

Revue du livre : « Pensées disciplinaires et pensée critique : enjeux de la spécificité et de la transversalité pour l'enseignement et la recherche » Publié sous la direction de Mathieu Gagnon et Abdelkrim Hasni

Book Review: "Disciplinary Thoughts and Critical Thinking: *Issues of Specificity and Transversality for Teaching and Research*" Edited by: Mathieu Gagnon and Abdelkrim Hasni

Jean-Paul M. Massina

Doctorant en sciences humaines et interdisciplinarité

Université Laurentienne, Sudbury, Ontario

Canada

Date de soumission : 21/07/2025

Date d'acceptation : 23/08/2025

Pour citer cet article :

Massina, J.P. (2025) : «Revue du livre : « Pensées disciplinaires et pensée critique : enjeux de la spécificité et de la transversalité pour l'enseignement et la recherche » Publié sous la direction de Mathieu Gagnon et Abdelkrim Hasni», Revue Internationale du chercheur «Volume 6 : Numéro 3» pp : 324-349

Résumé :

Cet article donne un aperçu général de ce livre qui présente une analyse approfondie de la notion de pensée critique et de ses rapports avec les pensées disciplinaires dans le contexte éducatifs. Les auteurs examinent la pensée critique dans ses différentes dimensions génériques et disciplinaires. Les auteurs mettent en avant la complexité et la variété des approches, en suggérant des pistes pour appliquer la pensée critique dans divers domaines éducatifs tels que la philosophie, le travail social, les sciences, les mathématiques, l'histoire, etc.

Ils examinent également les défis liés à l'enseignement de cette pensée dans un contexte multiculturel, notamment en raison des différentes traditions culturelles et religieuses, tout en insistant sur l'importance d'une approche dialogique et critique permettant l'émancipation et la transformation sociale. Ils soulignent enfin l'importance de mener des recherches longitudinales pour mieux appréhender l'incidence des programmes de formation à la pensée critique. J'ai inclus mes observations sur les divers articles réunis dans ce livre.

Mots-clés : pensée critique, pensée disciplinaire, éducation, éthique.

Abstract:

This article gives a general overview of the book, which provides an in-depth analysis of critical thinking and how it relates to disciplinary thought in an educational setting. The authors look at critical thinking from both a general and a subject-specific perspective. They highlight the various and complex ways to approach it and suggest ways to apply critical thinking in different fields like philosophy, social work, science, math, and history. The book also examines the challenges of teaching this type of thinking in a multicultural context, especially due to different cultural and religious traditions. It argues for a dialogic and critical approach to encourage social change and personal growth. Finally, the authors emphasize the need for longitudinal research to better understand how critical thinking programs work overtime. I've also included my own observations on the articles gathered in this book.

Keywords: critical thinking, disciplinary thinking, education, ethics.

Introduction

La pensée critique est une boussole pour avancer rationnellement dans la découverte des savoirs et dans la mosaïque informationnelle du monde moderne. Ce livre examine ce qui a toujours intrigué les philosophes : la pensée, son mode de fonctionnement, ses principes et ses pièges. De la même manière, la psychologie et la neurologie s'intéressent également à la pensée, qui influence grandement l'éducation et la didactique. L'ouvrage essaie de mettre la lumière sur la distinction entre la pensée disciplinaire et la pensée critique, en soulignant un "éparpillement conceptuel" et la difficulté de définir une pensée éthique. Ce livre se penche particulièrement sur la question de savoir comment la pensée critique peut être définie, enseignée et utilisée dans les divers domaines de l'éducation, tout en préservant sa transversalité, sa portée émancipatrice et sa complexité.

Dans la première partie du manuel, on explore le développement de la pensée ou pensée générale, sans l'associer à un savoir disciplinaire spécifique. Dans la deuxième partie, le livre examine la pensée critique comme faisant partie intégrante de la pensée disciplinaire.

Il est important de noter que cet article repose sur une analyse des recherches existantes. Cette méthode, comme le confirment Farley-Chevrier et Gagnon (2004), allie la richesse documentaire et la rigueur scientifique. J'ai résumé chaque article de ce livre en le soumettant à mon analyse critique. À la fin, j'ai tiré une conclusion globale de cette œuvre.

1. La formation de la pensée à l'école : vers une dialogique entre le générique et le spécifique (P. 17-42) Par Mathieu Gagnon

1.1 Les éléments fondamentaux à retenir

Ce texte se veut défenseur de l'intégration de la pensée critique comme visée éducative fondamentale, sans qu'elle soit associée à d'autres contenus du curriculum québécois. Malheureusement, la formation à la pensée critique dans le système éducatif du Québec reste encore périphérique dans les programmes actuels. L'auteur donne des raisons pour lesquelles il estime que cette formation est essentielle, et il détermine la manière de l'intégrer efficacement.

Ses raisons sont les suivantes :

- Il faut former la pensée des élèves, en particulier la pensée rationnelle, car celle-ci est au cœur de l'activité humaine et de la structuration de notre rapport au monde.

- Dans presque toutes les sphères des activités, il est essentiel de faire preuve de rationalité pour bien comprendre et agir de manière responsable sur le monde.

Les problèmes qu'il a relevés dans la mise en place de la formation de la pensée dans le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) sont :

- Absence d'une articulation efficace du PFEQ pour assurer la formation de la pensée dans les domaines d'apprentissage.
- Les compétences transversales pourraient aider à développer la pensée critique, mais leur enseignement explicite n'y est pas encore et ne commence pas tôt dans l'apprentissage.
- Selon les disciplines, les échelles de progression des apprentissages révèlent une intention variable quant à la formation de la pensée. On trouve une vingtaine d'habiletés de pensée identifiées, avec des variations selon les domaines disciplinaires.
- Certains domaines mettent explicitement l'accent sur la justification d'opinions, tandis que d'autres se concentrent sur des habiletés plus générales. Néanmoins, la formation de la pensée est d'une grande importance pour le français et l'éthique et culture religieuse.

L'auteur identifie les portées et limites de la PFEQ que nous avons énumérées ci-dessous :

- Les habiletés de pensée identifiées dans les échelles sont très limitées et souvent liées à la structuration d'opinions, plutôt qu'à la construction des connaissances.
- Il y a risque que l'implicité des habiletés de pensée dans les contenus disciplinaires les noie aux aléas pédagogiques.
- Il existe un espace pour améliorer considérablement l'apprentissage de la pensée, car la manière dont il s'articule dans le système actuel est lacunaire et insuffisante.

L'auteur reconnaît la complexité de l'univers de la pensée, pour ce faire, il présente certains repères ou modèles comme un guide pour les élèves et les enseignants :

- Les règles de logique formelle et la logique informelle, malgré leurs limites en dehors des contextes disciplinaires, restent acceptables.
- La taxonomie de Bloom est une organisation connue, classant les habiletés de pensée selon des niveaux de complexité.

- L'intersection de regroupement des habiletés de Lipman autour d'actes mentaux généraux et la catégorisation de Sasseville, Yergeau et Gagnon, où l'on trouve l'acte de chercher, de raisonner et d'organiser l'information.

