

Revue de littérature sur la « Pensée critique »

Proposée par Anaïs Maillard

À Benoit Petit

Table des matières

Introduction	1
<i>L'importance d'une définition élaborée de la pensée critique</i>	1
Les conceptions philosophiques	2
La conception de Ennis (1987).....	2
La conception de Lipman.....	3
La conception de Siegel (1988).....	4
La conception de Richard Paul (1989)	4
La conception de McPeck	5
Les conceptions psychologiques	5
Les conceptions psychopédagogiques	6
<i>Enseignement et accompagnement à la pensée critique</i>	7
Conclusion	9
Bibliographie	10
Annexe A	12

Introduction

Cette revue de littérature porte sur la « pensée critique » et s'inscrit dans le cadre des travaux du Récit sur le développement de la citoyenneté à l'ère du numérique. Dans un souci de ne pas perpétuer le sexisme de la langue française, cette revue de littérature est rédigée en écriture inclusive.

Mes recherches m'ont permis de constater les multitudes de définitions de la pensée critique, très diverses et souvent contradictoires (Gilbert 1990 cité dans Boisvert 2000). Les travaux en philosophie sont particulièrement proéminents lorsque l'on cherche à saisir les définitions académiques de la pensée critique. Bon nombre ne peuvent toutefois être opérationnalisées (Gilbert 1990 cité dans Boisvert 2000). Conséquemment, les disciplines de la psychologie et la psychopédagogie ont plus récemment tenté de définir, à l'aube de leur constat, la définition et l'opérationnalisation de ce concept toujours difficile à saisir. Dans une première partie, je présente les différentes conceptions de ces trois disciplines. Dans la seconde partie, j'évoque les difficultés associées de l'enseignement et de l'accompagnement à la pensée critique.

L'importance d'une définition élaborée de la pensée critique

« Penser est une activité qui se fait toujours à la première personne en ce sens que c'est un « je » qui « pense » (Lang 2010). Sans nécessairement être un acte solitaire, la pensée critique est une forme particulière de l'activité de pensée incarnée par le dialogue intérieur qui consiste à examiner et à rejeter les idées fausses. À ce titre, la pensée critique « tirerait [...] son origine du doute à l'égard de ce qui est présent dans l'acte de penser, de ces idées qui sont entrées d'une manière ou d'une autre à l'intérieur de soi (par les sens, par l'expérience ou par ce qui nous est communiqué de l'expérience d'autrui) » (Lang 2010). La pensée critique viserait donc à démasquer les idées vraies des fausses d'un point de vue rationnel en requalifiant les lieux communs. La pensée critique serait à ce titre cognitive puisqu'elle porte sur ce qui appartient à l'univers de la connaissance. CertainEs chercheurEs évoquent la « pensée critique spéculative » qui vise à remettre en question la procédure même de la pensée pour se placer dans un déséquilibre permanent permettant d'obtenir une meilleure compréhension : sa propre compréhension. Elle s'exerce en dialoguant avec soi-même et n'est jamais définitive. En ce sens, « le penseur critique est en mesure de considérer ce qui se situe en dehors des critères, des règles ou des normes actuelles » (Lang 2010).

Les philosophes ont été les premiers à s'intéresser à la pensée critique. Selon Johnson (1992),

cinq conceptions philosophiques sont importantes, suffisamment élaborées et exhaustives pour définir la pensée critique : celles de Ennis, Lipman, McPeck, Paul et Siegel.

