



**Le développement d'une pensée critique chez de futur-e-s enseignant-e-s en
éducation physique et à la santé**

*The Development of Critical Thinking in Students
in Physical Education and Health*

Robert Forges
Université de Montréal

Marie-France Daniel
Université de Montréal

Cécilia Borges
Université de Montréal

Résumé

Au Québec, la formation initiale à l'enseignement est orientée vers l'acquisition de compétences professionnelles permettant aux futurs enseignantes et enseignants de porter un regard critique sur leurs pratiques. L'objectif de la présente étude consistait à identifier dans quelle mesure des futurs enseignants en éducation physique et à la santé (EPS), à la fin de leurs études universitaires, parvenaient à mobiliser une pensée critique (PC). Nous nous sommes appuyés sur un modèle développemental selon lequel la PC est un processus qui présuppose la mobilisation de quatre modes de pensée (logique, créatif, responsable et métacognitive), chacun d'eux se complexifiant selon trois perspectives épistémologiques (égocentrisme, relativisme, intersubjectivité). Les données ont été collectées par le biais d'entrevues, individuelles semi-dirigées et de groupe, auprès de neuf étudiantes et étudiants. Les résultats ont indiqué que les modes de pensée logique et métacognitive des participants étaient fortement mobilisés, alors que les modes créatif et responsable étaient peu présents dans les verbatim. Par ailleurs, l'épistémologie des stagiaires chevauchait l'égocentrisme et le relativisme. L'intersubjectivité étant la perspective la plus marginalisée, nous pouvons supposer que la pensée des participants était réfléchie, mais pas encore évaluative.

Abstract

Teacher education programs in Quebec focus on the acquisition of skills allowing future teachers to have a critical perspective on their practices. The purpose of this study was to identify how future teachers in Physical Education and Health, at the end of their program, were able to demonstrate critical thinking (CT). The study is anchored in a developmental model where CT is a process which presupposes the mobilization of four modes of thinking (logical, creative, responsible and metacognitive), each of them complexifying according to three epistemological perspectives (egocentrism, relativism, intersubjectivity). The data were collected through semi-structured interviews, individual and group, with nine students and students. The results indicated that the logical and metacognitive modes of thinking of the participants were strongly mobilized, while the creative and responsible modes were little present in the verbatim. Moreover, the epistemology of the trainees overlapped egocentrism and relativism. Intersubjectivity being the most marginalized perspective, we can suppose that the thinking of the participants was reflective, but not yet evaluative.

responsible and metacognitive) and three epistemological perspectives (egocentricity, relativism and intersubjectivity) for each mode. The data has been collected through individual and group interviews with nine students. The results indicated that, the logical and metacognitive thinking modes of participants are highly mobilized, while the creative and responsible modes were less present in the verbatim. The student's dominant epistemologies are egocentric and relativist. The intersubjectivity perspective being the most marginalized, we can assume that the thinking of participants was reflexive but not evaluative.

Introduction

La société n'a cessé d'évoluer, de se transformer imposant ainsi à l'éducation, et donc à la formation des maîtres, de se questionner et de s'adapter. En effet, l'enseignante et l'enseignant sont des acteurs sociaux devant répondre aux transformations sociales et, de ce fait, ils sont soumis à des tensions nouvelles porteuses de défis nouveaux (Bidjang, Gauthier, Mellouki & Desbiens, 2005; Gauthier & Saint-Jacques, 2002; Hamel, 1993; Martinet, Raymond & Gauthier, 2001; Pallascio & Lafortune, 2000; Perrenoud, 1993; Tardif & Lessard, 2004a). Dans la présente décennie, on estime que 30% à 40% du personnel enseignant devra être remplacé en Amérique du Nord et la situation est analogue pour l'ensemble du monde occidental (Tardif & Lessard, 2004a). Ce renouvellement massif du corps enseignant pose la problématique, entre autres, de la formation à un métier de plus en plus complexe.

Au Québec, depuis le début des années 90, la formation initiale à l'enseignement s'inscrit dans une stratégie de professionnalisation (Brisard & Malet, 2003; Lessard & Bourdoncle, 2002a, 2002b; Martinet *et al.*, 2001; MÉQ, 1992; Perrenoud, 2003; Québec (Province). Conseil supérieur de l'éducation, 1991; Roche, 1999; Tardif, Gérin-Lajoie, Anderson, Lessard, Gauthier, Mujawamariya, Mukamurera, Raymond, Karsenti & Lenoir, 2001; Tardif & Lessard, 2004a, 2004b; Tardif, Lessard & Mukamurera, 2001; Uwamariya & Mukamurera, 2005). Une telle stratégie implique une solide formation théorique et pratique (Fédération des syndicats de l'enseignement, 1998; Uwamariya & Mukamurera, 2005) puisqu'un professionnel doit être en mesure de résoudre de manière autonome et adéquate des problèmes complexes et variés et de porter des jugements professionnels nécessitant à la fois volonté et habileté à penser de façon critique (Facione, Facione, Giancarlo & Ferguson, 1999).

Dans ce texte, nous introduirons d'abord des questionnements inhérents à la formation initiale à l'enseignement au Québec ainsi que des solutions qui ont été privilégiées par le Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport (MELS). Deuxièmement, nous présenterons des définitions de la pensée critique, ainsi que le modèle développemental de ce type de pensée qui sera utilisé pour notre analyse. Troisièmement, nous présenterons les résultats de nos analyses effectuées auprès de neuf stagiaires en enseignement de l'éducation physique et à la santé (ÉPS). Finalement, nous discuterons des éléments constitutifs d'une pensée critique dominants dans nos analyses et ceux sur lesquels une formation initiale en ÉPS pourrait insister afin que la pensée des futurs enseignants soit davantage orientée vers la critique constructive.

Formation initiale: de la transmission à la réflexion critique

Une formation à l'enseignement universitaire axée sur la formation disciplinaire est désormais décriée au profit d'une formation professionnelle s'attardant plus particulièrement à préparer les étudiantes et les étudiants à *réfléchir et à comprendre* la complexité de l'enseignement (Borges & Lessard, 2005; Lefebure, 1996; Martinet *et al.*, 2001). En fait, la capacité de renouvellement, d'analyse, de réflexion critique est revendiquée comme condition nécessaire à l'adaptation aux réalités changeantes du milieu professionnel, social et à l'évolution de la profession (Martinet *et al.*, 2001).

À cet égard, Daniel (1998) insiste sur la qualité « critique » de la réflexion. Elle rappelle que plusieurs études au milieu des années 1990 ont démontré que les futurs enseignantes et enseignants en ÉPS possédaient les habiletés cognitives nécessaires pour mener une réflexion critique et que ces habiletés pouvaient être développées par le biais d'une formation appropriée – laquelle ne devrait pas se limiter à réfléchir sur le « Comment? » mais s'élargir au « Pourquoi? » de l'intervention éducative. Aux États-Unis, le développement d'une pensée critique des diplômés est inscrit comme l'une des cinq priorités nationale en éducation (McBride, Xiang & Wittenburg, 2002).

