2003). 3) *Critériée*. Intervention qui manifeste le recours à un critère (i.e. une raison particulièrement déterminante et objectivée): composante nécessaire (mais non suffisante) de la pensée critique identifiée entre autres par Lipman et Bailin. 4) *Éthique*. Intervention qui touche à la pensée responsable (sans que cette dernière s'y réduise) contribuant à déterminer ce qu'il y a lieu de faire (Daniel, 2005 ; Ennis, 1985). 5) *Contextuelle*. Intervention qui permet de nuancer les jugements, d'éviter les généralisations hâtives par la prise en compte des particularités situationnelles, et de mettre en évidence les divers cadres de référence. 6) *Évaluative*. Intervention qui se rapporte au mode propre des pratiques critiques et qui se situe dans l'axe des mégacritères identifiés par Lipman (2003) : justesse, force, pertinence, cohérence, viabilité. 7) *Épistémique*. Intervention portant sur la valeur de vérité des savoirs, la crédibilité des sources et le rapport aux informations ; elle convoque des conceptions épistémologiques associées aux pratiques critiques. 8) *Métacognitive*. Intervention qui porte sur ses propres actions, démarches ou processus de pensée, de même que sur les outils de cognition. 9) *Autocritique et autocorrectrice*. Interventions touchant les pratiques réflexives associées à l'exercice d'une pensée critique. L'autocorrection est une composante de la pensée critique (Lipman, 2003 ; Paul, 1990)

qui présuppose une forme d'autocritique, laquelle se rapporte à l'axe de la métacognition qui confère aux pratiques critiques une visée autorégulatrice. Il est important de noter par ailleurs que chacune de ces interventions peut porter soit sur ses propres pratiques (comme individu ou comme groupe), soit sur les propos des pairs, soit sur ceux des experts ou encore sur l'information ou le matériel utilisé.

Les types d'interventions à partir desquels est constituée cette grille sont en accord avec les différentes composantes identifiées à l'intérieur de la définition développée précédemment. En effet, nous y retrouvons les principaux éléments qui meublent cette définition, dont le recours à des critères; les considérations éthiques («déterminer ce qu'il y a lieu de faire»), épistémologiques («déterminer ce qu'il y a lieu de croire») et contextuelles; les pratiques évaluatives ainsi que les pratiques autocritiques et autorrectrices – ces dernières se rapportant à l'axe de la métacognition, et par là même, à celui de la réflexivité associée à l'exercice d'une pensée critique. Quant à la présence des interventions non-justifiées, elle s'explique par le fait que, d'ordinaire, une affirmation qui n'est pas supportée est considérée comme non-critique. Ainsi, en intégrant cet aspect à la grille, cela permet non seulement d'évaluer cette inférence, mais également d'obtenir de l'information sur la place qu'occupe ce type d'interventions dans les échanges. Il est à noter, par ailleurs, que les types d'interventions identifiées ne sont pas considérés comme étant mutuellement exclusifs. En conséquence, une même intervention peut se rapporter à plus d'un type. Par exemple, lorsqu'un élève porte un jugement sur l'affirmation d'un pair sans prendre soin d'appuyer son point de vue, cette unité se rapporte à deux types d'intervention, à savoir «intervention évaluative/pairs» et «intervention non-justifiée/pairs». Ce rapport de non-exclusivité mutuelle entre les catégories ne permet pas d'associer chaque intervention à un seul type, ce qui ouvre la porte à un large éventail de combinaisons et peut, du coup, complexifier le processus de codage – c'est pourquoi les différents types d'interventions se doivent d'être définis et critériés. En contrepartie, cette stratégie rend possible la construction de relations pouvant conduire à la formulation d'hypothèses qu'il serait difficile de poser autrement – par exemple, si les élèves accompagnent généralement leur démarche d'évaluation de l'information d'une justification ou de critères.

Cette grille ne permet pas cependant, par elle-même et à elle seule, de rendre compte des particularités contextuelles et de l'organisation des processus. Or, cet aspect apparaît fondamental puisque, comme le propose McLean (2005), ce n'est pas tant la quantité des occurrences que la manière dont sont mobilisées les différentes composantes qui doit être déterminante dans l'analyse. C'est pourquoi le relevé des tendances ne peut être considéré comme une finalité ou une donnée suffisante; celui-ci doit être tempéré par le contexte et servir de guide à une analyse du discours *in situ*.

Démarche d'analyse

Afin de conduire les analyses, les transcriptions intégrales ont été insérées à un fichier Excel, et les unités de sens ont été codées en fonction des types d'interventions. L'ensemble du corpus a été soumis à un double codage intra-codeur, afin d'examiner la constance de la classification, puis à un processus d'intercodage. Dans les deux cas, le taux de parité atteignait un niveau jugé satisfaisant (i.e. près de 90%). L'utilisation d'un fichier Excel permettait également d'obtenir une vue d'ensemble des interventions manifestées et de porter une première attention au processus (v.g. Y a-t-il des types d'interventions dont les occurrences augmentent ou diminuent en fonction du déroulement de l'activité?). Une fois le processus de codage terminé, les occurrences pour chacune des unités de sens classifiées étaient extraites, ce qui permettait d'avoir un aperçu des principales tendances de même que des types d'interventions les moins mobilisées. À partir des informations ainsi recueillies, un retour au contexte d'énonciation était engagé, lequel était centré sur une analyse du discours visant à produire un examen situé des pratiques critiques des élèves observés, ainsi qu'à formuler des hypothèses quant aux occurrences observées.

PRINCIPAUX RÉSULTATS D'ANALYSE

Le tableau 1 présente les principaux résultats obtenus des suites du codage des unités de sens relevées à l'intérieur de l'activité portant sur le suicide assisté. Rappelons que les données traitées sont issues de la transcription des échanges de trois sous-groupes d'élèves engagés dans une démarche de recherche dans le cadre d'un îlot interdisciplinaire de rationalité éthique (comités éthique [2] et économique [1]).¹² En tout, ce sont près de 1450 unités qui ont été codées dans le cadre de cette activité.