Gagnon explore aussi la complexité de la pensée qui peut être liée au contexte dans lequel elle est mobilisée, plutôt qu'à une complexité inhérente et la spécificité des habiletés de pensée. Selon lui, les habiletés de pensée ont une dimension générale commune à divers domaines, et une dimension spécifique, influencée par le contexte. Il préconise que les enseignants développent des connaissances sur les éléments de la pensée pour favoriser une "mobilisation transversale" chez les élèves. Il précise en outre qu'il existe divers courants pour former la pensée, allant des approches générales aux approches par immersion, infusion ou mixtes. Il ne réfute pas le point de vue selon lequel le courant mixte donne les résultats les plus probants au développement de la pensée critique (Abrami et al., 2008). Toutefois, dans l'ensemble de son article, Gagnon semble privilégier l'infusion comme la méthode principale, où le développement des compétences de pensée est lié aux contenus disciplinaires.

1.2 Réflexion critique

Bien que l'article soulève plusieurs problématiques concernant la formation de la pensée dans le système de l'éducation du Québec, on a l'impression qu'il se base beaucoup sur des assertions et des opinions personnelles de l'auteur sans fournir de données empiriques solides pour étayer ses affirmations. D'autre part, l'article semble principalement se concentrer sur l'acquisition de compétences cognitives et rationnelles, sans accorder suffisamment d'attention aux aspects affectifs ou sociaux qui peuvent aussi jouer un rôle crucial dans la formation de la pensée. Je trouve particulièrement intéressante la place de l'évaluation dans cet article. Celle-ci est abordée sous différents angles. Gagnon (p. 27) discute, par exemple, des échelles de progression associées au programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), qui identifient un certain nombre d'habiletés de pensée. Son standard de succès est très élevé car il s'attend à ce que les apprenants soient capables de décrire, mobiliser et interroger les éléments de contenu liés à la pensée critique. Ce qui implique un système d'enseignement qui devrait être associé à des méthodes d'évaluation permettant de mesurer de manière systématique ces compétences. Je trouve que les idées de Gagnon ne sont pas très loin de celles de Lipman, qui est un pionnier de l'enseignement de la

pensée critique par le dialogue philosophique. Ce dernier était d'avis que l'éducation à la pensée critique implique non seulement l'acquisition d'outils et de méthodes, mais aussi la création d'un espace de dialogue où les élèves peuvent explorer des idées, poser des questions et réfléchir ensemble. (Lipman, 2003) Lipman, qui a développé des programmes centrés sur le dialogue philosophique pour encourager la pensée critique chez les jeunes, apprécierait l'accent mis par Gagnon sur la pensée critique dès le début de la scolarisation.

2. La pensée réflexive/critique en éducation : quels enjeux ? (P. 43-75)

Par Yves Lenoir

2.1 Les éléments fondamentaux à retenir

Ce texte explore la popularité de la pensée réflexive, qu'elle considère être la même chose que la pensée critique en éducation. Il propose quatre interprétations de ce qui a fait sa renommée dans le domaine de l'éducation en France. En examinant les publications à ce sujet, il cherche à éclairer la lanterne sur les ambiguïtés définitionnelles de ce concept.

Avant de donner sa définition de la pensée réflexive/critique, il commence par examiner minutieusement les mots clés qui s'y trouvent, à savoir : penser, réflexion et critique. Pour lui, penser, qui vient du latin *pensare*, signifie peser avec soin, soupeser, juger, etc. Selon lui, en éducation, il est possible de réduire la définition de penser à peser simplement le pour et le contre d'une idée, en soupesant sa pertinence et sa valeur. La réflexion provient également du latin *reflexio*, qui fait référence à l'action de se retourner, à une conversation ou à un renversement. Elle peut signifier refléter, raisonner ou mûrir. Critique aussi vient du latin *criticus*, peut identifier un censeur ou un jugement de valeur, mais aussi un blâme ou une appréciation. Même si critiquer peut être péjoratif dans sa signification courante, dans le contexte scientifique, la critique est une activité d'appréciation basée sur des critères explicites pour éviter toute confusion possible.

En France, Lenoir a constaté l'absence d'utilisation explicite des termes de pensée réflexive et critique chez les fondateurs des sciences de l'éducation. Il ne pense pas qu'ils ont exclu le développement de la pensée réflexive/critique, mais leur préoccupation était dans une perspective psychologique dominante, en continuité avec les travaux des psychologues Claparède, Wallon et Piaget. Cela a limité la référence au contexte social et aux didactiques des disciplines. Pour le prouver, il cite les travaux de Bayer (1986) qui ont montré que la recherche sur les pratiques enseignantes reposait sur deux pistes traditionnelles : la piste des applications et celle des récupérations psychologiques par le biais de la psychologie en éducation.

Pour expliquer la popularité de cette pensée, l'auteur avance quatre conceptions de pensée réflexive/critique sous forme de quatre hypothèses, tout en précisant que ces notions sont souvent considérées comme des synonymes :

- Un effet de mode ou un acte réflexe (sens commun) : Lenoir estime que les pensées réflexives et critiques sont à l'honneur dans le champ éducatif, mais cette réflexivité peut simplement relever d'un ajustement efficace à une situation qui relève du tacite et des routines. L'auteur affirme qu'au moins partiellement, ce succès est un effet de mode.
- Une promotion des organismes internationaux prônant une éducation néolibérale soutenue par une perspective moralisatrice individualiste. Pour l'auteur, la montée du néolibéralisme a influencé le succès de la pensée critique dans le domaine de l'éducation.
- Une réaction didacticienne à une conception techno-instrumentale (épistémologique). Cette hypothèse s'oppose à l'hypothèse précédente car ici, les didacticiens disciplinaires considèrent les notions de pensée réflexive/critique pour mettre en évidence l'importance de recourir à des modes de pensée adaptés aux spécificités des diverses disciplines.
- L'acquisition intersubjective et sociale : l'auteur présente cette hypothèse comme une manière de concevoir la pensée réflexive/critique, toute tournée sur une introspection subjective, qui encourage une rupture avec des modes de pensée jugés archaïques.

Dans le cadre d'une formation à l'enseignement ou de la mise en œuvre des processus d'enseignement-apprentissage, l'auteur refuse de réduire la pensée réflexive/critique à la seule introspection en tant que retour sur son "soi". Selon lui, cette réduction est trop individualisante et psychologisante. Il préfère le plan objectivant de Couturier (2013) qui produit un logos rationnel et social.

2.2 Analyse critique

Après avoir lu cet article, on remarque immédiatement la confusion persistante entre pensée critique et pensée réflexive. À certains moments, il les sépare (P.44), à d'autres moments, il les considère comme similaires (p.56). Par ailleurs, il reconnaît que dans la littérature, pour certains auteurs, ces deux notions sont souvent considérées comme des synonymes, ce qui peut causer de la confusion dans leur compréhension et leur interprétation. Je continue de croire que la pensée réflexive est une partie de la pensée critique. Il me semble que la pensée critique, dans sa démarche intellectuelle de questionnement continu, d'analyse, d'évaluation et de jugement rigoureux et

rationnellement éclairés, nécessite également une introspection, une métacognition qui pousse une personne à prendre du recul sur ses propres idées, croyances et processus de pensée. Ma vision n'est pas très éloignée de Brookfield qui stipule : « La pensée critique consiste à découvrir et à remettre en question des hypothèses, ce qui nécessite un processus de réflexion critique. » (1987, p.12) En lisant un article de presse, par exemple, on se demande s'il est basé sur des faits vérifiés, s'il comporte des biais ou s'il cherche à influencer l'opinion. Mais avant de l'interpréter, on devrait prendre du recul et se demander si ses propres conclusions ne sont pas influencées par ses croyances antérieures et préjugés. Cette réflexivité vient compléter la pensée critique.