Dans cette optique, le choix du MELS, en vue de professionnaliser l'enseignement, repose entre autres sur l'acquisition de compétences professionnelles permettant aux futurs enseignantes et enseignants et, notamment, porter un regard critique sur leurs pratiques, de les remettre en question, de les adapter au contexte et de les modifier selon le résultat de cette autocritique (Lafortune, Bélanger, Lachapelle, & Geneviève, 2006; Martinet *et al.*, 2001)¹. Dès lors, la formation initiale s'est dotée de plusieurs dispositifs comme l'approche par résolution de problèmes, l'étude de cas, l'analyse de pratiques, les portfolios de développement professionnel, les retours réflexifs réalisés dans le cadre de cours et de stages.

Plus particulièrement en ce qui concerne les stages, l'accent a été mis sur des objectifs tels que : 1- acquérir et développer des habiletés pour analyser, discuter et évaluer sa propre pratique; 2- reconnaître le contexte d'enseignement; 3- faire une analyse critique de ses propres opinions; 4- développer ses propres théories en tant qu'enseignante ou enseignant; 5- influencer les décisions futures (Gaudet, 1995; Gervais & Desrosiers, 2005). Dans ce cadre, plusieurs démarches de supervision pédagogique impliquant les formateurs du milieu scolaire et ceux du milieu universitaire ont été mis sur pied dans les dernières années afin de soutenir le développement de la réflexivité chez les stagiaires (Desbiens, Borges & Spallanzani, 2009; Gervais & Desrosiers, 2005). À cet égard, on remarque l'emploi récurrent de l'analyse des pratiques lors de séminaires de stage entre les étudiants stagiaires et les superviseurs, ainsi que des retours réflexifs en triade (stagiaire, enseignant associé et superviseur) ou en dyade (stagiaire et enseignant associé) comme des stratégies indispensables au développement d'un regard analytique et critique sur sa propre pratique (Barbès, Leclerc, Altamirano & Dallaire, 1998; Daniel, 2002; Legendre, 1998; Lévesque & Boisvert, 2001). En fait, ces stratégies visent à placer les stagiaires dans des activités de réflexion leur permettant de prendre du recul sur les éléments de leur formation et d'exercer leur sens critique.

Dans cette veine, des études ont révélé qu'une très forte majorité des étudiantes et des étudiants (98%) accordait une place prédominante au stage dans

le développement de leur esprit critique (Feyfant, 2010; Gervais & Desrosiers, 2005). Par contre, d'autres études indiquent que les stagiaires se représentent massivement le stage comme une évaluation, une situation de vérification de leurs capacités plutôt qu'un lieu de réflexion critique et d'intégration de la théorie et de la pratique (Gagnon, Hébert & Morose, 1993). Par ailleurs, la Fédération des syndicats de l'enseignement du Québec (1998) note que les finissants en formation initiale ont un certain regard critique mais « ils possèdent généralement peu de moyens pour effectuer les ajustements nécessaires. » (p. 2) Or, le développement d'une pensée critique sous-entend, entre autres, le développement de l'autonomie intellectuelle et de la capacité à corriger et à adapter ses interventions selon les contextes (Lipman, 2006). En l'absence de ces éléments, l'étudiante ou l'étudiant peut faire preuve de réflexion, mais pas nécessairement de réflexion critique.

L'objectif de la présente étude consiste à identifier dans quelle mesure la formation universitaire a stimulé chez les futurs enseignants et enseignantes la mobilisation d'une pensée critique, alors qu'ils viennent de terminer leur quatrième année du baccalauréat en enseignement de l'ÉPS à l'Université de Montréal.

La pensée critique: définition et opérationnalisation

Définitions de la pensée critique

L'origine du concept de pensée critique (Lipman, 2006, pp. 200-201) se trouve de manière implicite chez des philosophes du XVII^e siècle tels que Descartes, Bacon ou Galilée, pour qui il était déjà important de stimuler chez l'humain une attitude mentale volontaire lui permettant de contrer les préjugés. À cette époque, deux courants s'affrontaient : les théoriciens qui privilégiaient les idées et dénigraient l'expérimentation pratique et les praticiens qui tenaient à valider leurs connaissances pour en vérifier l'utilité pratique. C'est dans cette dernière optique qu'est née la philosophie du pragmatisme américain (Peirce, 1878, 1879, 1966a, 1966b), à l'intérieur duquel les règles de la logique formelle ont fait place à la logique appliquée. Puis Dewey (1916/1983) a justifié l'application de la logique par l'amélioration de l'expérience sociale. C'est dans la lignée de ces réflexions qu'à partir du milieu du 20^e siècle, des philosophes américains (avec Ennis comme chef de file) et australiens, dont Passmore (1980), ont mis de l'avant le concept de pensée critique.

Aujourd'hui, comme le montre l'abondance des écrits des dernières décennies², la pensée critique et son développement, en opposition à une pensée mécanique et spontanée³, font partie des préoccupations majeures tant en philosophie qu'en psychologie qu'en éducation. Dans le cadre de ce texte, nous présenterons très succinctement cinq définitions « classiques » de la pensée critique qui rencontrent les visées de l'UNESCO à savoir « permettre une véritable compréhension des événements au lieu de développer une vision simplifiée de l'information » (Delors, 1996, p. 47).

Ennis (1962) a d'abord distingué trois dimensions de la pensée critique : logique, critériée et pragmatique. Par après, il a inclus la pensée créative dans son concept de pensée critique et il a précisé les habiletés de pensée reliées à ce type de pensée (analyser des arguments, juger la crédibilité d'une source, élaborer des jugements de valeur, suivre les étapes du processus de décision, etc.) ainsi que des prédispositions (chercher des raisons, essayer d'être bien informé,

avoir l'esprit ouvert, être sensible aux sentiments des autres, etc.) (Ennis, 1985a). La pensée critique est alors définie comme « une pensée réfléchie et raisonnable qui permet de décider ce qu'il faut croire ou faire » (Ennis, 1985b, p. 45).

McPeck (1981), tout en reconnaissant l'importance de la logique dans la mise en œuvre d'une pensée critique, soutient que ce sont les connaissances et l'expertise de la personne qui doivent prédominer. Autrement dit, la pensée critique ne saurait être réduite à un ensemble d'habiletés générales et transférables (Brell, 1990; Kpazai, 2005; McPeck, 1981, 1990a, 1990b).