TABLEAU 1. *Résultats, en pourcentage, des différents types d'interventions constitutives d'une pensée critique relevés en éthique*

Non-justifiée	Justifiée	Critériée	Éthique	Contextuelle
33%	24%	19%	21%	15%
Évaluative	Épistémique	Métacognitive	Autocritique	Autocorrectrice
45%	5%	26%	4%	2%

Interventions non-justifiées, justifiées et critériées

D'emblée, nous pouvons voir que près du tiers des unités de sens codées ont été associées à des interventions non-justifiées. Cette donnée semble importante en tant qu'elle pourrait nous conduire à penser que les élèves n'ont, somme

toute, que peu construit de pratiques critiques. Cependant, les analyses *in situ* montrent que lorsqu'ils sont questionnés, ceux-ci parviennent à proposer des justifications. Autrement, l'utilisation de raisons (intervention justifiée) et de critères (intervention critériée) représentent, lorsque combinées, les habiletés les plus mobilisées. Dans ce cas, le taux d'interventions critériées relevées, qui pourrait être considéré comme étant proportionnellement plus ou moins important, s'avère trompeur lorsqu'il est reconduit dans le contexte du processus de résolution mis en route par les élèves, et ce, principalement pour les sous-groupes chargés de documenter la dimension éthique du suicide assisté. En effet, les réflexions des élèves étaient dirigées dès le départ vers l'identification de critères visant à définir les conditions d'accessibilité du suicide assisté, et ce, afin d'en assurer le caractère éthique. En réalité, les critères furent centraux tout au long de la démarche. En témoigne les plénières qui, en ce qui a trait aux comités chargés de la dimension éthique, étaient principalement centrées sur l'énumération d'une série de critères. Parmi ceux relevés, notons : 1) la lucidité de la personne qui en fait la demande; 2) la possibilité de refuser à la dernière seconde; 3) l'auto-administration du produit mortel; 4) la nécessité d'un suivi de l'état psychologique et physique de la personne; 5) le caractère dégénératif et mortel de la maladie, sans possibilité de guérison; 6) la nécessité de formuler plusieurs demandes; 7) l'importance d'étudier chaque demande à l'intérieur d'une logique du cas par cas.

Interventions éthiques et contextuelles

Par ailleurs, les élèves se sont régulièrement engagés dans des considérations éthiques (intervention éthique) afin de mieux définir les paramètres du problème, en se demandant, par exemple, si une vie de souffrance était digne ou si elle valait la peine d'être vécue; s'il n'était pas préférable, pour les proches, d'assister la personne malade dans le mort plutôt que de la voir dépérir; si nous avons le droit, ou plutôt le devoir moral, de respecter les volontés d'une personne lucide et gravement malade qui souhaite mettre fin à ses jours; s'il n'était pas mieux, tant sur le plan des conséquences psychologiques que légales, d'effectuer un acte de suicide assisté à l'intérieur d'un cadre professionnel prévu à cette fin, plutôt que de manière clandestine; s'il y avait des méthodes de suicide assisté qui étaient plus appropriées que d'autres sur le plan du respect de la personne. La dimension éthique fut même au centre des réflexions du comité économique qui insista pour que le suicide assisté demeure accessible à tous, et pour que la dimension économique ne serve pas de critère afin de déterminer si oui ou non nous devrions légaliser le suicide assisté. Cette information peut sembler anodine en ce sens où, étant invités à résoudre un problème éthique, il apparaît naturel que les élèves s'engagent dans des considérations éthiques. Elle prend cependant tout son sens dans le fait que les élèves ont souligné l'importance de prendre des décisions éclairées en matière de suicide assisté, compte tenu des conséquences, tant légales, que morales ou psychologiques,

qui s'y rattachent. À cet égard, les élèves se sont engagés dans des réflexions portant sur les règles morales et les principes éthiques, en prenant appui, notamment, sur la *Déclaration universelle des droits de l'homme*.

Bien plus, c'est par le biais de leurs considérations éthiques que les élèves ont manifesté un souci pour la diversité contextuelle (intervention contextuelle). Ce fut le cas, par exemple, lorsqu'ils firent preuve de pensée empathique en réfléchissant sur les conséquences psychologiques d'une personne accompagnant un être cher dans un suicide assisté clandestin. Par ailleurs, la plupart des considérations contextuelles manifestées par les élèves étaient guidées par l'exigence de respecter une logique du cas par cas, laquelle représentait une condition *sine qua non* afin que le suicide assisté soit considéré comme une pratique *raisonnable* et acceptable, tant sur le plan social que moral. Ainsi, les élèves refusèrent de poser des règles générales et universelles, ce qui, par voie de conséquence, témoigne de leur prudence de jugement et de la forte importance qu'ils accordèrent à la prise en compte des paramètres particuliers de chacune des situations. Ces considérations sont de nature contextuelle, puisqu'elles visent à mettre en lumière l'importance des particularités situationnelles, et s'accordent tout à fait avec les exigences de nuance qu'impose la construction de pratiques critiques.