3. Pour un travail social critique dialogique. Perspective de développement de la pensée critique dans les groupes de pairs en travail social comme rapports sociaux directs, tissés serrés, aux savoirs (P. 75-99) Par Ina Motoi et Marie-France Daniel

3.1 Les éléments fondamentaux à retenir

Les auteurs commencent par décrire l'objectif du travail social au Québec qui est d'améliorer les conditions de vie des individus ou des collectivités qui vivent dans des situations physiques et matérielles précaires, souvent mentalement peu viables. Les travailleurs sociaux qui leur viennent en aide sont dans le croisement de chemins entre accepter la standardisation des interventions, ou faciliter l'appropriation du pouvoir individuel et collectif par les personnes concernées. Selon les auteurs, le travail social a changé de perspectives fonctionnalistes à structuralistes, puis postmodernes, pour finalement adopter l'emprise gestionnaire actuelle. Tout l'objectif de cet article est de répondre à la question de savoir comment faire pour penser de manière critique et dialogique en travail social.

Les travailleurs sociaux estiment que le travail social critique dialogique peut faciliter des rencontres entre les pairs, où les significations élaborées se lient au-delà de l'opposition idéologique. L'auteur présente l'idée de la communauté de recherche de sens (CRS) qui encourage les pairs à réfléchir au sens des situations problématiques. Au cours de ces rencontres, le sens trouvé individuellement et collectivement crée des liens qui favorisent le développement de rapports sociaux et cognitifs. En travail social, le groupe de pairs offre un espace dialogique qui favorise la construction individuelle et commune de sens, créant ainsi des liens sociaux. Pour

appuyer leurs idées, les auteurs font référence à Durkheim (2007/1893), qui considérait le lien social comme un lien moral et éthique qui facilite la cohabitation.

Ce dialogue au sein d'une CRS s'articule en évaluation critique sur la base des critères que les membres ont identifiés ensemble pour créer une cohérence sociohistorique. Il peut devenir critique si un processus de recherche de significations multiples, et non une vérité unique, se met en place. Ces dernières sont vues comme le fruit des membres pour le bénéfice de l'action sociale de leur profession. Les intervenants ont la possibilité d'apporter des points de vue externes s'ils croient qu'ils seront importants pour le bien de toutes les parties impliquées dans l'action du service social. Il est aussi encouragé aux membres d'une CRS d'effectuer une délibération intérieure, ou dialogue avec soi-même, dans le but d'examiner en profondeur ses propres points de vue et de s'autocorriger. La somme des expériences partagées dans une CRS guide l'apprentissage, ce qui pousse les auteurs à citer Racine (2000) qui stipule qu'en travail social, l'apprentissage expérientiel dans et par l'action est « une connaissance intime résultant d'une relation directe et réfléchie d'un sujet à lui-même, à un autre sujet. » .

Selon les auteurs, toujours, le dialogue critique facilite la pensée critique. Ceci les conduit à parler de la pensée critique dialogique (PCD), qui souligne l'importance des interactions intersubjectives qui activent un flux constant entre les perspectives épistémologiques simples et les complexes dans le processus de mobilisation et de développement. Les auteurs se sont posé la question de savoir quelle serait la place de l'égoïsme dans la pensée critique dialogique. La réponse à leur interrogation est la suivante : au départ, l'égoïsme est nécessaire à l'intervention sociale, mais il doit être dépassé pour favoriser l'ouverture et la compréhension de soi et de l'autre, ainsi que la bienveillance.

Selon les auteurs, la réflexion critique intersubjective repose sur la pluralité des regards et permet une évaluation autonome et responsable. Elle a la capacité de contrer l'uniformisation de la pensée et de détourner la bureaucratisation, la standardisation et la déshumanisation de l'intervention sociale.

3.2 Réflexion critique

Avec tous les auteurs mentionnés, l'article est remarquablement bien documenté, avec une base théorique qui nourrit les idées présentées et soutient l'argumentation en faveur d'une approche

critique et dialogique dans le travail social. Cependant, l'article ne parle pas de limites de débats, notamment en ce qui concerne les risques de relativisme ou de paralysie décisionnelle. Sans aller jusqu'à ce que Schwartz (2004) appelle l'inaction ou à une insatisfaction chronique due à une surabondance des choix, il n'y a pas de garantie que tous les intervenants se mettront facilement d'accord entre eux ou avec les personnes accompagnées. Tout repose sur le climat de confiance et de solidarité dans lequel les participants se sentent à l'aise. Lorsque les positions sont polarisées, le dialogue peut être inefficace, voire impossible. Bien que je trouve la théorie dialogique très intéressante, les intervenants doivent faire face au pouvoir politique avec qui le dialogue n'est pas toujours équilibré. En fait, nous savons que dans la réalité, les rapports de pouvoir ont un impact sur les décisions finales, même dans un système dialogiste. C'est ce que Bourdieu (1979) qualifie de domination symbolique. Je présume que les auteurs veulent inciter à la déconstruction de cette domination et des structures sociales intériorisées.

Les auteurs ne mentionnent pas non plus comment faire face à l'ère des réseaux sociaux et de la communication numérique où les interactions dialogiques se transforment en échanges fragmentés, les idées ne sont pas clairement exprimées ou biaisées par des algorithmes qui privilégient les contenus conformes aux préférences de l'utilisateur. Les discussions dans ces réseaux sont souvent marquées par des conflits et des confrontations, au lieu de véritables dialogues. Dans ces circonstances, les échanges sont généralement dominés par des réactions rapides et émotionnelles, plutôt que par une réflexion approfondie. Nous sommes donc dans le « thinking fast » de Daniel Kahneman (2011), qui peut entraver la pensée critique.

4. Existe-t-il une pensée éthique ? (P.101-114) Par Samuel Heinzen

4.1 Les éléments fondamentaux à retenir

Dans cet article, Samuel Heinzen présente les contours dialectiques de l'éthique. D'après lui, même si l'éthique a été introduite dans le système éducatif dès ses débuts, son intégration dans le cursus scolaire est relativement nouvelle par rapport aux disciplines traditionnelles. En effet, son émergence comme problème pédagogique est concomitante à une autonomie de l'école publique par rapport aux systèmes normatifs traditionnels. L'auteur poursuit en soulevant des difficultés d'identification éthique en raison de la diversité des conceptions et des savoirs inclus dans ce domaine. De plus, il met en avant le fait qu'aucun auteur en éthique ne peut prétendre être unanime. Il décrit la dispute entre Kohlberg et Gilligan, par exemple sur la question de l'identité entre l'acteur

décisionnel et le sujet éthique qui n'a toujours pas été résolue. Il précise aussi que l'agent éthique lui-même est également une source de débats continus, notamment avec l'importance de l'autre comme déterminant éthique. Il précise aussi que la diversité des contextes socioculturels impliqués dans l'application de l'éthique ne garantit pas une homogénéité de cette discipline.