Siegel (1988) soutient l'importance des habiletés construites sur la logique formelle et informelle dans le développement de la pensée critique. Il reprend certains des éléments d'Ennis (1988) notamment ceux reliés à une pensée logique, et définit le penseur critique comme « une personne qui agit et est capable d'émettre des jugements fondés sur des raisons valides et qui comprend et se conforme aux principes qui guident l'évaluation de la force de ses raisons. » (p. 38) Il délaisse ainsi quelque peu la pensée créative et la notion d'attitudes (Davies, 2006; Eklof, 2005; Ennis, 1962, 1985b, 1989; Ikuenobe, 2001; Tapper, 2004). Par ailleurs, Siegel considère qu'il existe à la fois une pensée critique générale (au sens où elle repose sur des habiletés cognitives générales et transférables) et une pensée critique spécifique (au sens où elle nécessite une certaine expertise dans le domaine questionné).

Dans une optique qui se démarque de celle de ses prédécesseurs, Paul (1993) reconnaît une similitude entre la pensée critique et l'esprit philosophique et, de ce fait, relie la pensée critique à des attitudes morales comme l'humilité, l'intégrité, la persévérance, l'empathie, le courage. Paul définit deux types de pensée critique : le premier est faible, en ce que la pensée est orientée vers les intérêts personnels et le deuxième est fort, dans la mesure où la pensée est orientée vers les intérêts de la majorité.

Selon Lipman (2006), la pensée critique n'est pas une finalité, mais un moyen pouvant faciliter le « bon » jugement. Aussi, il définit la pensée critique comme une pensée qui a) repose sur des critères, b) est autocorrectrice, c) est sensible au contexte. La notion de critères renvoie à une pensée logique; l'autocorrection renvoie à une pensée métacognitive, c'est-à-dire une pensée qui réfléchit sur elle-même pour s'améliorer; la sensibilité au contexte met en lumière le caractère transférable de la pensée critique : elle peut être mise en action dans divers contextes dans la mesure où il est entendu que chacun de ces contextes revêt un caractère unique et spécifique. La pensée créative prend ici son importance.

En somme, bien que le concept de pensée critique ne soit pas défini de manière univoque, on peut affirmer, de manière générale, que c'est un type de pensée qui « doute de façon méthodique » (Foulquié, 1982) ou encore un type de pensée qui est motivé par l'« examen d'un principe ou d'un fait en vue de porter un jugement d'appréciation sur ce principe ou ce fait. » (Lalande, 1991) Ce faisant, la pensée critique présuppose des habiletés et des attitudes intellectuelles complexes reliées à un ou plusieurs des modes suivants : logique, créatif, métacognitif et de la sollicitude.

Opérationnalisation du processus développemental d'une pensée critique

L'objectif de la présente étude consistant à étudier la pensée critique des stagiaires en ÉPS, elle nécessitait un modèle développemental qui était opérationnalisé.

À la suite des travaux de Dewey (1910/2004), plusieurs épistémologues, entre autres Perry (1970), ont produit des modèles relatifs à la complexification d'une pensée *réfléchie*. Or, nous estimons qu'il existe une distinction entre pensée réfléchie et pensée critique (King & Kitchener, 1994), la première n'étant pas obligatoirement évaluative.

À notre connaissance, il existe peu de travaux qui proposent une opérationnalisation du développement d'une pensée *critique*. Le cadre théorique que nous avons choisi est le modèle opérationnalisé de Daniel *et al.* (Daniel, Lafortune, Pallascio, Splitter, Slade & De la Garza, 2005). Ce modèle a émergé des échanges auprès d'élèves grâce à l'utilisation de l'approche de la théorie ancrée (Glaser & Strauss, 1967). Il a ensuite été utilisé comme grille pour analyser le discours de participants adultes (Daniel, accepté; Golding, 2010). À cet égard, soulignons que des résultats de recherche ont démontré que la pensée connaissait peu ou pas d'évolution entre l'adolescence et l'âge adulte. En effet, Perry (1970) indique qu'une épistémologie critique est susceptible de se développer chez certains jeunes adultes dans la mesure où ils sont confrontés à la multiplicité des points de vue. Lipman (1985), utilisant des résultats relatifs à un test de raisonnement logique, soutient que la pensée des élèves gagne en complexité jusque vers la 4^e année du primaire où elle atteint un plateau jusqu'à l'entrée au collégial. La pensée des collégiens possède alors les caractéristiques des élèves de 6^e année. Dans la même optique, Kuhn (1991) démontre qu'à partir de l'adolescence, et jusqu'à l'âge adulte, il n'y a pas de progression dans le raisonnement logique des individus. Finalement, King et Kitchener (1994) indiquent que l'épistémologie la plus complexe ne se manifeste que chez quelques étudiants engagés dans des études doctorales.

Des études récentes (Gagnon, 2011a; Golding, 2009) ont comparé le modèle de Daniel *et al.* à d'autres modèles développementaux de la pensée critique et ont reconnu son intérêt notamment parce qu'il s'inscrit dans une perspective développementale qui se rapporte à la manière dont se mobilise la pensée critique, mais aussi par sa simplicité puisqu'il n'est pas construit à partir d'une liste d'habiletés ou d'attitudes et enfin, parce qu'il prend en compte l'expression de quatre modes de pensée (logique, créatif, responsable et métacognitive), chacun de ces modes se complexifiant selon trois perspectives épistémologiques (égocentrisme, relativisme, intersubjectivité) (Gagnon, 2011b). La pensée critique n'est donc pas considérée comme un produit mais comme un processus. Le tableau 1 présente le modèle de Daniel *et al.*

Tableau 1

Processus développemental d'une pensée critique dialogique (Daniel et al., 2005)

MODE/ PERSPECTIVE	LOGIQUE	CRÉATIVE	RESPONSABLE	MÉTACOGNITIVE
Égocentrisme	Énoncé basé sur l'expérience perceptuelle d'un fait particulier Sans justification	Énoncé qui donne du sens à un point de vue personnel (unités)	Réponse reliée à un comportement moral personnel et particulier	Énoncé relié à une tâche, point de vue... personnel et particulier
Relativisme	Énoncé basé sur une généralisation issue de la perception + du raisonnement Justification incomplète et concrète	Énoncé qui donne du sens au point de vue d'un pair (relations simples)	Réponse reliée au comportement moral d'un pair	Énoncé relié à un point de vue, à la tâche... d'un pair
Intersubjectivité	Énoncé basé sur le raisonnement simple Justification complète appuyée sur des critères (conceptualisation)	Énoncé qui apporte un sens divergent (relations complexes) (transformation)	Réponse reliée à l'évaluation des normes morales (catégorisation)	Énoncé exprimant un changement de perspective du groupe ou de l'individu (correction/auto-correction)