Interventions évaluatives

Cette logique du cas par cas fut d'ailleurs au centre des interventions évaluatives manifestées par les élèves. En fait, ils se sont régulièrement engagés dans des processus visant à évaluer l'admissibilité de nombreux cas particuliers. Les élèves ont alors appuyé leurs positions en recourant, notamment, aux différents critères identifiés par le biais des discussions et de leur recherche d'information. Ils ne se sont cependant pas contentés d'utiliser aveuglément ces critères, puisqu'ils les évaluaient en argumentant leurs choix par le recours à des raisons et des exemples, par la mise en évidence de conséquences ou encore par l'identification des principes régulateurs. Cela explique en grande partie le taux de 26% relevé à l'égard des interventions métacognitives, de même que bon nombre des interventions évaluatives. Par contre, plusieurs observations montrent que les élèves furent peu évaluatifs face aux informations provenant de sources externes, alors qu'ils l'étaient davantage face aux propos de leurs pairs. À cet égard, notons que les interventions «évaluatives-pairs» comptent pour 41% des interventions évaluatives identifiées, alors que ce taux diminue à 15% en ce qui a trait aux interventions de type «évaluative-information». Bien plus, ce taux passe de 15% à 5% lorsque nous faisons abstraction du comité chargé de documenter le volet économique. En ce sens, la mise en contexte des résultats permet d'effectuer certains constats quant aux tendances relevées. D'abord, concernant le comité économique, l'essentiel des évaluations portait sur les dates de parution des documents consultés. Sans négliger l'importance de ce critère, les élèves n'ont manifesté aucune intervention visant à remettre

en question la valeur des données consultées, lesquelles étaient considérées objectives. Autrement, lorsqu'ils évaluaient des sources d'information, ils cherchaient davantage à déterminer leur pertinence en fonction des mandats du comité qu'ils ne tentaient d'examiner leur crédibilité ou leur «valeur de vérité». En ce sens, il n'est pas possible d'affirmer que les élèves démontrèrent des pratiques critiques, n'indiquant que très rarement à partir de quelles sources ils puisaient leurs informations et étant d'avis que le fait de considérer une personne comme un expert suffisait à garantir la crédibilité de l'information consultée.

Interventions autocritiques et autocorrectrices

Concernant les interventions autocritiques et autocorrectrices, lesquelles se rapportent à l'axe de la métacognition (Gagnon, 2007), les analyses indiquent que leur taux d'occurrences est somme toute très peu élevé (4% et 2% respectivement). En ce sens, la mise en contexte de ces occurrences fait voir que les retours effectués par les élèves sur leurs propres processus visaient essentiellement à déterminer si l'information recueillie et les critères identifiés étaient suffisants. Ces retours étaient donc essentiellement guidés par des questions d'information visant à effectuer un bilan: «Quels documents a-t-on lus?»; «A-t-on suffisamment de critères?». Dans le premier cas, une réponse factuelle était suffisante, alors que dans le second, le recours à des pratiques critiques aurait demandé que les élèves expliquent et argumentent leurs jugements, ce qu'ils ne firent que très rarement. De plus, les retours effectués par les élèves n'ont pas conduit à des processus d'identification de métaconnaissances et de régulation, pas plus qu'ils ne prenaient pour objet leurs propres conduites à l'égard des informations. Ainsi, nous pourrions dire que ces retours ne furent pas articulés autour d'une démarche autocritique visant à examiner, à évaluer et à corriger leurs propres pratiques.

Interventions épistémiques

Sous l'angle des conceptions épistémologiques (intervention épistémique), les analyses montrent, d'une part, que les élèves ne prennent que très peu en considération cette dimension (5% des occurrences totales), et, d'autre part, qu'ils se positionnent différemment selon les «objets» sur lesquels portent leurs réflexions. En effet, des distinctions prenaient place selon que les élèves abordaient des concepts relevant de l'éthique (v.g. la dignité, la souffrance, la valeur de la vie, etc.) ou de domaines envers lesquels les savoirs sont considérés neutres ou plus objectifs (v.g. sciences, médecine, économie, etc.). Dans le premier cas, leurs réflexions s'accordaient davantage avec une vision de type relativiste ou intersubjective, tandis que dans le second, elles présentaient plutôt une vision de type dogmatique ou positiviste. Le statut épistémologique accordé par les élèves face aux différents comités témoigne de cette tendance. En effet, ils considéraient que le comité économique bénéficiait d'une plus grande valeur

objective. L'intervention de l'élève E6 exprime bien cette vision: «Ça c'est sûr que, à mon avis, l'avantage avec la dimension économique [comparativement à la dimension éthique] c'est justement parce que c'est plus objectif, parce que c'est les chiffres qui parlent». Cette variation dans les conceptions épistémologiques témoigne d'un mouvement dans les rapports aux savoirs disciplinaires, lequel pourrait avoir un impact sur les pratiques critiques. De fait, face aux concepts hautement standardisés, les élèves se sont montrés davantage «récepteurs» d'information et avaient généralement tendance à s'en remettre aux experts.

DISCUSSION, LIMITES ET CONCLUSION

Le recours à la grille élaborée dans le cadre de cette étude a permis de relever que face à la question éthique qui leur a été proposée, les élèves ont manifesté des interventions justifiées, critériées, éthiques, contextuelles, évaluatives et métacognitives. Elle a également permis de voir que les élèves ne se sont que peu engagés dans des pratiques évaluatives à l'égard des informations provenant de sources externes. À ce sujet, une tension pairs-experts a été notée. Cette observation a été rendue possible non seulement grâce à l'utilisation de cette grille, qui prévoit de l'espace pour ce type d'examen, mais également par le recours à l'îlot interdisciplinaire de rationalité, puisqu'il conduit à une recherche d'information provenant de divers domaines. D'ailleurs, compte tenu du caractère interdisciplinaire de la démarche en îlot de rationalité, il a été possible de poser qu'il était raisonnable de croire que les élèves entretiennent un rapport épistémologique variable selon les disciplines¹³.