L'article parle également des tensions multiples qui sont observées dans les écoles en France, au Québec et en Suisse lorsqu'il s'agit de prendre du recul sur l'éthique et l'autonomisation morale. Peu importe les contenus ou les domaines d'application l'éthique engendre une tension spécifique lorsqu'elle se manifeste et implique la responsabilité. Selon l'auteur, la fragmentation conceptuelle de l'éthique peut être bénéfique pour tous, car elle donne à chacun la possibilité d'en saisir une partie.

Il présente un exemple où quelqu'un est sur le point de tomber et on lui tient la main. La tension éthique dans cet acte ne se trouve pas au niveau des conséquences potentielles de la chute, mais plutôt au niveau du bien lié à la protection de ses congénères. L'éthique se trouve donc au niveau de la conscience individuelle, car il est difficile de différencier une prise de décision éthique en raison de l'absence de centre éthique cérébral avec des réseaux neuronaux structurés. Heinzen soutient aussi que la temporalité de l'éthique est influencée par des événements concrets et des événements possibles visés par des intentions, comme en témoigne l'exemple de la chute ci-dessus. Cette temporalité synchronique de l'événement s'associe à la temporalité diachronique en raison de l'histoire ou de l'éducation des personnes concernées.

Pour l'auteur, quand l'enseignement de l'éthique est accompagné de la culture religieuse, le débat devient encore plus houleux car les concepts issus des systèmes de croyances sont vrais a priori, ce qui aboutit souvent à des considérations irréconciliables.

4.2 Réflexion critique

Cet article fournit une réflexion approfondie sur la complexité et la diversité de la pensée éthique dans le contexte éducatif en mettant en lumière les difficultés d'identification de l'éthique. Il souligne la multitude de conceptions et d'approches qui existent, ce qui renforce l'idée que l'éthique est loin d'être une discipline homogène. Toutes les tensions et tous les débats relevés dans cet article illustrent bien comment les valeurs et les idées sont contestées, et comment cela peut enrichir la réflexion éthique. Ceci implique une vision positive de l'aléa conceptuel, considérant

que la diversité des perspectives peut permettre une approche éducative plus intégrative, où chaque élève peut se connecter à un aspect de l'éthique, tout en tenant compte de la complexité et des enjeux contemporains de l'éthique.

Par ailleurs, l'article aborde principalement cette problématique de la pensée éthique sous une perspective occidentale. Étant donné que les élèves du Québec forment une mosaïque culturelle, l'auteur aurait pu fournir un effort sérieux pour établir comment les autres différentes cultures du monde pourraient enrichir ce débat ou offrir des perspectives alternatives sur les questions éthiques. Habermas (1981) a souligné l'importance d'un dialogue rationnel entre les membres de la société pour établir des normes et des valeurs. Pourtant, dans cet article, il semble qu'une culture dominante impose implicitement sa vision éthique aux autres membres de la société. Il est important d'avoir une éthique du multiculturalisme, qui cherche à trouver un juste équilibre entre respect des différences culturelles.

Ce texte présente des idées très proches de celles de Richard Paul et Linda Elder (2006), spécialistes de la pensée critique, qui mettent en avant l'importance de la réflexion, de l'analyse et de la compréhension des processus de pensée. Ils ont créé des méthodes éducatives qui pourraient s'adapter facilement au contexte de la pensée éthique énoncée par Heinzen.

5. Approche critique dans le programme québécois d'éthique et culture religieuse (117-142) Par Sivane Hirsch et Denis Jeffrey

5.1 Les éléments fondamentaux à retenir

Le gouvernement du Québec avait décidé en 2008 de substituer le cours de morale non confessionnelle par le programme québécois d'éthique et culture religieuse (ECR) dans le but de favoriser le dialogue sur des sujets d'éthique et de religion. Pour les auteurs, il est difficile de comprendre pourquoi le ministère de l'éducation a combiné dans le même programme l'enseignement de l'éthique, qui exige une réflexion critique, avec la culture religieuse, qui ne l'exige pas forcément. L'objectif du programme ECR est d'encourager les élèves à mener une réflexion critique sur des questions éthiques et à comprendre le fait religieux dans un esprit d'ouverture. Selon ce programme, les enseignants peuvent aborder avec les élèves des éléments socioculturels, historiques, moraux, littéraires et même politiques de la religion en faisant preuve d'honnêteté scientifique tout en respectant des sensibilités croyantes des élèves.

D'après les auteurs, la réflexion critique nécessite une distanciation de soi, en reconnaissant ses propres lubies et en utilisant des critères normatifs pour objectiver sa pensée afin de nuancer son jugement. Ils estiment que le programme ECR devait amener les apprenants à développer leur culture seconde, ce qui permet de se distancier de la culture première ou du savoir commun ou des fausses croyances, afin de mieux la comprendre. Pour eux, ce processus devrait inciter les élèves à s'éloigner des connaissances qui aveuglent pour observer la réalité avec des perspectives différentes, c'est-à-dire pour apprendre à construire des savoirs réflexifs. Il est important, d'après les auteurs, de souligner que les activités réflexives ne cherchent pas à dévaloriser les connaissances de la culture première, mais à les enrichir.

Les auteurs font référence à Durkheim et Weber (p. 126) pour décrire la sociologie morale comme un questionnement constant sur la qualité des comportements humains, évalués selon des critères choisis et partagés. Ils précisent que dans une salle de classe, les discussions sont guidées par des critères acceptés par tous pour éviter l'arbitraire et le discrétionnaire. Cette vision repose sur le concept humaniste de « perfectionnisme moral », où l'être humain cherche à se perfectionner moralement par le biais de l'éducation et de la connaissance de soi. Ils soulignent également le piège qui existe dans cette approche pédagogique, qui pourrait faire passer la morale comme un simple débat intellectuel. Dans le but de clarifier leurs idées, ils mentionnent les limites de la pédagogie du raisonnement, soutenue par le courant kolhbergien (p. 129), qui réduit la pratique de l'éthique à la fabrication de raisonnements pour justifier une décision. Dans cette optique, du reste très critiquée, la vie morale des individus reposerait uniquement sur les sentiments moraux d'indignité, d'injustice, de souffrance, de compassion et de malaise.

Le programme québécois d'éthique et de culture religieuse recommande une approche pédagogique qui part de la vie concrète des élèves. Les auteurs affirment que lorsque l'élève se sent concerné par une question éthique, il est clair que sa capacité à raisonner pour trouver une solution est élevée. Pour les auteurs, les élèves doivent apprendre à respecter les croyants, tout en ayant la possibilité de questionner méthodologiquement leurs vérités.