Les conceptions philosophiques

Les chercheurs en philosophie présentent la pensée critique comme une forme d'intelligence, une logique argumentative formelle ou informelle, ou comme une capacité intellectuelle (Kpazaï 2005). Selon eux, la pensée critique est déployée par les individus voulant réfléchir sur un discours argumentatif ou une activité pensante (Guilbert 1990 cité dans Kpazaï 2005). Cette vision associe les habiletés de la pensée critique aux habiletés d'analyse des arguments ou de raisonnement logique et incorpore le produit final de la pensée critique. La pensée réflexive ou critique est alors considérée comme « le résultat d'un examen minutieux, prolongé, précis, d'une croyance donnée ou d'une forme hypothétique de connaissances; examen effectué à la lumière des arguments qui appuient celles-ci et des conclusions auxquelles elles aboutissent. » (Dewey 1933 cité dans Kapzaï 2005)

La conception de Ennis (1987)

Ennis associe la pensée critique au raisonnement logique. Selon lui, la pensée critique est « une pensée raisonnable et réflexive orientée vers une décision quant à ce qu'il faut croire ou faire » (1985 cité dans Boisvert 2000). Elle intègre à la fois les capacités et les attitudes.

« [La] « pensée réflexive » désigne la conscience manifeste dans la recherche et l'utilisation des raisons valables. « Pensée raisonnable » signifie une pensée qui se base sur des raisons acceptables pour arriver à des conclusions logiques dans les affirmations ou les actions. « Orientée » évoque l'idée d'une activité dirigée consciemment vers un but, c'est-à-dire qui ne survient pas par accident ou sans raison. « Vers une décision quant à ce qu'il faut croire ou faire » souligne que la pensée critique peut évaluer aussi bien des énoncés (ce que nous croyons) que des actions (ce que nous faisons) » (Boisvert 200).

Pour Ennis, penser de façon critique fait appel à des habiletés supérieures telles que : comparer, classer, prioriser, tirer des conclusions, déterminer des relations de causalité, évaluer (Kapzaï 2005). Dans sa définition, la pensée critique comporte donc plusieurs opérations cognitives, qui inclut des attitudes propres à la pensée critique et de comprendre les indicateurs des différentes

dimensions. La conception d'Ennis illustre 12 capacités et 14 attitudes utiles pour considérer le développement de la pensée critique (Annexe A). Cette conceptualisation pourrait certainement être opérationnalisable dans le cadre des travaux sur la citoyenneté à l'ère du numérique.

La conception de Lipman

Lipman (1991, 1995a), ne propose pas de définition balisée de la pensée critique. Il la conceptualise à l'aide de caractéristiques. Selon lui, les individus utilisent le processus de pensée critique dans un contexte donné pour les aider à discerner, parmi les informations qu'ils reçoivent, celles qui sont plus ou moins pertinentes en fonction des objectifs qu'ils veulent poursuivre. Dans cette conception, la pensée critique est un outil pour contrer l'opinion et l'action irréfléchie ou penser de façon critique revient à « réfléchir sur le cheminement de la pensée aussi bien que sur son objet » (Lipman 1995a : 41 cité dans Kpazaï 2005). Sa formation exige d'exercer et de maîtriser de nombreuses activités cognitives reliées : « 1) au processus de recherche (pour faire appel aux moyens que l'on juge les mieux adaptés) ; 2) de raisonnement (étendre la connaissance sans avoir à vire des expériences supplémentaires), 3) d'organisation (en établissant des réseaux de relations pour disposer d'une connaissance efficace) ; et 4) de transposition de l'information (en faisant passer des significations d'une modalité à une autre) » (Lipman 1995a cité dans Kpazaï 2005). Lipman distingue donc trois caractéristiques définissant la pensée critique :

1) Une présence de critères

Les critères qui gouvernent la pensée critique d'un individu sont des règles ou principes qui leur permettent de poser un jugement de façon adéquate. La pensée critique est « un mode de pensée qui à la fois utilise des critères et existe par le recours à des critères » (Lipman 1995 : 146 cité dans Kpazaï 2005). Selon lui, les critères sont le fondement de la pensée critique, car ils lui donnent du poids et sont des raisons valables et adéquates. Ces critères sont des valeurs et des concepts qui peuvent être formels ou informels et qui ont toujours une dimension objective (Kpazaï 2005). Selon Lipman, ces critères sont donc des incontournables de la pensée critique.