Le principe de contextualisation qui accompagne l'utilisation de cette grille rend possible une analyse plus située, et, par là même, plus nuancée des pratiques manifestées. Entre autres, ce principe a permis de formuler l'hypothèse qu'une intervention en apparence non-justifiée ne l'est peut-être pas en «réalité», hypothèse qui tend à être appuyée par les justifications fournies à la suite des questions adressées aux élèves. Ce principe nous a également conduit à penser que des facteurs autres que les dispositions des élèves permettent d'expliquer la faible présence de pratiques autocritiques et autocorrectrices. En effet, dans le cas de l'activité sur le suicide assisté, le processus n'était que peu empreint de désaccords entre les élèves, contrairement à ce qui a pu être observé dans le cadre d'activités menées à l'intérieur d'autres matières scolaires (Gagnon, 2008). Or, les désaccords y sont apparus comme contribuant à la manifestation de conduites autocritiques et autocorrectrices. Ainsi, ce facteur pourrait expliquer en partie les données recueillies en éthique à cet égard. Par ailleurs, les données obtenues sur l'autocorrection pourraient être perçues différemment, selon que notre regard porte sur les pratiques autocorrectrices manifestées par les interventions des élèves, ou qu'il porte davantage sur le développement de la représentation des élèves, qui constitue l'une des finalités de l'îlot interdisciplinaire de rationalité. En ce sens, l'étude des processus dans lesquels les élèves se sont investis, par l'examen, notamment, du déploiement

des occurrences d'interventions dans le temps, montre que le rapport au suicide assisté est de plus en plus critérié et que la question de sa légalisation s'articule de plus en plus autour d'informations diverses guidant les réflexions des élèves. Changement de perspective donc, mais un changement articulé et appuyé, ce qui permet aux élèves d'éviter les écueils d'un relativisme absolu en matière de réflexion éthique.

Par ailleurs, les résultats obtenus dans le cadre de cette étude tendent à appuyer, en partie, les différents liens posés conceptuellement entre la pensée critique et les questions éthiques. En effet, ces résultats ont permis de relever que face à des questions éthiques, les élèves observés ont manifesté plusieurs des interventions considérées constitutives d'une pensée critique.

Sur le plan didactique et pédagogique, les résultats obtenus à l'égard des pratiques critiques manifestées à l'intérieur d'un processus de réflexion éthique montrent qu'il est précieux de questionner les élèves de manière à ce que l'enseignant ait accès aux processus de pensée en amont des interventions qui, autrement, pourraient être perçues comme étant non-justifiées, et par là même, non critiques. De plus, les données relatives aux pratiques autocritiques et autocorrectrices laissent entrevoir qu'il pourrait être judicieux de concevoir des activités dans lesquelles des désaccords soient susceptibles d'émerger. Toujours en lien avec ce type d'interventions, le peu de retours réflexifs manifestés par les élèves à l'égard de leur propre démarche montre que l'une des tâches de l'enseignant consiste précisément à inviter les élèves à s'engager dans ce type de réflexion. Par ailleurs, sous l'angle des interventions épistémiques et des conduites des élèves face aux sources externes d'information, il apparaît capital de prévoir en classe des espaces afin que les élèves s'engagent dans des délibérations épistémologiques à l'aide desquelles ils seront appelés à revisiter le rapport qu'ils entretiennent faces aux différentes informations issues des paradigmes disciplinaires. Cette donnée apparaît d'autant plus importante que les élèves observés avaient une longue expérience de la CRP dans laquelle ils ont été invités à s'engager dans des pratiques critiques. Ainsi, il semble que les CRP ne permettent pas aux élèves de raffiner leur capacité à évaluer des informations provenant de savoirs savants, ce que peut rendre possible une approche par îlot interdisciplinaire de rationalité. Notons finalement que, toujours sous l'angle pédagogique, le recours à une grille construite autour d'interventions constitutives des pratiques critiques permet à l'enseignant de relever des tendances à partir desquelles il pourra guider son action de manière à ce que les élèves s'engagent dans des pratiques ciblées, correspondant aux aspects pour lesquels les taux d'occurrences sont les plus faibles. En ce sens, le fait qu'il n'y ait que dix catégories en facilite l'utilisation, comparativement aux autres généralement utilisées, qui elles en comprennent généralement près d'une trentaine.

Néanmoins, pour intéressants qu'ils puissent paraître, les résultats obtenus dans le cadre de cette étude ne peuvent être érigés en règles générales, pas

plus que les stratégies de collecte et d'analyse ne permettent de résoudre toutes les difficultés relatives à l'observation et l'évaluation des pratiques critiques des élèves. Entre autres limites, les élèves impliqués dans la recherche faisaient partie d'un programme dans lequel la pratique de la philosophie en communauté de recherche est régulière. Ainsi, leurs rapports à l'éthique de même que leur conception de la pensée critique était largement ancrés dans leurs expériences de la CRP. Dès lors, il se pourrait que des élèves n'ayant pas cette expérience développent des rapports et conceptions différents, ce que ne permet pas d'établir les résultats obtenus. Quant au recours au journal de bord, bien qu'il permit de relever certaines données relatives aux stratégies de recherche d'information menées par les élèves, il s'est tout de même avéré assez limité quant à la portée explicative de ces données. Partant, le recours à un logiciel de type *ScreenCam* aurait sans doute permis de recueillir davantage d'information sur les stratégies développées par les élèves, notamment en ce qui a trait aux recherches menées sur le Web (Whitmire, 2004). De plus, l'observation de sous-groupes d'élèves, principalement dans un contexte d'îlot interdisciplinaire de rationalité, présente des limites non négligeables, dont la difficulté d'apprécier convenablement l'apport des différents comités au processus de complexification conceptuelle qui est engagé à l'intérieur de cette démarche. Il pourrait donc être précieux, en ce sens, d'élaborer des stratégies permettant de prendre en compte le travail d'un plus grand nombre de comités. Également, l'exigence d'un retour au contexte d'élaboration peut représenter un processus complexe, notamment pour les enseignants. En ce sens, la stratégie développée peut sembler davantage appropriée au contexte de la recherche qu'à celui de l'enseignement à proprement parler, spécifiquement en ce qui a trait à l'évaluation, d'autant que la grille proposée ne vise pas à déterminer le «niveau de pensée critique» manifesté. Finalement, il convient de souligner que les élèves connaissaient le chercheur et que cela peut contribuer à influencer leurs conduites, ce qui constitue, par là même, une limite à l'égard, notamment, du caractère généralisable des données obtenues.