Dans ce modèle, la pensée logique est comprise au sens de la logique informelle qui présuppose la cohérence dans les manifestations du langage et son développement se manifeste à travers la conceptualisation, ainsi que dans la recherche de justifications. Autrement dit, le développement de la pensée logique s'observe dans le passage d'une croyance non justifiée à une justification basée sur des raisons concrètes et enfin à l'élaboration d'un raisonnement s'appuyant sur des concepts abstraits. La pensée créative, pour sa part, se manifeste à travers la transformation des idées et des significations. Sa complexification s'observe par le biais d'une recherche de divergence qui se manifeste d'abord par l'apport d'unités simples (des exemples personnels), puis de relations simples entre deux éléments et finalement de relations critiques (évaluation et proposition de transformation dans les perspectives). La pensée responsable renvoie à deux composantes de la personne, l'une affective (empathie) et l'autre cognitive (évaluation). Son développement s'observe dans l'expression d'un énoncé tourné d'abord vers le moi, puis dans un souci de compréhension de l'autre et finalement dans l'évaluation des normes et valeurs sociales ou morales dans une visée d'amélioration du Bien commun. Finalement, la pensée métacognitive se rapporte à l'action de penser à propos des pensées, des croyances, des perspectives (les siennes et celles des pairs). La complexification de ce mode de pensée s'observe par une capacité, d'abord, à reconnaître ce qui a été fait concrètement, puis ce qui a été fait, dit et pensé par les pairs et finalement, elle s'observe dans la correction du groupe ou dans l'autocorrection.

Comme il vient d'être décrit, chacun des quatre modes de pensée se mobilise de manière dynamique. Ce dynamisme correspond à deux processus, la décentration et la complexification (Daniel, Pettier & Auriac, 2011), qui s'expriment dans trois perspectives épistémologiques. Daniel et ses collègues

(2005) ont appelé la première perspective « Égocentrisme », en ce que les élèves étaient essentiellement centrés sur leur propre façon de percevoir et de comprendre les faits et les situations. Une deuxième perspective épistémologique a été nommée « Relativisme » car elle sous-tendait l'expression et l'acceptation d'une multiplicité de points de vue qui n'étaient cependant pas questionnés ni évalués. Finalement, la troisième perspective épistémologique a été nommée « Intersubjectivité » en ce qu'elle présupposait que les élèves étaient motivés à construire ensemble le sens des concepts et que cette construction passait par l'évaluation critique. Dans cette perspective, les justifications des élèves étaient appuyées sur des critères et leur pensée était caractérisée par le doute et le questionnement.

Méthode de recherche et d'analyse

Puisque notre étude visait à comprendre comment se manifestait la pensée des stagiaires à la fin de leur formation initiale, nous avons opté pour une approche de recherche qualitative (Laperrière, 1997; Savoie-Zajc, 2004; Van der Maren, 1996, 2006). L'analyse des données avait pour but d'établir un profil général du développement de la pensée critique à partir de l'ensemble des participants. Il est à noter que l'analyse du processus développemental d'une pensée critique portait uniquement sur la « forme » de la pensée (i.e. les habiletés de pensée mobilisées) et non sur le « contenu » des réponses. L'analyse des verbatim ne visait pas à faire émerger de nouvelles catégories ou nouveaux modes de pensée ou niveaux épistémologiques, les catégories étant les quatre modes de pensée constitutifs du modèle de Daniel *et al.* (2005) (logique, créatif, responsable, métacognitif) et les trois perspectives épistémologiques (égocentrisme, relativisme, intersubjectivité) de ce modèle.

Nous avons sollicité l'ensemble des étudiantes et étudiants (43) stagiaires de 4^{ème} année inscrits en ÉPS à l'Université de Montréal. Dû à la grande charge de travail de ces futurs enseignants à la fin de leur formation, neuf participants (4 étudiantes et 5 étudiants) se sont portés volontaires. L'analyse des données issues des entrevues a permis d'établir la saturation des données (Laperrière, 1997; Miles & Huberman, 1994/2003; Van der Maren, 1996, 2006) et ainsi d'assurer la validité des résultats.

Nous avons utilisé deux instruments de collecte de données : l'entrevue semi-dirigée individuelle et l'entrevue de groupe. L'entrevue semi-dirigée individuelle était fondamentale pour réaliser notre objectif de recherche, car elle procurait au chercheur la possibilité d'interagir avec les participants, c'est-à-dire de stimuler leurs habiletés de pensée critique en demandant des précisions, des nuances, des justifications de leurs points de vue, etc. (Savoie Zajc, 2003). L'entrevue de groupe a permis aux participants de se questionner entre eux, de se critiquer de manière constructive, d'offrir des perspectives divergentes - processus dialogique susceptible de stimuler encore une fois la pensée critique des participants (Geoffrion, 2003).

La grille d'entrevue individuelle a été construite de façon à amener les stagiaires à élaborer des relations explicites entre leur formation initiale (théorique et pratique) et le développement du concept de pensée critique (voir annexe 1). Les questions étaient à la fois centrées sur le concept de pensée critique et sur l'expérience des stagiaires au regard de ce type de pensée. Les questions étaient suffisamment ouvertes pour permettre l'expression des

différents modes de pensée. Afin de valider le questionnaire, nous avons fait deux entretiens préliminaires avec des stagiaires ne participant pas à l'étude.

Quant à l'entretien de groupe, nous nous sommes basés sur trois thèmes issus d'un site web destiné à la formation des enseignants, abordant des dilemmes vécus par les enseignants en rapport à la gestion de classe : la constitution des équipes, les systèmes d'émulation et les incidents disciplinaires (voir annexe 2). Le but était de susciter la discussion entre les participants et de faire appel à leurs habiletés critiques. L'entretien de groupe débutait par la présentation d'un extrait vidéo, d'une durée approximative de trois minutes.

Les deux entretiens (individuelle et de groupe), d'une durée moyenne de 60 minutes, ont été réalisés à la fin des stages, soit en avril-mai. Elles ont été enregistrées sur une bande vidéo et transcrites sous forme de verbatim.

La validité du codage a été assurée à deux niveaux. Tout d'abord une première phase de codage a été réalisée puis les données ont été recodées par le chercheur environ un mois plus tard. Par la suite, un deuxième chercheur a effectué un contre-codage des entretiens. Finalement, les deux chercheurs ont comparé leur codage afin d'en assurer la fiabilité et la validité. En cas de divergence, des échanges ont eu lieu jusqu'à l'atteinte d'un consensus entre les deux chercheurs.

Résultats de recherche

Dans cette section, nous présenterons d'abord les résultats issus des entretiens individuelles, relativement a) aux modes de pensée et b) aux perspectives épistémologiques. Ensuite, nous présenterons les résultats issus de l'entretien de groupe, encore une fois en lien avec a) les modes de pensée et b) les perspectives épistémologiques.

Résultats des entretiens individuelles

Dans l'entretien individuelle, nous avons analysé, au total, 344 extraits d'interventions des interviewés, transcrites dans les verbatim. Les interventions se définissent comme des unités de sens qui se développaient, selon les participants, en quelques mots ou plusieurs phrases.