2) Une sensibilité au contexte

La pensée critique doit prendre en considération le contexte, la spécificité de chaque cas, pour détenir un raisonnement approprié. Cela confère à la pensée critique une nécessaire flexibilité dans l'application des principes à la pratique, de refuser le caractère normatif et de s'engager

dans une démarche propre à chaque contexte (Kpazaï 2005). La pensée critique doit donc être adaptable aux environnements.

3) *Un caractère autocorrectif de la pensée.*

La pensée critique est autocorrectrice puisqu'elle invite « l'individu penseur critique à faire usage d'une forme de pensée qui cherche à découvrir ses propres faiblesses, d'être sensible à ses propres limites et [d']être enclin à corriger ses erreurs » (Lipman, 1991, 1995a cité dans Kpazaï 2005). L'autocorrection n'est pourtant pas nécessairement spontanée, elle s'effectue progressivement dans une démarche réflexive de recherche, et peut très bien ne pas aboutir à une pensée critique (Lipman, 1991, 1995a cité dans Kpazaï 2005).

La conception de Siegel (1988)

« Pour Siegel (1988), le penseur critique est un individu qui peut agir, évaluer des affirmations et poser des jugements sur la base de raisons, et qui comprend et se conforme aux principes guidant l'évaluation de la force de ces raisons » (Kpazaï 2005). Selon Siegel, la pensée critique est donc une capacité et une disposition à agir et à juger sur la base de raisons en fonction de principes qui sont appliqués avec cohérence. Cette vision souligne l'interrelation nécessaire de la rationalité consciente et d'un esprit ou d'une attitude critique (Kpazaï 2005).

La conception de Richard Paul (1989)

Paul (1992) désigne la pensée critique comme « une pensée disciplinée qui se guide elle-même et qui représente la perfection de la pensée appropriée à un certain mode ou domaine de la pensée » (Kpazaï 2005). Paul (1992) distingue donc deux sens au concept de pensée critique: « 1) un sens faible (weak), dans lequel plusieurs habiletés sont mises à contribution pour détecter les erreurs de raisonnement dans une perspective égocentrique, car ne servant que les intérêts d'un individu ou d'un groupe particulier ; et 2) un sens fort (strong), dans lequel un problème est examiné objectivement sous des angles variés en tenant compte à la fois de tous les objets en cause et des intérêts d'une diversité de personnes dans une perspective sociocentrique, et où [...] sont intégrés aux habiletés de pensée critique, les valeurs de vérité, de rationalité, d'autonomie et de connaissance personnelle » (Kpazaï 2005). La conception de Paul (1992) contient 35 stratégies soit 9 stratégies affectives (qui réfèrent aux attitudes) et 26 stratégies cognitives (17 macrocapacités et 9 microhabiletés) (Boisvert 2002).

La conception de McPeck

Enfin, McPeck considère la pensée critique comme une forme de logique informelle. Selon lui, la pensée critique se définit comme «l'habileté et la propension à s'engager dans une activité avec scepticisme réflexif» (McPeck 1981 : 81 cité dans Kpazaï 2005). À ce titre, le scepticisme réflexif permettrait d'établir les véritables raisons de diverses croyances dépendantes des normes épistémologiques relatives à une science ou à un domaine (Kpazaï 2005).

Les conceptions psychologiques

En psychologie, la conception de la pensée critique souligne la dimension cognitive. Les psychologues de la cognition tels que Beyer (1987), Brookfield (1987) et Stenberg (1985) s'intéressent aux composantes, engagées dans le processus de la pensée critique, c'est-à-dire à l'identification des opérations cognitives employées par les individus lorsqu'ils font face à des situations problématiques. La pensée critique est donc perçue en psychologie comme un ensemble de processus mentaux ou cognitifs qui permettent « d'explorer des situations afin de résoudre des problèmes et arriver à une conclusion satisfaisante » (Kpazaï 2005).