Des pistes de recherches se dégagent cependant de ce qui a été indiqué précédemment. À cet égard, il serait important de mener de nouvelles études visant à valider la grille d'analyse développée, notamment en faisant appel à des personnes n'ayant pas participé activement à son processus d'élaboration. Il serait précieux également d'entreprendre de nouvelles recherches visant à identifier la construction de pratiques critiques lors de réflexions éthiques, mais cette fois par le biais de l'observation d'élèves n'ayant pas d'expérience scolaire régulière de la CRP. Il serait également intéressant d'étudier la mobilisation des pratiques critiques des élèves en prenant plus clairement en compte la dimension interdisciplinaire rattachée aux îlots de rationalité. Finalement, les hypothèses relatives aux variations des conceptions épistémologiques ainsi qu'aux relations entre les conceptions épistémologiques et les pratiques critiques gagneraient à être investiguées de manière plus systématique.

NOTES

1. Il est commun, dans les écrits francophones, de recourir au concept de «pensée critique», qui, en Amérique du nord, constitue une traduction du terme *critical thinking*. C'est donc par convention que nous l'utilisons présentement, avec cette réserve cependant que nous prendrons soin, à l'intérieur des paragraphes qui suivent, de distinguer les concepts de pensée critique, jugement critique et pratiques critiques.
2. Il convient ici de distinguer les termes «pensée critique» et «jugement critique». Bien que le MELS utilise le terme «jugement critique», nous préférons celui de «pensée critique», puisque comme l'indiquent entre autres Bers (2005), Brookfield (1997), Kurfiss (1988 dans Bers, 2005) et Lipman (2003), la pensée critique est un processus conduisant à l'élaboration d'un jugement critique qui, pour sa part, est considéré comme un résultat. Ainsi, un jugement sera qualifié de critique dans la mesure où il découle d'un processus qui est lui-même critique, lequel se rapporte à l'exercice d'une pensée critique (Lipman, 2003). Notons que le verbe intransitif *thinking*, duquel provient le terme «pensée critique», désigne une action et non un état, ce qui nous reconduit directement à l'idée de processus. C'est précisément cette relation avec les processus qui nous conduit à privilégier le terme «pensée critique» à celui de «jugement critique». Ce choix nous apparaît d'autant plus pertinent si nous souhaitons, comme le veut le MELS, considérer la pensée critique comme une compétence, puisque les compétences correspondent à des processus de construction en situation (Carr, 1993; De Terssac, 1996; Jonnaert, 2002; Le Boterf, 1994 et 2006; Perrenoud, 1998; Rey, 1996; Ropé et Tanguy, 1994).
3. Pour qu'une réflexion puisse être qualifiée de critique, elle doit s'appuyer sur des habiletés et des attitudes de pensée critique : il ne peut y avoir de réflexion critique sans qu'il y ait, de manière concomitante, mobilisation d'une pensée critique.
4. Les informations correspondent aux données que les élèves obtiennent de sources diverses (Internet, livre, personne-ressource, etc.), alors que le matériel concerne le support ou les outils (la conception du site Internet, l'état des textes, le microscope, etc.).
5. Notons que l'idée de croyance réfère dans ce cas aux rapports aux savoirs (croyances épistémologiques), rapports qui sont constamment alimentés par un scepticisme raisonnable : savoir que l'on croit, plutôt que de croire que l'on sait !
6. De fait, l'objet premier de cette étude était non pas de documenter exclusivement les manières dont les élèves du secondaire mobilisent leur pensée critique face à des questions éthiques, mais plutôt d'étudier la possible «transversalité» de leur pensée critique, et ce, à partir de l'analyse des données recueillies à partir de cinq activités menées à l'intérieur de trois matières scolaires (sciences, histoire et éthique).
7. Par dispositions, nous entendons la propension à mobiliser, suivant une motivation intrinsèque, sa pensée critique.
8. Il est à noter qu'au Canada, le suicide assisté est considéré comme un acte criminel passible d'une sentence d'emprisonnement.
9. Au total, ce sont près de 14 heures 30 de données audio et vidéo qui ont été recueillies, comptant pour 160 pages de transcriptions intégrales.
10. Pour une présentation plus détaillée de notre analyse des outils et grilles existants ainsi que des raisons nous ayant conduit à poser leur inéquation en regard de notre contexte de recherche, le lecteur peut consulter l'article : Gagnon, M. (accepté). «Proposition d'une grille d'analyse des pratiques critiques d'élèves en situation de résolution de problèmes dits complexes», *Revue Recherches Qualitatives*.
11. L'approche d'analyse qui a été développée par le recours à des types d'interventions est apparue de manière émergente alors que nous examinons, dans leur contexte de mobilisation, les habiletés intellectuelles relevées. Ainsi, il nous est apparu que nous pourrions faire un relevé des interventions qui n'étaient pas justifiées, de celles qui étaient supportées par des raisons. Partant, nous avons identifié les types d'interventions qui pouvaient se rapporter à notre définition, et ce, afin de structurer notre analyse de manière cohérente avec notre cadre notionnel (Ku, 2009). C'est l'idée d'articuler notre démarche en fonction de types d'interventions qui constitue le caractère émergent de notre grille, alors que son processus de structuration s'est

effectué en prenant en compte, de manière concomitante, les données empiriques ainsi que les critères établis suite à notre état de la question. Par exemple, c'est en prenant conscience de la présence et du rôle des interventions justifiées que nous avons convenu de l'intégrer à la grille de manière à documenter et à relativiser nos observations. Cette approche n'entre pas pour autant en contradiction avec notre volonté de ne pas définir *a priori* les pratiques critiques. En effet, la présence ou l'absence de l'une ou l'autre de ces interventions ne doit pas nous conduire à préjuger de la qualité des pratiques critiques manifestées. C'est pourquoi le relevé des interventions constitue une phase préalable à l'examen *in situ* de leurs manifestations. Ces interventions servent de guide pour l'analyse, en tant qu'elles permettent, à partir d'un nombre raisonnable d'éléments, d'observer les types d'interventions mobilisées, mais ces observations doivent être examinées et comprises en fonction de leur manifestation en situation.