5.2 Réflexion critique

Dans cet article, Sivane Hirsch et Denis Jeffrey présentent une critique approfondie du programme québécois d'éthique et culture religieuse (ECR), en mettant en évidence les tensions entre

l'enseignement de l'éthique et de la culture religieuse. Ils soulèvent, avec tact intellectuel supérieur, des préoccupations concernant la distinction entre réflexion critique et approches compréhensives dans l'enseignement religieux. On y aborde la notion de la "réflexivité critique" et l'importance de l'émancipation par le jugement autonome (p.120). Cela me semble proche de Kant (1789), qui souligne la nécessité pour l'individu de s'éloigner de la tutelle intellectuelle pour développer une pensée critique.

Selon l'article, l'évaluation ne doit pas se limiter à constater simplement des sentiments ou des préférences, mais doit comporter des éléments de raisonnement critique. Malgré le fait que l'évaluation puisse parfois être influencée par la subjectivité des élèves, les auteurs n'ont pas mentionné que cette évaluation peut également être influencée par la complexité contextuelle et les différences culturelles. Ils accordent une grande importance aux outils d'évaluation qui encouragent les élèves à articuler et à justifier leurs points de vue en se basant sur des critères bien définis et acceptés par le groupe-classe. (P. 133 et 134). Cette perspective me semble être en phase avec les auteurs comme Habermas (1981), qui estiment que les normes éthiques doivent se manifester à travers des processus de délibération publique. Dans le cadre de l'éducation, Habermas encourage également les élèves à prendre part activement à des dialogues éthiques où ils peuvent faire entendre leur voix. (Idem.)

Cependant, il est possible que le groupe-classe ne parvienne pas à se mettre d'accord sur certains critères et les élimine, ce qui pourrait restreindre la portée de l'évaluation critique. En effet, je remarque, malheureusement, que les auteurs ne donnent pas d'exemples concrets de critères pour évaluer et réfléchir de manière critique. Cela n'affecte en aucun cas la portée significative de ce texte, qui souligne l'importance de rendre l'apprentissage pertinent pour les élèves, en les incitant à examiner des dilemmes éthiques qui les affectent.

6. Le développement de la pensée critique : quelles orientations pour l'enseignement et l'apprentissage des sciences ? (143-163) Par Abdelkrim Hasni

6.1 Les éléments fondamentaux à retenir

L'article traite de la question de la pensée critique, qui est intégrée dans les compétences transversales des programmes scolaires, en particulier de la relation entre pensée critique et pensée scientifique. L'auteur cherche à établir un lien entre les fondements de la pensée critique et de

l'éducation scientifique. Tout en précisant la complexité de définir la pensée critique, l'auteur cite les tentatives de définition des auteurs tels qu'Ennis (1985) qui la considère comme une pensée réfléchie et raisonnable axée sur la décision de croire ou de faire ; Lipman (2003) qui regroupe les 31 attributs utilisés par d'autres auteurs pour définir la pensée critique, en soulignant qu'ils ne sont pas contradictoires mais plutôt complémentaires.

Dans le contexte scolaire, pour l'auteur, la pensée critique est intégrée dans les compétences transversales des curriculums scolaires. Il discute de la question de savoir si la pensée critique doit être considérée dans son caractère général ou si elle doit être considérée comme une discipline à part entière.

Il affirme que, en fonction de certaines normes claires, la pensée critique peut être considérée en fonction du contexte disciplinaire. Pour lui, il est difficile d'envisager qu'un élève, un enseignant, un médecin ou un ingénieur fassent appel à une même pensée critique. Il a pris soin de préciser que les apprentissages disciplinaires ne sont pas tournés vers une simple mémorisation de contenus, mais visent le développement de la pensée critique.

Pour éclairer notre lanterne, l'auteur propose trois principes pour un cadre opérationnel de développement de la pensée critique :

- Éviter de se limiter aux attributs, la considérer comme une posture et la voir comme une pensée normative.
- Il est important de comprendre la pensée critique comme une attitude basée sur la rationalité, le scepticisme et la réflexivité.
- La pensée critique est normative et contextuelle, ce qui signifie qu'il est nécessaire de déterminer la norme qui permettra de la juger pour chaque situation.

Hasni croit que l'éducation scolaire devrait principalement se baser sur les connaissances scientifiques, car elles peuvent être remises en question et prouvées par les élèves eux-mêmes. C'est pourquoi, pour lui, la pensée critique est une composante essentielle de la pensée scientifique, mais elle est contextualisée de manière spécifique. C'est la raison pour laquelle il propose un cadre d'analyse et de développement de celle-ci, qui se décline en trois points :

- La pensée critique est mise en œuvre à trois niveaux : personnel, épistémique et social.

- Les apprenants doivent évaluer la crédibilité scientifique de leurs connaissances et à se détacher de leurs premières perceptions.
- Encourager le scepticisme qui pousse les apprenants à remettre en question le savoir proposé et à évaluer sa crédibilité.

6.2 Réflexion critique

Cet article constitue une contribution significative à la compréhension et à l'intégration de la pensée critique dans le domaine de l'éducation scientifique. Il souligne la difficulté de définir la pensée critique et cette ambiguïté pourrait être problématique dans l'évaluation des compétences des élèves. Selon l'auteur, l'idée que la pensée critique doit être adaptée à un contexte disciplinaire est pertinente. L'article montre que les compétences en pensée critique ne sont pas universelles et que différentes disciplines peuvent nécessiter des approches spécifiques, ce qui renforce l'importance d'un enseignement contextualisé. Cette idée de contextualisation de la pensée critique va à l'encontre des principes de la pensée critique énoncés par des philosophes scientifiques comme Descartes. En effet, René Descartes (1637), avec son rationalisme universel basé sur des principes logiques tels que l'analyse, l'argumentation et l'évaluation des preuves, transcende les cultures et les contextes. En outre, afin d'éviter les dérives relativistes où tous les points de vue seraient également valides, Paul et Elder (2001) définissent la pensée critique comme un processus intellectuel applicable dans tous les domaines et contextes. On peut trouver un terrain d'entente en acceptant la contextualisation des pratiques, tout en gardant l'universalité des principes fondamentaux de la pensée critique. Je suis d'avis qu'une pensée critique complètement universelle pourrait négliger les particularités disciplinaires, culturelles et historiques, tandis qu'une pensée critique totalement contextualisée pourrait perdre sa capacité analytique.

Il est admirable de voir l'auteur promouvoir le scepticisme et la réflexivité chez les élèves pour les aider à développer la capacité de questionner et d'évaluer le savoir scientifique, les préparant ainsi à être des penseurs critiques dans des contextes variés. Par ailleurs, l'article aurait aussi pu aborder les défis que rencontrent les éducateurs lors de l'intégration de la pensée critique dans leurs cours, y compris les résistances institutionnelles ou culturelles qui peuvent exister. Comme le soulignent d'ailleurs Paul et Elder (2006), les systèmes éducatifs ont tendance à apprendre quoi penser plutôt que comment penser. L'article n'aborde pas non plus la difficulté à la réticence des parents ou des

élèves à adopter une approche plus critique, car développer une pensée critique demande du temps et des efforts, ce qui peut être décourageant pour certains élèves.