- Beyer (1987, 1988) considère la pensée critique comme l'exercice de valider la pertinence d'une information (Kpazaï 2005).
- Brookfield (1987) estime que le processus définissant la pensée critique est un processus actif comprenant, en alternance, des phases d'analyse et des phases d'action. L'individu penseur critique doit être face à un événement perturbateur qui lui provoque une dissonance cognitive. Selon lui, cinq (5) phases déterminent le processus de pensée critique: 1) une dissonance cognitive ressentie, 2) une recherche d'information, 3) une mise en relation des nouveaux éléments et de la dissonance, 4) une formulation et évaluation d'une nouvelle théorie personnelle et 5) une résolution de la dissonance (Kpazaï 2005).
- Stenberg (1985, 1987) identifient quatre exigences à combler par un individu qui veut penser de façon critique : « 1) posséder des stratégies c'est-à-dire une combinaison de processus de pensée afin de résoudre des problèmes, 2) avoir des représentations mentales d'informations présentant divers points de vue, 3) posséder des connaissances de base et 4) être habité d'une certaine motivation pour l'emploi des habiletés de pensée non seulement dans des activités académiques, mais aussi dans la vie de tous les jours » (Kpazaï 2005).

Les conceptions psychopédagogiques

Les psychopédagogues ne détiennent pas de conception unique de la pensée critique. En éducation, iels utilisent parfois les études issues de la philosophie, d'autre fois les travaux réalisés en psychologie. Pour Howe (2004), « même s'il s'avère difficile de souligner une unicité de conception de la pensée critique chez les chercheurs du champ de la psychopédagogie, la pensée critique se conçoit toutefois dans une perspective englobante incluant les dimensions cognitive, morale, sociale ou affective de l'être humain » (Kpazaï 2005). À ce titre, les théories de développement cognitif sont basées sur trois prémisses selon lesquelles : « 1) le développement cognitif se fait selon différentes vitesses chez les individus ; 2) qu'il se fait d'une façon passablement ordonnée ; et 3) qu'il prend place graduellement » (Kpazaï 2005).

Si certainEs psychopédagogues estiment que la pensée critique commencerait à la fin du développement cognitif, qui permettrait à l'individu de développer une pensée plus autonome, plus responsable faisant appel à des habiletés cognitives, sociales et morales de haut niveau (Kpazaï 2005), d'autres se rapprochent des travaux de Piaget (1977) pour expliquer le développement de l'intelligence. Ces travaux présentent l'intelligence comme un terme générique désignant les formes supérieures d'organisation ou d'équilibre des structurations cognitives. L'intelligence serait une adaptation mentale, un instrument indispensable aux échanges entre l'individu et son environnement. Dans cette perspective, le développement de l'intelligence s'effectue graduellement à partir de la naissance. Quatre grandes périodes peuvent caractériser ce développement: « 1) la période sensorimotrice, 2) la période préopératoire, 3) la période opératoire concrète et 4) la période opératoire formelle. La quatrième période de développement qui est caractérisée par une pensée abstraite, propositionnelle et hypothético-déductive équivaldrait à la pensée critique. » (Inhelder et Piaget 1954 cité dans Kpazaï 2005)

Les conceptions psychopédagogiques de la pensée critique sont donc belles et bien diverses et multidimensionnelles. « Elles se dirigent à la fois vers des considérations cognitives, morales et sociales, et semblent présenter la pensée critique comme un dispositif intellectuel personnel et/ou collectif permettant une distanciation à l'égard d'une situation, d'un problème en vue de l'élaboration d'une réponse (verbale, éthique, sociale, motrice) appropriée » (Kpazaï 2005).

Conséquemment, l'absence de consensus concernant la conception de la pensée critique rend son opérationnalisation en éducation, particulièrement difficile.

Enseignement et accompagnement à la pensée critique

Les travaux concernant la pensée critique ont été particulièrement proéminents en éducation dans les années 1980 (Romano 1992). À l'instar de la définition du concept, son opérationnalisation ne fait pas non plus consensus parmi les chercheurEs.