- 12 Rappelons que l'objectif de cette étude était d'examiner comment des élèves du secondaire construisent des pratiques critiques face à une question éthique, et non, comme tel, d'examiner les manières dont elles prennent forme à l'intérieur d'une approche interdisciplinaire. Dès lors, par l'examen des échanges provenant de deux comités d'éthique et d'un comité économique, nous ne prétendons pas étudier l'interdisciplinarité, d'autant que le choix des comités n'a pas été imposé aux élèves et que chacun de ces sous-groupes ne faisaient pas partie du même groupe classe. Néanmoins, cette vitrine sur des angles d'approche différents permet de relever certaines différences dont il sera question lors de la présentation des résultats.
13. Ce volet ne sera cependant pas traité ici, puisqu'il gagne à être alimenté par les résultats issus des analyses comparatives interdisciplinaires menées dans le cadre de cette recherche.

RÉFÉRENCES

- American Philosophical Association. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*. ERIC document ED 315-423.
- Bader, B., & Therriault, G. (2008). *La démarche de structuration des îlots de rationalité : une approche des QSV soucieuse d'épistémologie des sciences et d'équité en éducation aux sciences, Efficacité de l'approche des Questions Socialement Vives pour l'éducation à l'environnement et à la durabilité*. Symposium sous la direction de Laurence Simonneaux & Legardez Alain au colloque «Efficacité et équité en éducation», Rennes.
- Bailin, S. (2002). Critical thinking and science education. *Science & Education*, 11, 361-375.
- Baron, J. B., & Sternberg, R. I. (dir.). (1987). *Teaching thinking skills: Theory and practice*. New York: W.H. Freeman.
- Bechtel, G., Davidhizar, R. & Bradshaw, M.J. (1999). Problem-based learning in a competency-based world. *Nurse Education Today*, 19(3), 82-87.
- Bers, T. (2005). Assessing critical thinking in community colleges. *New Directions for Community Colleges*, 2005(130), 15-25.
- Beyer, B. K. (1987). *Practical strategies for the teaching of thinking*. Boston: Allyn and Bacon. P. 3
- Beyer, B. K. (Eds.). (1988). *Developing a thinking skills program*. Boston: Allyn and Bacon.
- Brookfield, S. (1987). *Developing critical thinkers: Challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Brookfield, S. (1997). Assessing critical thinking. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 75, 17-29.
- Carr, D. (1993). Questions of competence. *British Journal of Educational Studies*, 41(3), 253-271.
- Ciulla, J. (1996). Ethics and critical thinking in leadership education. *The Journal of Leadership Studies*, 3(3), 110-119.
- Collier, K., Guenther, T., & Veerman, C. (2002). *Developing critical thinking skills through a variety of instructional strategies*. Chicago: St-Xavier University.

- Cooke, M., & Moyle, K. (2002). Student's evaluation of problem-based learning. *Nurse Education Today*, 24(2), 330-339.
- Dam, G., & Volman, M. (2004). Critical thinking as a citizenship competence: teaching strategies. *Learning and Instruction*, 14(2004), 359-379.
- Daniel, M.-F. (2005). Présupposés philosophique et pédagogiques de Matthew Lipman et leurs applications. Dans C. Lemieux (Ed.), *La philosophie pour les enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion*. Bruxelles: DeBoeck.
- Daniel, M.F., Lafortune, L., Pallascio, R., Splitter, L., Slade, C. & de la Garza, T. (2005). Modeling the development process of dialogical critical thinking in pupils aged 10 to 12 years. *Communication Education*, 53(4), 334 - 354.
- De Ketele, J.-M., & Postic, M. (1988). *Observer les situations éducatives*. Paris: Presses Universitaires de France.
- De Ketele, J. M., & Roegiers, X. (1993). *Méthodologie de recueil d'informations: fondements des méthodes d'observation, de questionnaires, d'interviews et d'étude de documents*. Bruxelles: De Boeck.
- De Konink, T. (2007). *La crise de l'éducation*. Québec: Fides.
- Delors, J. (1996). L'éducation, un trésor caché dedans. *Rapport à l'UNESCO de la commission internationale de l'éducation pour le vingt et unième siècle*. Paris: Odile Jacob.
- De Terssac, G. (1996). *Savoir, compétences et travail*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Edman, L., Bart, W., & Robey, J. (2000). *The Minnesota test of critical thinking: Development, analysis and critical issues*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association. Washington, DC.
- Edman, L., Robey, J., & Bart, W. (2002). *Critical thinking, belief biases, epistemological assumptions, and the Minnesota test of critical thinking*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Washington, DC.
- Elder, L. (1999). Critical thinking: Teaching the foundations of ethical reasoning. *Journal of Developmental Education*, 22(3), 30-33.
- Embry, R. (2001). Critical thinking skills in the high school science classroom. *Hoosier Science Teacher*, 26(3), 77-82.
- Ennis, R. (1985, October). A logical basis for measuring critical thing skills. *Educational Leadership*, 44-48.
- Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking skills. In J. B. Baron & R. I. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills : Theory and Practice*. New York: W.H. Freeman.
- Ennis, R. (1989). Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research. *Educational Researcher*, 18(3), 4-10.
- Ennis, R. (1993). Critical thinking assessment. *Theory into practice*, 32(3), 179-186.
- Ennis, R., & Milman, J. (1985). *Cornell critical thinking test*. Pacific Grove: Midwest.
- Ennis, R., & Weir, E. (1985). *The Ennis-Weir critical thinking essay test*. Pacific Grove: Critical Thinking Press.
- Erwin, D., & Sebrell, K. (2003). Assessment of critical thinking: ETS's tasks in critical thinking. *The Journal of General Education*, 52(1), 50-70.
- Facione, N., & Facione, P. (1996). Externalizing the critical thinking in knowledge development and critical thinking. *Nursing Outlook*, 44(3), 129-136.
- Facione, P. (1990). *The California critical thinking skills test*. Millbrae: California Academic Press.
- Facione, P. (1998). *The Test of Everyday Reasoning*. California : California Academic Press.
- Facione, P., & Facione, N. (1992). *California critical thinking disposition inventory*. Millbrae: California Academic Press. See P. 15