Je suis surpris que cet article ne fasse pas beaucoup de place à la pensée éthique. Il se focalise principalement sur la pensée critique dans le contexte scientifique. Thomas Kuhn (1962) et d'autres auteurs démontrent que la science évolue à travers des paradigmes, qui sont influencés par des contextes sociaux et culturels. La physique ou les mathématiques peuvent sembler neutres, mais l'utilisation de leurs résultats, comme l'énergie nucléaire ou l'intelligence artificielle, soulève des questions éthiques. La génétique présente des opportunités incroyables, mais elle doit être encadrée par des principes éthiques clairs afin d'éviter toute dérive. Dans la manipulation des génomes humains, par exemple, devrait-on autoriser les bébés génétiquement modifiés ?

7. La pensée critique comme composante intégrée de la pensée mathématique : une illustration dans les domaines de l'arithmétique et de la géométrie (P. 165-198)

Par Patrick Roy et Yves Schubnel

7.1 Les éléments fondamentaux à retenir

Cet article se penche sur l'intégration de la pensée critique à la pensée mathématique, en particulier dans les domaines de l'arithmétique et de la géométrie. Les auteurs commencent par un aperçu général de l'évolution de l'enseignement des mathématiques, qui est passé de la vision pratique à une perspective citoyenne. Dans cette optique, l'enseignement contemporain des mathématiques vise le développement d'une pensée mathématique au-delà de l'acquisition de connaissances. Pour cela, il est indispensable de développer des outils intellectuels afin de comprendre et critiquer les informations débordantes du monde actuel. Dans ce processus, ils essaient de répondre à la question suivante : Quelles articulations possibles entre la pensée mathématique et d'autres formes de pensées qu'on pourrait qualifier de 'génériques' comme la pensée critique. (P.166)

7.1.1 La pensée mathématique comme pensée historico-culturelle

Les auteurs estiment que la pensée mathématique est appréhendée dans le cadre de la théorie de l'objectivation de Radford qui la considère suivant deux dimensions complémentaires et interdépendantes, à savoir la pensée subjective et la pensée historico-culturelle. Au niveau historico-culturel, cette pensée transcende l'individu pour se marier à la culture dans laquelle elle a été construite. Dans le contexte de l'objectivation, cette pensée permet de saisir la pensée

mathématique comme un processus dynamique, culturel et historico-social, où l'activité humaine occupe une place centrale dans la concrétisation et la transformation de la pensée potentielle en objets mathématiques accessibles, manipulables et réflexifs. Les auteurs présentent les systèmes de numérisation égyptien et celui de Maya que nous présentons dans le tableau suivant :

Critères	Système de numération égyptien	Système de numération maya
Origine	Plus de 5 000 ans Égypte ancienne	300 av. J.C. à 1500 apr. J. C. Mayas, Amérique centrale
Culture	Culture numérique intégrée dans les pratiques sociales et religieuses	Culture spécifique, imprégnée de pratiques sociales et religieuses
Représentation des chiffres	Hiéroglyphes	Glyphes classifiés selon leur ordre de grandeur
Dizaine	Fer à cheval, symbolisant un cordon pour relier des bâtonnets en paquets de dix	Deux traits
Écritures des grands nombres	Puissance de 10 $10^0=1$, $10^1=10$, $10^2=100$, $10^3=1000$, etc.	Pouvoirs de 20, mais les signes pour les positions plus élevées sont moins explicitement connus
Représentation écrite	Hiéroglyphes sur monuments de pierre	Sigles tracés ou gravés, monuments, codex
Mode de lecture	De droite à gauche ou de gauche à droite selon le contexte	De haut en bas ou de gauche à droite, selon la codification
Système de base	Principalement basé sur 10 (décimale)	Base 20, avec utilisation de la vigésimale
Particularités	Seules des unités indiquées par des symboles ; grande	Système positionnel utilisant la vigésimale, développement

	capacité à écrire des grands nombres	de chiffres pour grands nombres
Fonction sociale et ritualiste	Conçu pour des pratiques comptables, astronomiques et religieuses	Utilisé pour des calendriers, des pratiques rituelles, l'astronomie, et la codification des dates

7.1.2 Rôle de la pensée critique au développement de la pensée mathématique

D'après cet article, la pensée critique joue un rôle essentiel et multifacette dans le développement de la pensée mathématique. Les auteurs insistent sur le fait que la pensée critique n'est pas seulement un outil pour résoudre des problèmes, mais représente une dimension supérieure qui fait que l'apprentissage et le développement de la pensée mathématique soient véritablement profonds et culturellement contextualisés. Grâce à la pensée critique, les élèves peuvent mobiliser une réflexion culturelle spécifique pour chaque système numérique ou concept mathématique, tout en ayant la capacité de réfléchir critiqueusement ; cultiver une attitude de remise en question, d'analyse des stratégies et de comparaison des différentes méthodes pour résoudre les problèmes ; repérer les fondements et les limites des concepts afin de construire une connaissance plus solide ; renforcer la relation circulaire entre la pensée personnelle et la culture mathématique, afin de soutenir une évolution simultanée avec la pensée subjective et culturelle.

7.1.3 La pensée critique comme composante intégrée de la pensée mathématique

Selon les auteurs, le développement de la pensée mathématique nécessite la mobilisation de modes de pensée génériques, dont la pensée critique. Ils perçoivent la pensée critique comme une composante intégrée de la pensée mathématique, appelée 'pensée critique mathématique'. Les auteurs partagent le point de vue de McPeck (P. 177) selon lequel la pensée critique ne peut se développer ou s'enseigner de manière décontextualisée. Ainsi, la pensée critique mathématique est une pensée normative et contextuelle qui s'inscrit dans le cadre d'une activité spécifique et requiert une connaissance minimale du domaine. Elle est mobilisatrice de connaissances et de dispositions qui permettent de s'engager avec scepticisme et réflexivité dans la résolution des problèmes. Pour bien expliquer la pensée critique mathématique, Roy et Schubnel se réfèrent aux définitions de la

pensée critique qui mettent en lumière des composantes liées aux connaissances et aux dispositions. Cela englobe la curiosité intellectuelle, la flexibilité de l'esprit, la recherche d'objectivité, etc. Les auteurs poursuivent en précisant que la pensée critique consiste en la capacité de recourir au scepticisme réflexif, questionnant les objets d'une activité. Selon eux, la pensée critique mathématique remet en doute, teste, questionne, relie et évalue tous les aspects d'une situation ou d'un problème mathématique. La pensée critique ressemble à un véhicule qui amène les apprenants vers le questionnement continu, la remise en doute, l'analyse et la validation des conjectures, dans un processus dynamique.