Certaines théories de l'enseignement de la logique et de la pensée critique estiment que l'apprentissage théorique et son application pratique permettent de maîtriser les outils enseignés et de les mettre en usage (Beulac et Robert 2011). Toutefois, l'enseignement ne semble pas suffisant. Pour Bailin et Siegel (2003), les cours de pensée critique et de logique ont un double objectif : 1) faire réaliser aux élèves l'importance de la pensée critique, de leur faire acquérir l'habitude et de les amener à adopter un certain nombre d'attitudes identifiées comme épistémiquement vertueuses (ouverture d'esprit, respect des opinions d'autrui, curiosité, remise en question de nos croyances non fondées, etc.) et 2) de leur apprendre les habiletés nécessaires à exercer cette pensée critique (Beulac et Robert 2011).

Par ailleurs, l'approche d'infusion de Ennis est axée sur l'enseignement du développement de la pensée critique. Cette approche implique « l'enseignement approfondi d'un sujet d'étude où l'on encourage les élèves à penser le sujet de façon critique, et dans lequel on explicite les principes généraux des attitudes et des capacités de la pensée critique. Cette explicitation des principes, notamment par l'identification et par la description des opérations impliquées dans la pensée critique, amène les élèves à prendre de la distance face au contexte disciplinaire dans lequel ils appliquent ces opérations: cette approche favorise le transfert des opérations. » (Boisvert 2000)

Enfin, Costa (1985) recommande d'enseigner la pensée critique en trois parties : « enseigner à penser (teaching FOR thinking), enseigner ce qu'est la pensée (teaching OF thinking) et enseigner à réfléchir sur la pensée (teaching ABOUT thinking). [...] Enseigner ce qu'est la pensée signifie enseigner directement aux élèves les processus de la pensée et intégrer cet enseignement au programme de cours habituel. » (Boisvert 2000)

Il importe aussi de se préoccuper du transfert de ces habiletés de pensée au-delà du contexte particulier d'enseignement. Les habiletés de pensée doivent être apprises et pratiquées par rapport à un contenu significatif (Marzano et al. 1988 ; Kurfiss 1988) et ces habiletés ne se transfèrent pas nécessairement d'une matière à une autre et leur maîtrise implique une pratique dans divers contextes (Beyer 1987). L'accompagnement à la pensée critique implique donc deux composantes fondamentales : 1) la capacité de jugement, d'évaluation et de remise en

question d'une « réalité » donnée et des cadres de référence ; 2) la prise de distance, l'autonomisation, l'émancipation (Alhadeff-Jones 2007). Il apparaît donc que « toute démarche d'accompagnement, dans la mesure où elle contribue à développer ou à accroître la capacité de remise en question d'un individu ou d'un collectif dans un secteur spécifique de sa vie [...], peut être perçue comme porteuse d'une dimension critique ; cela autant pour ceux qui sont accompagnés [...] que pour ceux qui accompagnent » (Alhadeff-Jones 2007). L'apprentissage d'une façon de (re)prendre position pour l'apprenant et comporte une dimension de responsabilité pour la personne qui en a la responsabilité.

L'accompagnement à la pensée critique implique différents enjeux :

- 1) que l'amorce d'un travail critique implique nécessairement une justification fondant sa légitimité,
- 2) toute conception de l'accompagnement fondée scientifiquement suppose l'exercice d'une posture critique ancrée,
- 3) prendre en considération les justifications et les fondements qui légitiment scientifiquement et pragmatiquement la portée critique de l'accompagnement et suppose de reconnaître le rôle joué par l'environnement, qui autorise, stimule ou entrave leur développement (Alhadeff-Jones 2007).

Conséquemment, la connaissance et la pensée ne s'opposent pas et doivent donc être enseignées de façon concomitante (Bransfort et al. 1986 ; Chambers 1988 cité dans Romano 1992). « C'est dire que les enseignants ont une double responsabilité : d'abord développer les connaissances de base des élèves, mais aussi leur faire acquérir un répertoire d'habiletés qui leur permettent d'utiliser ces connaissances d'une manière significative » (Nickerson 1988 cité dans Romano 1992). Pourtant, les recherches sur les habiletés cognitives des finissants du secondaire montrent qu'il est possible d'aller à l'école durant douze ou treize années sans développer de compétence à penser (Nickerson 1988 cité dans Romano 1992). Le développement de ces habiletés n'est donc pas spontané, il convient donc d'interroger la meilleure façon de les développer.