Une première analyse des verbatim a indiqué qu'autant chez les hommes que chez les femmes, c'est la pensée logique qui a dominé le discours des participants, regroupant 42% des interventions. Nous avons relevé un total de 146 interventions présupposant ce mode de pensée, 103 interventions faisant intervenir le mode métacognitif, 89 interventions faisant intervenir le mode créatif et 6 interventions, le mode responsable.

Une deuxième analyse des mêmes verbatim a fait ressortir le niveau de complexification épistémologique de chacun de ces modes de pensée (voir tableau 2).

Tableau 2:

Nombre d'interventions par participant (F=féminin ; M=masculin) selon les modes de pensée et les perspectives épistémologiques lors de l'entrevue individuelle

Mode de pensée	Perspective										F	M	Total
		F01	F02	F03	F04	M01	M02	M03	M04	M05			
Logique	Égocentrique										0	0	0
	Relativisme	11	6	17	27	19	14	13	14	16	61	76	137
	Intersubjectivité		1	1		5	1	1			2	7	9
Métacognitive	Égocentrique	7	6	7	9	11	9	10	7	9	29	46	75
	Relativisme		3	10		5	3			6	13	14	27
	Intersubjectivité									1	0	1	1
Créative	Égocentrique	5	4	10	8	12	10	23	2	12	27	59	86
	Relativisme						1			1	0	2	2
	Intersubjectivité			1							1	0	1
Responsable	Égocentrique			1							1	0	1
	Relativisme		1	3					1		4	1	5
	Intersubjectivité										0	0	0

Ainsi, on a noté que la pensée logique s'est mobilisée presque essentiellement de manière relativiste (137 interventions sur 146). Autrement dit, les interventions des participants (hommes et femmes) reflétaient un début de généralisation ou, dit autrement, qu'elles étaient issues d'un raisonnement qui prenait appui sur une perception ou une référence personnelle. Par exemple, lorsqu'il leur était demandé de définir la pensée critique : « *Cette pensée critique là, c'est mon jugement, c'est l'apprentissage de tout ce que j'ai appris, c'est ce que je suis capable de faire valoir je pense* » (F04) Quand une justification leur était demandée, cette dernière était incomplète et basée sur le concret.

Mentionnons que nous n'avons relevé aucune manifestation d'une pensée logique égocentrique alors que neuf interventions se référant à ce mode de pensée se situaient dans l'intersubjectivité, elles étaient alors décentrées de l'expérience personnelle et les définitions s'élaboraient à l'aide de concepts abstraits : « ... *pensée critique? Ben en fait (...) c'est de porter un jugement, puis de voir tous les pour et les contre* » (F02). Lorsque des justifications étaient demandées, elles étaient complètes et bien articulées.

La pensée métacognitive s'est manifestée majoritairement de manière égocentrique (75 interventions sur 103) ce qui signifie que les interventions des participants étaient tournées vers le rappel de leurs expériences personnelles en lien avec leur pratique éducative : « *J'ai commencé ma première année avec beaucoup de travaux, je me forçais vraiment beaucoup, j'avais d'excellents*

résultats. Puis, pour me rendre compte après, que fallait que j'apprenne à travailler en équipe un peu plus, laisser passer des choses qui me plaisaient moins, puis mes résultats étaient tout aussi bons alors que mon travail, je le jugeais moins bon » (F03). Néanmoins, 27 interventions sur 103 se sont inscrites dans le relativisme, ce qui signifie qu'elles réfèrent aux expériences des pairs. Une seule intervention a été codée dans l'intersubjectivité.

La pensée créative s'est presque essentiellement mobilisée dans la perspective reliée à l'égo-centrisme (86 interventions sur 89) alors que les interventions illustraient des exemples particuliers et personnels : « *Est-ce que j'ai fait appel à ma pensée critique? Oui, tout le temps mais un exemple... j'ai fait mon stage 3 au Sénégal. Donc c'est sûr que j'ai été amenée à réfléchir énormément parce que je suis arrivée là-bas, je ne savais aucunement ce que j'allais faire (...)* Il fallait vraiment que je réfléchisse à ce qui se faisait là-bas et ce qui ne se faisait pas » (F02). Deux interventions ont été inscrites dans le relativisme et une dans l'intersubjectivité.

Finalement, lors de l'entrevue individuelle, la pensée responsable, qui s'est manifestée de manière marginale (6 interventions sur 146), se situait surtout dans la perspective reliée au relativisme, alors que les interventions mettaient en lumière le souci des stagiaires envers le bien-être d'autrui. Par exemple : « *Dans un stage, on avait un élève qu'on croyait qui était abusé par (...) par son père. Puis c'est certain que le premier réflexe que tu as c'est de te dire : on va appeler la DPJ et on va faire un suivi puis finalement tu te rends compte que ça ne fonctionne pas nécessairement comme ça, faut que tu aies des preuves solides donc (...) c'est vraiment de mettre les faits sur une feuille, mettre la liste de choix qu'on a puis prendre la meilleure décision* » (M02). Une seule intervention s'est située dans l'égo-centrisme et aucune dans l'intersubjectivité.

En somme, l'analyse des entrevues individuelles a indiqué que le mode logique était dominant dans le discours des participants avec 146 interventions sur un total de 344, suivi du mode métacognitif avec 103 interventions et du mode créatif avec 89 interventions; le mode responsable étant presque inexistant avec seulement 6 interventions. Quant à la complexité épistémologique, il est ressorti que les interventions des participants chevauchaient deux perspectives, le relativisme et l'égo-centrisme, le premier (171 interventions) dominant légèrement le second (162 interventions); l'intersubjectivité (11 interventions) étant une perspective mobilisée de manière marginale.

Résultats de l'entrevue de groupe

Dans le contexte de l'entrevue de groupe, nous avons analysé 506 extraits d'interventions au total. En ce qui a trait aux modes de pensée, une analyse du verbatim a fait ressortir la prédominance de la pensée logique dans le discours des participants (196 interventions sur 506), suivi du mode métacognitif (166 interventions sur 506). Quant au mode créatif, il s'est manifesté dans 92 interventions et le mode responsable, dans 58 interventions.

Une deuxième analyse du verbatim de l'entrevue de groupe a fait ressortir le niveau de complexification épistémologique de chacun de ces modes de pensée (voir tableau 3).