7.2 Réflexion critique

Se basant sur les travaux de Radford (2013), les auteurs ont développé adéquatement des perspectives phénoménologiques et culturelles pour situer la conception de la pensée mathématique comme un processus manifesté à travers des activités concrètes (agir, parler, percevoir, symboliser). Ils ont pris soin de spécifier que la dimension culturelle et sociale de ce processus favorise une approche plus réaliste et contextuelle de l'apprentissage. En outre, ils ont démontré de manière rigoureuse le dynamisme entre pensée subjective et culturelle, en mettant en exergue la relation circulaire entre la pensée subjective de l'élève et la pensée culturelle. Ils insistent sur l'importance de faire de la pensée critique une composante centrale de l'apprentissage mathématique, plutôt qu'un aspect isolé ou accessoire. Ils rejoignent les idées de Palinussa (2013) qui insiste sur la nécessité de développer la pensée critique dans le contexte de l'apprentissage mathématique. La place donnée aux dispositions et attitudes, c'est-à-dire la valorisation de qualités telles que la curiosité, l'esprit de recherche, la flexibilité et le scepticisme réflexif, relève que la pensée critique ne se limite pas à des habiletés cognitives, mais englobe aussi des dispositions mentales et morales. S'alignant dans la perspective de McPeck (1981), les auteurs affirment que cette inclination à la réflexion et au scepticisme permettra aux élèves de remettre en question leurs raisonnements, d'explorer d'autres voies et d'analyser leurs propres processus de résolution. Cela apparaît comme une compétence clé pour favoriser une pensée mathématique autonome et critique, qui peut contribuer à la formation de citoyens capables de penser de manière rationnelle, créative et critique face aux enjeux sociétaux. Bien que l'article soit principalement dans la lignée décisionnelle McPeck (p. 175), il nous semble qu'un auteur comme Ennis (1887), qui voit la pensée critique comme une capacité à évaluer et juger de façon rationnelle et objective, valoriserait

fortement l'approche décrite dans cet article. En effet, Ennis (Idem.) insiste sur le fait que la pensée critique inclut la disposition à poser des questions, à évaluer des raisons, et à faire preuve d'objectivité, compétences qui sont également soulignées dans le texte avec la notion de scepticisme réflexif, de dispositions et d'attitudes telles que la curiosité intellectuelle et l'esprit critique.

L'article semble principalement théorique, sans présenter de résultats empiriques ou d'études de terrain pour confirmer la faisabilité ou l'efficacité des propositions en classe. Cela restreint la démonstration de leur impact concret. Il semble que cet article se focalise excessivement sur la conceptualisation de l'élaboration de la pensée critique comme une pensée qui inclut à la fois des aspects normatifs, contextuels, sociaux et culturels. Cela complexifie la tâche des enseignants qui œuvrent dans des milieux scolaires aux ressources limitées, ou avec des élèves aux profils variés. Il manque de surcroît de précision suffisante sur la manière dont ces principes peuvent être mis en œuvre dans la pratique pédagogique quotidienne, malgré les deux exemples illustratifs donnés. Le texte ne présente pas non plus des outils nécessaires pour mesurer concrètement la progression des élèves dans le développement de leur pensée critique mathématique, ce qui est essentiel pour l'évaluation formative et sommative. En mettant trop l'accent sur l'aspect social et culturel, les auteurs semblent minimiser le rôle de la cognition individuelle, par exemple le développement de compétences cognitives spécifiques ou la gestion des erreurs personnelles en mathématiques. Dans sa vision de la pensée critique, Lipman (1988) intègre des dispositions affectives et morales telles que la responsabilité, l'ouverture d'esprit, la patience et la persévérance. Il pourrait faire des reproches aux auteurs pour ne pas avoir intégré des dimensions éthiques et morales dans leur formation à la pensée critique mathématique. Il serait aussi étonné de constater que dans cet article, la réflexion critique ne s'oriente pas aussi vers la recherche de justice et de compréhension éthique.

8. La conscience historique critique comme finalité du cours d'histoire ? Réflexion sur une possible opérationnalisation en salle de classe (P. 199- 224) Par Catherine Duquette

8.1 Les éléments fondamentaux à retenir

L'auteure commence par préciser que, malgré la mise en place des programmes par objectifs au Québec dans les années 1980, l'enseignement de l'histoire est loin d'être passé de la mémorisation

passive des récits historiques à une pensée historique ou une conscience critique capable d'analyser et de remettre en question ces récits. Toute son analyse repose sur une question centrale : celle de savoir si la pensée historique peut être une conscience historique.

8.1.1 Liens entre la pensée historique et la conscience historique

L'auteure examine brièvement certains auteurs qui ont tenté d'établir un lien entre les concepts de la pensée historique et la conscience historique sous le prisme passé-présent et futur. Partant de la pensée de Gadamer et l'instar des autres modernes, elle définit la conscience historique comme un état ou une capacité qui permet à l'individu d'avoir une compréhension relative du passé, du présent et du futur, en particulier à travers la perception des récits historiques. Elle peut se présenter soit comme une conscience non réfléchie, qui accepte passivement les récits sans remise en question, soit comme une conscience critique, qui implique une prise de recul, une réflexion sur la relativité des récits et une analyse critique des sources et interprétations historiques. L'auteure essaie d'établir un lien entre les concepts de la pensée historique et la conscience historique toujours sous le prisme passé-présent et futur. Elle cite par exemple Laville, qui suggère une proximité entre la conscience historique et la mémoire, où la conscience historique tire ses récits de la mémoire pour établir son identité. Ensuite, elle évoque Seixas, qui relie la pensée historique à la conscience historique, affirmant que l'enseignement de l'histoire aide à construire une conscience historique critique.

8.1.2 Les modèles de développement d'une conscience historique critique et son opérationnalisation en salle de classe

Tout comme Boutonnet, l'auteur a observé que l'enseignement de l'histoire au secondaire se limite fréquemment à la mémorisation de connaissances déclaratives. Elle épouse le point de vue de Dalongeville, qui suggère la problématisation du cours d'histoire. Elle insiste également sur le fait que le développement de la conscience historique critique en classe soit observable, mesurable et analysé à partir des productions concrètes des élèves.

Par ailleurs, l'auteur présente les idées de Lukács qui considère la conscience historique comme un état inné permettant la compréhension du temps. L'auteur estime que l'inclusion de la conscience historique en classe pourrait bénéficier à l'enseignement de l'histoire et favoriser la transformation de la pensée historique à la pensée une pensée critique. Pour y arriver, elle compare

les cinq modèles du développement d'une conscience historique critique que je synthétise dans ce tableau comparatif :

Modèle	Auteurs	Niveaux	Caractéristiques	Évaluation de la conscience critique
Modèle de Rüsen	Rüsen (2004)	4 niveaux : traditionnel, exemplaire, critique et génétique	Dans la compréhension du présent, la conscience historique repose sur la narration et sa portée.	La critique est surtout présente au niveau générique, ce qui conduit à une prise de conscience de la relativité des récits.
Modèle herméneutique (Gadamer, Lukács)	Gadamer (1963), Lukács (1968)	Deux niveaux : acceptation des récits cohérents (non réflexifs) et conscience de sa subjectivité dans la compréhension de l'histoire (critique)	La conscience historique implique à la fois la conscience (acte réflexif) et l'inconscience	La conscience critique se développe lorsque l'individu prend conscience de sa subjectivité et de l'impact du présent. (Coexistence de ces niveaux)
Modèle de Freire	Freire (1973)	L'émancipation et le questionnement critique développent la conscience historique critique.	Non précisé	L'éducation à la conscience critique et la remise en question des récits développent la conscience transitive critique.
Modèle de Seixas	Seixas (2005, 2006)	Pas de niveaux formels, mais un lien avec la pensée critique		L'utilisation de la pensée historique de second ordre rend la conscience historique plus critique.
Modèle empirique (Étude de terrain)	Catherine Duquette (2009)	4 niveaux : primaire), intermédiaire, composite et narratif	Combinaison des différents modèles précédents. La	L'évolution de la conscience historique repose sur la capacité des élèves à analyser,

			conscience peut être à la fois non réfléchie et critique.	justifier et critiquer les récits historiques.
--	--	--	---	--