Conclusion

À la teneur de cette revue de littérature, il semble qu'il n'existe aucun consensus sur les composantes de la pensée critique. Les modèles qui inspirent la pédagogie se limitent souvent au raisonnement logique et à l'analyse d'argument (Walter 1994 cité dans Boisvert 2000). Pour intégrer la pensée critique aux programmes d'études, il faut que la notion ait une conception claire, et facilement opérationnalisable (Boisvert 2002; Kpazaï 2005).

Pour autant, les habiletés à penser sont considérées par les chercheurEs comme nécessaires pour participer à la démocratie comme citoyen responsable (Newman 1990a ; Nickerson 1987 cité dans Romano 1992). Selon Lang (2010) l'éducation à la citoyenneté ne peut être dissociée du développement de la pensée critique ainsi que d'autres connaissances telles que les lois et les responsabilités.

L'enseignement ou l'accompagnement à la pensée critique est toutefois particulièrement paradoxal dans le sens où « accompagnement/enseignement » et « pensée critique » sont tout autant contradictoires que complémentaires. En effet, enseigner la pensée critique n'est-il pas une antithèse, en tant que l'enseignement implique la diffusion d'un savoir et la pensée critique une autonomie de la pensée ?

Bibliographie

- Alhadeff-Jones, M. (2007). *Chapitre IV. Paradoxes de l'accompagnement et (r)éveil d'une pensée critique*. Presses Universitaires de France. Récupéré de www.cairn.info : <https://www.cairn.info/penser-l-accompagnement-adulte--9782130562115-page-227.htm?contenu=article>
- Baillargeon, N. (2001). *La lueur d'une bougie: citoyenneté et pensée critique*. (s. l.) : Les Editions Fides.
- Beaulac, G. et Robert, S. (2011). Théories à processus duaux et théories de l'éducation : le cas de l'enseignement de la pensée critique et de la logique. *Les ateliers de l'éthique / The Ethics Forum*, 6(1), 63-77. doi: <https://doi.org/10.7202/1044302ar>
- Boisvert, J. (2000). Le développement de la pensée critique au collégial: étude de cas sur un groupe classe en psychologie. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(3), 601-624. doi: <https://doi.org/10.7202/000292ar>
- Boisvert, J. et Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu. (2002). *Pensée critique et sciences humaines: étude sur l'évolution de la pensée critique des élèves du programme de sciences humaines au collégial*. Saint-Jean-sur-Richelieu, QC : Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu. Récupéré de Open WorldCat.
- Boisvert, J. et Laplante, B. (1999). *La formation de la pensée critique: théorie & pratique - ProQuest*. Récupéré de <https://search.proquest.com/openview/1eb0105b6d85330bde499f771a26b70d/1?pq-origsite=gscholar&cbl=37189>
- Chabrol, C., Courbet, D. et Fourquet-Courbet, M.-P. (2004). Psychologie sociale, traitements et effets des médias. *Questions de communication*, (5), 5-18. Récupéré de journals.openedition.org.
- Daniel, M.-F. (2005). *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*. (s. l.) : PUQ
- Daniel, M.-F. (2007). *Chapitre 9. L'apprentissage du philosophe et le processus développemental d'une pensée critique dialogique*. De Boeck Supérieur. Récupéré de www.cairn.info : <https://www.cairn.info/apprendre-a-philosopher-par-la-discussion--9782804155230-page-123.htm?contenu=resume>
- Durand, J.-P. (1997). La pensée critique peut-elle être utile? *La Revue du MAUSS*, (9), 151-167.
- Enjeux-SupplA2013.pdf. (s. d.). Récupéré de <https://lesenjeux.univ-grenoble-alpes.fr/2013-supplement/Enjeux-SupplA2013.pdf#page=55>
- Gagnon, M. (2008). *Étude sur la transversalité de la pensée critique comme compétence en éducation : entre « science et technologie », histoire et philosophie au secondaire*. Récupéré de corpus.ulaval.ca : <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/20090>
- Guilbert, L. (1990). La pensée critique en science: présentation d'un modèle iconique en vue d'une définition opérationnelle. *The Journal of Educational Thought (JET) / Revue de la Pensée Éducative*, 24(3), 195-218. Récupéré de JSTOR.
- Kpazaï, G. (2005). *Manifestations de la pensée critique chez des enseignantes et des enseignants d'éducation physique et à la santé: une étude de cas*, 324.
- Lafortune, L. (dir.). (2005). *Pédagogie et psychologie des émotions: vers la compétence émotionnelle*. (18)Collection Education-recherche. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec. Récupéré de Library of Congress ISBN. (BF311 .P3182 2005)