Tableau 3

Nombre d'interventions par participant selon les modes de pensée et les perspectives épistémologiques lors de l'entrevue de groupe

Mode de pensée	Niveau	F01 F02 F03 F04				M01 M02 M03 M04 M05					F	M	Total
Logique	Égocentrique										0	0	0
	Relativisme	4	5	37	20	11	33	21	24	36	66	125	191
	Intersubjectivité					1		1	2	1	0	5	5
Métacognitive	Égocentrique	9	12	18	11	5	8	16	4	9	50	42	92
	Relativisme	4	2	17	11	9	10	5	3	6	34	33	67
	Intersubjectivité	1		1	2	1	1			1	4	3	7
Créative	Égocentrique	3	3	11	8	4	6	7	1	3	25	21	46
	Relativisme	1	2		1	2	3		1		4	6	10
	Intersubjectivité	7	4	1	6	5	3	8	1	1	18	18	36
Responsable	Égocentrique										0	0	0
	Relativisme	2	4	18	3	1	5	4	7	8	27	25	52
	Intersubjectivité										0	0	0

Ainsi, on a noté que la pensée logique s'est manifestée presque essentiellement de manière relativiste (191 interventions sur 196), c'est-à-dire que les propos des participants n'étaient pas issus de l'expérience particulière ou sensorielle, mais qu'ils présentaient un début de généralisation, cette dernière prenant encore appui sur l'expérience concrète pour se manifester. Les interventions étaient justifiées, mais de manière incomplète et elles étaient basées sur le concret. Par exemple, au cours de la discussion, un des stagiaires a justifié la mise en place de routine ainsi : « *Ils (les élèves) ont besoin d'une routine (...) c'est parce que sinon ils se touchent, ils ne sont pas capables...* » (F04). À noter que la pensée logique ne s'est pas manifestée de manière égocentrique chez aucun des participants, et que quatre d'entre eux ont mobilisé ce mode de pensée dans une perspective intersubjective (conceptualisation abstraite avec justification).

La pensée métacognitive a chevauché deux perspectives épistémologiques, l'égocentrisme (92 interventions sur 166) et le relativisme (67 interventions sur 166). En d'autres termes, le discours des participants incluait un retour sur leurs propres actes pédagogiques (égocentrisme) et sur ceux de leur enseignant associé (relativisme), comme dans l'exemple suivant : « *Tu sais, lui (enseignant associé) il prend ses présences de même. Il voit, tu sais, il y a un trou là, ok, c'est supposé être tel chiffre pis là il regarde. Pis en même temps il voit tous les costumes. Il fait ça vite au début. Moi ça m'avait surpris, mais tu sais... (...) Regarde moi je fais les présences en deux secondes de même, je vois qui, où*

(...). » (M01). Sept interventions se sont situées dans l'intersubjectivité, c'est-à-dire que les participants, à l'écoute des propos des pairs, ont ressenti un conflit cognitif qui les a conduits à l'autocorrection, à la révision du point de vue initial. Ainsi, l'un des stagiaires expliquait comment il avait fini par adhérer à une stratégie d'enseignement de son enseignant associé : « *ça j'avais trouvé ça bien parce que je n'étais pas d'accord avec ce qu'il faisait mais quand j'ai compris sa logique* » (M02).

La pensée créative s'est manifestée dans la perspective reliée à l'égoцентризм (46 interventions sur 92) avec des exemples particuliers et personnels mais aussi dans la perspective intersubjective (18 interventions sur 92) alors que les propos tenus étaient divergents et remettaient en question les jugements des pairs; ce faisant, ils influençaient le cours de la réflexion. Par exemple, lors de l'échange au sujet des systèmes d'émulation, un des participants a exprimé une **opinion divergente de celle de la majorité** : « *Mais je trouve que, c'est con ce que je vais demander, mais je me demande : Est-ce que c'est bien d'avoir un système d'émulation dans le sens que, avoir la carotte tout le temps au bout... Qu'est-ce qu'on apprend aux élèves?* » (M03). On remarque donc que ce stagiaire, au lieu de simplement décrire des systèmes d'émulation, comme les autres interviewés, les a remis en questions, ce qui a réorienté la discussion. Nous avons noté également dix interventions qui étaient inscrites dans le relativisme, alors que les unités étaient remplacées par des relations (plus complexes) entre deux points de vue dans le but de donner du sens aux propos d'un pair.

Finalement, la pensée responsable s'est située exclusivement dans la perspective reliée au relativisme (52 interventions sur 52), alors que les interventions des participants étaient empreintes de sollicitude envers les élèves et dénotaient un effort de compréhension humaine. Par exemple, concernant le bien-fondé des punitions aux élèves : « *Je pense (...) qu'il y a des élèves qui de toute façon n'ont pas appris la base à la maison. Comme hier, y a une (élève) j'y ai donné, on a des contraventions en première année, parce qu'elle a giflé un garçon au visage et elle m'a répondu : « mon père va la signer et ça ne le dérange pas. » Et elle était sincère, pas de méchanceté alors je me suis dit : (...) Si elle ne l'apprend pas à l'école et si on la laisse faire ben au secondaire ça ne fonctionnera pas elle n'ira pas au CÉGEP elle n'ira pas à l'Université* » (M02).

En somme, l'analyse de l'entrevue de groupe a indiqué que le mode logique a été dominant dans le discours des participants avec 196 interventions sur un total de 506, suivi du mode métacognitif avec 166 intervention et du mode créatif avec 92 intervention; le mode responsable a été le moins mobilisé avec seulement 52 interventions. Quant à la complexité épistémologique, il est ressorti que les interventions des participants se situaient nettement dans une épistémologie reliée au relativisme avec 320 interventions; l'épistémologie reliée à l'égoцентризм était toutefois très présente avec 138 interventions et celle reliée à l'intersubjectivité, naissante avec 48 interventions sur un total de 506.

Bref, dans une optique comparative, il a été intéressant de constater qu'indépendamment du type d'entrevue, de l'orientation des questions posées et du thème de réflexion, les pensées logique et métacognitive se sont manifestées dans une proportion équivalente dans le discours des participants : la pensée logique a prédominé, suivie du mode métacognitif. Les pensées créative et

responsable ont cependant été mobilisées différemment selon les deux types d'entrevue : le mode créatif, relié notamment à la proposition d'exemples, a diminué dans l'entrevue de groupe tandis que le mode responsable, orienté vers le souci d'autrui, a augmenté. Quant à la perspective épistémologique chez les stagiaires, les interventions reliées à l'égoïsme et au relativisme ont prédominé dans les deux types d'entrevue. La perspective intersubjective a été mobilisée de manière marginale; elle s'est surtout manifestée par le biais de la pensée logique, lors des entrevues individuelles, et par le biais de la pensée créative, lors de l'entrevue de groupe.