- Fourez, G. (1997). Qu'entend-on par «îlot de rationalité» et par «îlot interdisciplinaire de rationalité»? *Aster*, 25, 217-225
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder.
- 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.
- Gagnon, M. (2009). «Conceptions d'enseignants et d'élèves du secondaire québécois sur la nature, le rôle et la place de la pensée critique dans les cours de sciences, d'histoire et de philosophie». In Actes du colloque de l'Association Francophone Internationale de Recherche en Science de l'Éducation (AFIRSE) 2009, 416 – 430.
- Gagnon, M. (2010). «Regards sur les pratiques critiques manifestées par des élèves de quatrième année du secondaire dans le cadre de deux activités d'apprentissage par problèmes menées en classe d'histoire au Québec.» In M.-A. Éthier et J.-F. Cardin (dir.). *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté : recherches récentes*. Québec : MultiMondes, 159 - 181.
- Garrison, D. (1992). Critical thinking and self-directed learning in adult education: An analysis of responsibility and control issues. *Adult Education Quarterly*, 42(3), 136 - 148.
- Gauthier, B. (1984). *Recherche sociale de la problématique à la collecte de données*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Guilbert, L. (1990). La pensée critique en science: présentation d'un modèle iconique en vue d'une définition opérationnelle. *The Journal of Educational Thought*, 24(3), 195-218.
- Guilbert, L., & Ouellet, L. (1997). *Études de cas et apprentissage par problèmes*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Habermas, J. (1972). *Knowledge and human interests*. London: Heinemann Educational.
- Halpern, D. (1989). *Thought and knowledge. An introduction to critical thinking*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Halpern, D. (2007). *Halpern critical thinking assessment using everyday situations: Background and scoring standards*. Claremont: Claremont McKenna College.
- Halvorson, S., & J. Wescoat (2002). Problem-based inquiry on world water problems in large undergraduate classes. *Journal of Geography*, 101(3), 91-102.
- Henri, F. (1995). Distance learning and computer-mediated communication: Interactive, quasi-interactive or monologue? In C. O'Malley (Ed.), *Computer supported collaborative learning*. New York: Springer-Verlag.
- Huba, M., & Freed, J. (2000). *Learner-centered assessment on college campuses: Shifting the focus from teaching to learning*. Boston: Allyn and Bacon.
- Jonas, H. (1990). *Le principe responsabilité: une éthique pour la civilisation technologique*. Paris: Flammarion.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles: De Boeck.
- Kiah, C. (1993). *A model for assessing critical thinking skills*. Paper presented at the Annual student assessment conference of the Virginia assessment.
- Kienzler, D. (2001). Ethics, critical thinking, and professional communication pedagogy. *Technical Communication Quarterly*, 10(3), 319-339.
- King, P., & Kitchener, K. S. (1994). *Developing reflective judgment*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kitchener, K. S. (1983). Cognition, metacognition and epistemic cognition: A three-level model of cognitive processing. *Human Development*, 26(4), 222-232.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development, Vol. I: The philosophy of moral development*. San Francisco: Harper & Row.
- Ku, K. (2009). Assessing students' critical thinking performance: Urging for measurements using multi-response format. *Thinking Skills and Creativity*, 4(2009), 70-76.