- Lafortune, L. et Robertson, A. (2004). Métacognition et pensée critique. *Pensée et réflexivité: Théories et pratiques*, 14, 107.
- Lagasnerie, G. de. (2013). Néolibéralisme, théorie politique et pensée critique. *Raisons politiques*, N° 52(4), 63-76. Récupéré de www.cairn.info.
- Lang, M. (2010). *La pensée critique au coeur de l'éducation à la citoyenneté*. Récupéré de Google Scholar.
- Pallascio, R. et Daniel, M.-F. (2004). *Pensée et réflexivité: Théories et pratiques*. (s. l.) : PUQ
- Pallascio, R. et Lafortune, L. (2000). *Pour une pensée réflexive en éducation*. (s. l.) : PUQ.
- Rabatel, A. (2017). *Pour une lecture linguistique et critique des médias*. Éditions Lambert-Lucas. Récupéré de halshs.archives-ouvertes.fr : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01526584>
- Rancière, J. (2008). Les mésaventures de la pensée critique. *Hors collection*, 30-55. Récupéré de www.cairn.info.
- Romano, G. (1992). *Comment favoriser le développement des habiletés de pensée chez nos élèves*, 6, 5.

Annexe A

Capacités propres à la pensée critique	
1.	La concentration sur une question.
2.	L'analyse des arguments.
3.	La formulation et la résolution de questions de clarification ou de contestation.
4.	L'évaluation de la crédibilité d'une source.
5.	L'observation et l'appréciation de rapports d'observation.
6.	L'élaboration et l'appréciation de déductions.
7.	L'élaboration et l'appréciation d'inductions.
8.	La formulation et l'appréciation de jugements de valeur.
9.	La définition de termes et l'évaluation de définitions.
10.	La reconnaissance de présupposés.
11.	Le respect des étapes du processus de décision d'une action.
12.	L'interaction avec les autres personnes (par exemple, la présentation d'une position à l'aide d'une argumentation orale ou écrite).
Attitudes caractéristiques de la pensée critique	
1.	Le souci d'énoncer clairement le problème ou la position.
2.	La tendance à rechercher les raisons des phénomènes.
3.	La propension à fournir un effort constant pour être bien informé.
4.	L'utilisation de sources crédibles et la mention de celles-ci.
5.	La prise en compte de la situation globale.
6.	Le maintien de l'attention sur le sujet principal.
7.	Le souci de garder à l'esprit la préoccupation initiale.
8.	L'examen des différentes perspectives offertes.
9.	L'expression d'une ouverture d'esprit.
10.	La tendance à adopter une position (et à la modifier) quand les faits le justifient ou qu'on a des raisons suffisantes de le faire.
11.	La recherche de précisions dans la mesure où le sujet le permet.
12.	L'adoption d'une démarche ordonnée lorsqu'on traite des parties d'un ensemble complexe.
13.	La tendance à mettre en application des capacités de la pensée critique.
14.	La prise en considération des sentiments des autres, de leur niveau de connaissance et de leur degré de maturité intellectuelle.