Discussion/conclusion

D'emblée, nous reconnaissons que le type de questions posées aux stagiaires, lors des entrevues, a pu solliciter des modes de pensée au détriment d'autres. Néanmoins, les deux types d'entrevues étaient susceptibles de stimuler la réflexion critique des participantes et des participants. Ainsi, par exemple, même si les questions 4 et 5 de l'entrevue individuelle (annexe 1) font référence à l'expérience personnelle des stagiaires, elles ne supposent pas nécessairement la mobilisation de la seule pensée créative, car, en plus des exemples, les stagiaires étaient invités à justifier leur point de vue, ce qui était susceptible de mobiliser différents modes de pensée comme l'a d'ailleurs fait ressortir l'analyse du discours de certains stagiaires. De même, dans une entrevue, les thématiques abordées peuvent influencer la réflexion des stagiaires, c'est pourquoi, lors de l'entrevue de groupe, les thématiques se rapportaient à des trois éléments différents, liés à la gestion de classe que l'on sait préoccupante pour les stagiaires.

Les résultats indiquent que les stagiaires possèdent les habiletés et attitudes nécessaires à la mise en œuvre d'une pensée critique mais celle-ci ne s'est pas mobilisée de manière maximale (ni sur le plan des modes de pensée ni sur celui de l'épistémologie) et ce, que ce soit en entrevue individuelle ou en entrevue de groupe. D'une part, la mobilisation des modes créatif et responsable est peu présente dans les données de notre recherche. Or, c'est par le biais du mode créatif que le processus de pensée critique se met en branle puisque c'est la divergence de perspectives qui suscite des conflits cognitifs lesquels motivent l'esprit à douter, à questionner, à évaluer, etc. puis à proposer des avenues nouvelles (Daniel, 2007b; Dewey, 1910/2004, 1916/1983; Ennis, 1985b). Et c'est par le biais du mode responsable que la pensée critique se fait constructive et qu'elle est en mesure de contribuer à l'amélioration de l'expérience individuelle et sociale (Farr-Darling, 2006; Paul, 1993).

D'autre part, les résultats indiquent que l'épistémologie des stagiaires chevauchait l'égoïsme et le relativisme, cette dernière se manifestant notamment lorsqu'ils échangeaient entre eux. Une pensée qui se situe dans la perspective du relativisme peut être réfléchie sans être évaluative. Il apparaît donc que les stagiaires participant à l'étude ont fait preuve de réflexivité pour résoudre des situations nouvelles ou problématiques. Cependant nous postulons que cette réflexion relevait davantage de la pensée réfléchie que de la pensée critique, en ce qu'elle visait à trouver une « bonne » solution qui serait reproductible alors qu'une pensée critique aurait cherché à identifier une solution contextualisée et temporaire. Cette nuance entre les deux types de pensée était particulièrement perceptible lorsque l'on a abordé, dans l'entrevue de groupe, des thématiques liées à la gestion de classe et des comportements. Par ailleurs, le

modèle développemental que nous avons utilisé fait ressortir la notion de pensée critique en tant que processus. Dans ce sens, nous ne pouvons pas affirmer que les interventions des stagiaires n'étaient pas complexes ou critiques, mais nous concluons qu'elles auraient pu être davantage évaluatives.

Puisque c'est lors des échanges entre pairs (entrevue de groupe) que la réflexion s'est mobilisée de manière la plus complexe, nous sommes d'avis, comme Bevan (2009), entre autre, que le dialogue entre pairs devrait être considéré comme un moyen de formation au même titre que la transmission de connaissances. En effet, depuis Dewey, il est reconnu que les interactions entre pairs contribuent non seulement à la construction de la personnalité des élèves (Le Cunff, 2003), mais qu'elles contribuent également à stimuler leur réflexion (Auriac-Slusarczyk, sous presse) et à complexifier leur façon de concevoir le monde (Daniel, 2007a, 2007b).

Dans la même optique, nous proposons que le dialogue entre étudiants ait pour visée explicite l'évaluation constructive des connaissances acquises, des valeurs pédagogiques, des visées éducatives, etc. (compétence 1 : « *Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions* » (Martinet et al., 2001)) et ce, dans une intention d'amélioration de l'expérience individuelle, scolaire et sociale. La mise en œuvre de cette compétence aurait parallèlement pour effet de stimuler la rigueur intellectuelle chez les futurs enseignants (McCollister & Saylor, 2010) et de modifier leur conception quant à leur rôle dans l'éducation (Cherubini, 2009); ils pourraient ainsi non plus se concevoir comme des récepteurs passifs qui seront évalués sur leurs connaissances (Gagnon et al., 1993) mais comme des personnes critiques (Celuch, Black & Warthan, 2009; Gaudet, 1995) possédant le pouvoir et la responsabilité de contribuer à l'amélioration de l'éducation et de la société.

En terminant, nous estimons que notre recherche est pertinente, en ce qu'elle ne s'attarde pas à démontrer ce que les étudiant(e)s ne savent pas, comme le déplorait le MELS (2001), mais qu'elle visait à identifier l'état de développement d'une pensée critique au regard des objectifs officiels. Dans ce sens, les résultats obtenus représentent une contribution significative à l'avancement des connaissances car, bien que de nombreuses recherches ont été conduites sur la formation initiale des enseignantes et des enseignants, très peu se sont intéressées à la problématique de la pensée critique au sein de l'enseignement de l'ÉPS et très peu, de manière générale, ont porté attention à la distinction qui existe entre pensée réfléchie et pensée critique. Cette distinction n'est pas toujours prise en compte dans les programmes de formation, ce qui conduit parfois à une confusion entre les objectifs de formation visés (pensée critique) et les moyens pour y parvenir (reliés à une pensée réfléchie).

Bibliographie

- Archambault, J. & Chouinard, R. (2003). *Vers une gestion éducative de la classe*. (2^e éd.). Boucherville, Québec: G. Morin.
- Auriac-Slusarczyk, E. (sous presse). *Les interactions à l'école. Où en sommes-nous ?* Psychologie de l'interaction. L'Harmattan. France.
- Barbès, P., Leclerc, C.-A., Altamirano, C. & Dallaire, R. (1998). Intervention en contexte professionnel. Dans M. Schleifer (dir.), *La formation du jugement* (p. 239-253). Montréal: Les Éditions Logiques.