- Kuhn, D. (1999). A developmental model of critical thinking. *Educational Researcher*, 28(2), 26 - 46.
- Kurfiss, J. G. (1988). *Teaching critical thinking in the disciplines*. Washington, DC: Association for the study of higher education.
- Kwak, D.-J. (2007). Re-conceptualizing critical thinking for moral education in culturally plural societies. *Educational Philosophy and Theory*, 10(11), 460-470.
- Landis, M., Swain, K., Friehe, M., & Coufal, K. (2007). Evaluating critical thinking in class and online: Comparison of Newman method and Facione rubric. *Communication Disorders Quarterly*, 28(3), 135 - 143.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2006). *Ingénierie et évaluation des compétences* (3 ed.). Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1990). *Recherche qualitative: fondements et pratiques*. Montréal: Éditions Agence d'Arc.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1984). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications Inc.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. New York: Cambridge University Press.
- Majumdar, S. (2003). Pedagogical framework for online learning. *Vocational Training: European Journal*, 28, 21-30.
- McLean, C. (2005). Evaluating critical thinking skills: Two conceptualizations. *Journal of Distance Education*, 20(2), 1-20.
- McPeck, J. (1990). Critical thinking and subject specificity: A reply to Ennis. *Educational Researcher*, 19(4), 10 - 12.
- MELS (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Éthique et culture religieuse. Enseignement primaire*. Québec: Bibliothèque Nationale du Québec.
- Newman, D. (1994, March). **Evaluating the quality of learning in Computer Supported Collaborative Learning (CSCL)**. Presented at UK Computer Supported Cooperative Work (CSCW) Special Interest Group (SIG) workshop on CSCL, Heriott-Watt University, Edinburgh, Scotland.
- Newman, D., Webb, B., & Cochrane, C. (1995). A content analysis method to measure critical thinking in face-to-face and computer supported group learning. *Electronic Journal for the 21st Century*, 3(2), 56-77
- Newman, D. R., Johnson, C., Cochrane, C., & Webb, G. (1996). An experiment in group learning technology: Evaluating critical thinking in face-to-face and computer-supported seminars. Retrieved October 22, 2003, from <http://www.helsinki.fi/science/optek/1996/n1/newman.htm/contents.html>
- Ngeow, K., & Kong, Y. (2001). *Learning to learn: Preparing teachers and students for problem-based learning*. En ligne: <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED457524>.
- Norris, S. (1985, May). Synthesis of research on critical thinking. *Educational Leadership*, 40 - 45.
- Norris, S., & Ennis, R. (1989). *Evaluating critical thinking*. CA: Midwest Publications Critical Thinking.
- Paul, R. (1990). *Critical thinking: What every person needs to survive in rapidly changing world*. Sonoma: Center for Critical Thinking and Moral Critique.
- Paul, R., Binker, A. J. A., & Weil, D. (1990). *Critical thinking handbook: K-3*. Rohnert Park, CA: Foundation for Critical Thinking, Sonoma State University.
- Paul, R. & Elder, L. (2008). *Mini-guide de la pensée critique. Concepts et instruments*. Foundation for Critical Thinking Press. En ligne: http://www.criticalthinking.org/files/SAM_FR_ConceptsLOCK.pdf.
- Perrenoud, P. (1998). *Développer des compétences dès l'école*. Paris: ESF.
- Pithers, R., & Soden, R. (2000). Critical thinking in education: A review. *Educational Research*, 42(3), 237-249.

- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question* (2 ed.). Paris: ESF.
- Ropé, F., & Tanguy, L. (1994). *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et les entreprises*. Paris: L'Harmattan.
- Sage, S. (1996). *A Qualitative Examination of Problem-Based Learning at the K-8 Level: Preliminary Findings*. En ligne: <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED398263>.
- Sasseville, M. (2009). *La pratique de la philosophie avec les enfants*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Sasseville, M. & Gagnon, M. (2007). *Penser ensemble à l'école. Des outils pour l'observation d'une communauté de recherche en action*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Saye, J., & Brush, T. (2002). Scaffolding critical reasoning about history and social issues in multimedia-supported learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 50(3), 77-96.
- Senocak, E., Taskesenligil, Y., & Sozbilir, M. (2007). Study on Teaching Gases to Prospective Primary Science Teachers through Problem-Based Learning. *Research in Science Education*, 37(30), 279-290. P. 17
- Service, E. T. (1994). *Tasks in critical thinking: Core scoring manual*. Princeton: Educational Testing Service.
- Shipman, V. (1983). *New Jersey Test of Reasoning Skills*. New Jersey : Institute for the Advancement of Philosophy for Children.
- Siegel, H. (1988). *Educating reason: Rationality, critical thinking, and education*. New York: Routledge.
- Slade, C. (2000). Pensée critique et créative. Dans R. Pallascio & L. Lafortune (dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Stewart, C. J., & Cash, W. B. (1982). *Interviewing principles and practices*. Iowa: W. C. Brown.
- Sungur, S., & Tekkaya, C. (2006). Effects of problem-based learning and traditional instruction on self-regulated learning. *Journal of Educational Research*, 99(5), 307-317.
- UNESCO (2009). *L'éducation pour tous d'ici 2015*. En ligne: http://portal.unesco.org/education/fr/ev.php-URL_ID=41579&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.
- Van der Maren, J. M. (2003). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Wagner, T., & Harvey, R. (2006). Development of a new critical thinking test using item response theory. *Psychological assessment*, 18(1), 100 - 105.
- Watson, G., & Glaser, E. (1980). *Watson-Glaser critical thinking appraisal (WTGCTA)*. Cleveland: Psychological Corporation.
- Weber, M. (1959). *Le savant et le politique*. Paris: Plon.
- Weinstein, M. (1991). Critical thinking and education for democracy. *Institute for Critical Thinking: Ressource Publication*, 4(2), 3 - 25.
- Weinstein, M. (1993). Critical thinking: The great debate. *Educational Theory* 4(3), 99-117.
- Weiss, R. (2003). Designing problems to promote higher-order thinking. *New Directions for Teaching and Learning*, 95, 25-31.
- Whitmire, E. (2004). The relationship between undergraduates' epistemological beliefs, reflective judgment, and their information-seeking behavior. *Information Processing and Magement*, 40(2004), 97-111.
- Wieseman, K., & Cadwell, D. (2005). Local history and problem-based learning. *Social Studies and the Young Learner*, 18(1), 11-14.
- Wright, I., & Bare, C. L. (1992). Thinking critically about moral questions. *Ressource Publication*, 4(4), 3 - 18.
- Yinger, R. J. (1980). *Fostering critical thinking*. San Francisco: Jossey-Bass.

MATHIEU GAGNON est professeur en fondements de l'apprentissage scolaire à l'Université du Québec à Chicoutimi et il s'intéresse principalement au développement de la pensée critique à l'école, notamment sous l'angle de sa « transversalité ». Il œuvre également au développement de la communauté de recherche philosophique (philosophie pour enfants), domaine dans lequel il a publié des guides pédagogiques, des livres ainsi que des articles.

MATHIEU GAGNON is a professor of fundamentals of learning at the Université du Québec à Chicoutimi. His principal interest is the development of critical thought at school, particularly from the point of view of its «transversality.» He also works on developing the philosophy for children research community, a field in which he has published teaching guides, books and articles.