8.2 Réflexion critique

Duquette met en avant l'importance de la conscience historique critique, en soulignant la nécessité de développer une conscience historique critique chez les élèves. Cela permet de voir l'histoire comme une interprétation évolutive et critique du passé, plutôt que comme un récit figé ou mémorisé. Cela correspond à l'idée de Rüsen (2004) qui estime que pour devenir véritablement historique, la connaissance du passé ne se limite pas à mémoriser les récits, mais doit aussi être une réflexion critique sur ces récits et sur leur contexte. Cette étude combine des approches théoriques, notamment celles de Rüsen, Seixas et d'autres chercheurs, avec une démarche empirique basée sur l'analyse des récits et productions des élèves. Grâce à cette empiricité, l'auteure a réussi à éliminer le réductionnisme des modèles stricts ou taxonomiques, comme celui de Rüsen. Selon l'article, il ne suffit pas de transmettre des contenus historiques ou d'enseigner des techniques, mais il est crucial d'adopter une approche globale qui intègre la réflexivité et la critique. Un auteur comme Bloom (1956) penserait probablement que cet article est pertinent et qu'il met en évidence l'importance de faire évoluer la conscience historique des élèves vers des niveaux de pensée plus complexes, ce qui serait en accord avec sa propre conception de l'apprentissage progressif et des objectifs éducatifs cognitifs.

L'article mentionne la difficulté des élèves à développer une pensée critique autonome, sans fournir une analyse approfondie des facteurs psychologiques, socio-culturels ou contextuels qui pourraient influencer cette évolution. En outre, l'analyse est principalement centrée sur la dimension cognitive et technique de la pensée historique, avec peu d'attention aux enjeux de diversité culturelle, d'interculturalité, ou de contexte socio-politique dans la formation de la conscience critique. Cette façon de voir à l'encontre de Freire qui encourage une critique radicale des structures sociales, des inégalités et des rapports de pouvoir. Il pourrait reprocher que l'article tende à dé-sociologiser ou à désengager la réflexion historique de ses dimensions politiques, en insistant surtout sur la compétence technique ou épistémologique. Bien que l'article insiste sur

l'émergence d'une conscience historique critique, un auteur comme Freire pourrait remettre en question la capacité de ces propositions à transformer concrètement des pratiques pédagogiques. (Rolland, et al., 2025)

Conclusion

Ce livre fournit une réflexion riche et approfondie sur la pensée critique et sa place en éducation. Dans leur conclusion générale, Gagnon et Hasni expliquent en détail l'importance et la complexité de la formation de la pensée, qui est abordée par de nombreux cadres de référence. Ils encouragent fortement un changement profond de nos rapports aux savoirs pour le développement des pensées disciplinaires et transversales. Un changement qui intègre une dimension éthique et une reconnaissance de l'engagement de l'autre. Ce livre nous montre aussi que les élèves peuvent explorer la pensée sous différents angles disciplinaires, ce qui les aiderait à élargir leur horizon critique et à comprendre de manière nuancée les enjeux éducatifs et sociétaux sans perdre de vue l'universalité de la pensée réflexive. C'est aux enseignants « d'adopter des approches pédagogiques variées et adaptées qui tiennent compte des différentes conceptions de la pensée critique. » (Savado& Kapzai, 2024 p. 437)

Malgré l'effort des auteurs, des questions persistent quant à l'utilisation des contenus disciplinaires, la contextualisation de la formation et la mobilisation transversale de la pensée critique. Il est également important de souligner que la définition précise de la pensée critique reste ambiguë ou trop étendue. Certains concepts relevés dans ce livre peuvent difficilement être applicables dans les pratiques éducatives. Dans le contexte brumeux de la définition de la pensée critique et de son positionnement incertain entre discipline et transversalité, il semble important de penser à l'interdisciplinarité réconciliatrice. Comme mentionné dans le texte, il est essentiel de considérer la construction des savoirs dans leur dimension sociale, historique et socialement située. L'interdisciplinarité pourrait combiner ces différentes perspectives pour appréhender la complexité des réalités sociales et des enjeux éthico-politiques associés à la formation de la pensée critique. Elle a la capacité de stimuler la connexion entre la théorie disciplinaire et les réalités sociales concrètes. Cela peut contribuer à éviter la disjonction entre formation décontextualisée et formation contextualisée, comme souligné dans le texte.

Références bibliographiques

- Abrami, P. & al. (2008). *Instructional interventions affecting critical thinking skills and dispositions: A stage 1 meta-analysis*. Review of educational research, 78(4), 1102-1134.
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals: Handbook I, Cognitive Domain*. New York: Longmans.
- Brookfield, S., (1987): *Developing Critical Thinkers: Challenging Adults to Explore Alternative choice*. Positive psychology in practice, 86-104.
- Descartes, R., (1637) *Discours de la méthode*
<https://ma62.fr/LIVRE/Discours-de-la-methode%20.pdf>
- Freire, P. (2023). *La pédagogie des opprimés*. Agone.
- Gagnon, M., & Hasni, A. (2020). *Pensées disciplinaires et pensée critique : Enjeux de la spécificité et de la transversalité*. Éditions Coursus universitaire
- Gagnon, M., & Farley-Chevrier, F. (2004). *Guide de la recherche documentaire*. PUM.
- Habermas, J. (1981). *Théorie de l'agir communicationnel: Pour une critique de la raison fonctionnaliste*. Paris: Fayard. Foundation for Critical Thinking.
- Kahneman, D. (2011). *Fast and slow thinking*. Allen Lane and Penguin Books, New York.
- Kant, E. (1784) *Qu'est-ce que les Lumières ?* Larousse
- Kuhn, T. S. (1962). *La structure des révolutions scientifiques* (traduction de Laure Meyer).
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge university press.
- Paul, R., & Elder, L. (2006). *Critical thinking: The nature of critical and creative*
- Pierre, B. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*.
- Rolland, D., Meirieu, P., Morlaix, S., & Bidar, A. (2025). *Paulo Freire et La pédagogie des opprimés*. Administration & Éducation, 186(2), 29-38.
- Savadogo et Kapzaï (2024). *La question de la formation universitaire à la pensée critique en kinésiologie en Ontario: ce qu'en pensent les formateurs et formatrices universitaires*. Revue Internationale du Chercheur, 5(4).
- Schwartz, B., & Ward, A. (2004). *Doing better but feeling worse: The paradox of choice*. Positive psychology in practice, 86-104.