- Bevan, R. (2009). Expanding Rationality: The Relation between Epistemic Virtue and Critical Thinking. *Educational Theory*, 59(2), 167-179.
- Bidjang, S. G., Gauthier, C., Mellouki, M. h. & Desbiens, J.-F. (2005). *Les finissants en enseignement sont-ils compétents? : une enquête québécoise*. Québec: Presse de l'Université Laval.
- Borges, C. & Lessard, C. (2005). Enseigner autrement à l'école secondaire? *L'annuaire du Québec 2005*, 329-334.
- Brell, C., Jr. (1990). Critical Thinking as Transfer: The Reconstructive Integration of Otherwise Discrete Interpretations of Experience. *Educational Theory*, 40(1), 53-68.
- Brisard, E. & Malet, R. (2003). La formation professionnelle des enseignants en France et au Royaume-Uni : dispositif d'alternance et modèle de formation. *Revue Française de Pédagogie*(144), 57-68.
- Celuch, K., Black, G. & Warthan, B. (2009). Student Self-Identity as a Critical Thinker: The Influence of Attitudes, Attitude Strength, and Normative Beliefs. *Journal of Marketing Education*, 31(1), 31-39.
- Cherubini, L. (2009). Exploring Prospective Teachers' Critical Thinking: Case-Based Pedagogy and the Standards of Professional Practice. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 228-234.
- Daniel, M.-F. (1998). La pratique philosophique et le développement de la pensée critique chez les futurs enseignants en éducation physique. Dans L. Lafortune, P. Mongeau & R. Pallascio (dir.), *Métacognition et compétences réflexives* (p. 285-311). Montréal: Éditions Logiques.
- Daniel, M.-F. (2002). De l'importance de cultiver la pensée critique à l'université. Pour un savoir-faire, un savoir-dire et un savoir-vivre ensemble. *L'Autre Forum*, 7(1), 16-21.
- Daniel, M.-F. (2005). Présupposés philosophiques et pédagogiques de Matthew Lippman et leurs applications. Dans C. Leleux (dir.), *La philosophie pour enfants : le modèle de Matthew Lipman en discussion* (p. 25-45). Bruxelles: De Boeck.
- Daniel, M.-F. (2007a). Epistemological and educational presupposition of P4C: from critical dialogue to dialogical critical thinking. *Gifted Education International*, 22, 135-147.
- Daniel, M.-F. (2007b). L'apprentissage du philosophe et le processus développemental d'une pensée critique dialogique. Dans M. Tozzi (dir.), *Apprendre à philosopher par la discussion. Pourquoi? Comment?* (p. 123-137). Bruxelles: Éditions De Boeck Université.
- 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*, 54(4), 334-354.
- Daniel, M.-F., Pettier, J.-C. & Auriac, E. (2011). The incidence of philosophy on the discursive and language competencies of pupils aged four years. *Creative Education*, 2(3), 296-304.
- Davies, W. M. (2006). An "Infusion" Approach to Critical Thinking: Moore on the Critical Thinking Debate. *Higher Education Research and Development*, 25(2), 179-193.

- Delors, J. (1996). *L'éducation, un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*. Paris: Éditions Unesco : Éditions O. Jacob.
- Desbiens, J.-F., Borges, C. & Spallanzani, C. (2009). La supervision pédagogique. *Éducation et francophonie. Revue scientifique virtuelle de l'ACELF*: <http://www.acelf.ca/c/revue/sommaire.php?id=25>, XXXVII(1).
- Dewey, J. (1910/2004). *Comment nous pensons*. (Traduit par O. Decroly). Paris: Les Empêcheurs de penser en rond.
- Dewey, J. (1916/1983). *Démocratie et éducation. Introduction à la philosophie de l'éducation*. Artigues-près-Bordeaux: L'Âge d'Homme.
- Eklof, T. F. (2005). Higher mind: The method of critical thinking. *Philosophical Practice*, 1(3), 129-133. doi: ISSN: 1742-8181
- Ennis, R. H. (1962). A Concept of Critical Thinking. *Harvard Educational Review*, 32(1), 81-111.
- Ennis, R. H. (1985a). Critical Thinking and the Curriculum. *National Forum: Phi Kappa Phi Journal*, 65(1), 28-31.
- Ennis, R. H. (1985b). A Logical Basis for Measuring Critical Thinking Skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44-48.
- Ennis, R. H. (1989). Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research. *Educational Researcher*, 18(3), 4-10.
- Facione, P. A., Facione, N. C., Giancarlo, C. A. F. & Ferguson, N. (1999). Le jugement professionnel et la disposition à la pensée critique. Dans L. Guilbert, J. Boisvert & N. Ferguson (dir.), *Enseigner et comprendre : le développement d'une pensée critique* (p. xii, 329). Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université Laval; Distribution de livres Univers.
- Farr-Darling, L. (2006). Teaching social studies as if it mattered. Dans E. W. Ross (dir.), *The social studies curriculum: Purposes, problems, and possibilities* (3^e éd., p. 265-282). Albany: State University of New York Press.
- Fédération des syndicats de l'enseignement. (1998). La formation à l'enseignement : des adaptations nécessaires : avis au Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) (p. 12). Québec: Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant.
- Feyfant, A. (2010). L'apprentissage du métier d'enseignant. *Dossier d'actualité de la VST*, (50). Repéré à <http://www.inrp.fr/vst/lettreVST/50-janvier-2010.php>
- Foulquié, P. (1982). *Dictionnaire de la langue philosophique*. Paris: PUF.
- Gagnon, M. (2011a). Penser la question des rapports aux savoirs en éducation: clarification et besoin de recherches conceptuelles. *La Revue du CREUM*, 6(1), 30-42.
- Gagnon, M. (2011b). Proposition d'une grille d'analyse des pratiques critiques d'élèves en situation de résolution de problèmes dits complexes. *Recherches Qualitatives*, 30(2), 122-147.
- Gagnon, R., Hébert, M.-M. & Morose, J. (1993). *Pour un stage réussi: guide pratique*. Eastman, Qc Éditions Behaviora.
- Gaudet, C. (1995). *La formation pratique : principes et questionnement*. Bucarest: UNESCO.
- Gauthier, C. & Saint-Jacques, D. (2002). *La réforme des programmes scolaires au Québec*. Sainte-Foy Presses de l'Université Laval.

- Geoffrion, P. (2003). Le groupe de discussion. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (4^e éd., p. 333-356). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Gervais, C. & Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants : questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Golding, C. (2009). Epistemic positions and Philosophy for Children. *Farhang: Quarterly Journal of Humanities and Cultural Studies*, 22(69), 83-116.
- Hamel, T. (1993). La formation des maîtres au Québec: le passé est-il garant de notre avenir? Dans M. Allard, M. Boisvert & B. Gendreau (dir.), *La formation des maîtres: pour une pédagogie de l'autonomie*. Montréal: Les publications de la faculté des sciences de l'éducation.
- Ikuenobe, P. (2001). Teaching and Assessing Critical Thinking Abilities as Outcomes in an Informal Logic Course. *Teaching in Higher Education*, 6(1), 19-32.
- King, P. M. & Kitchener, K. S. (1994). *Developing reflective judgment: understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. (1^e éd.). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Kpazai, G. (2005). *Manifestations de la pensée critique chez des enseignantes et des enseignants d'éducation physique et à la santé: une étude de cas*. (Université de Montréal, Montréal).
- Kuhn, D. (1991). *The skills of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lalande, A. (1991). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. Paris: PUF.
- Le Cunff, C. (2003, 23-24 mai 2003). « Discuter pour apprendre à parler et se construire ». Communication présentée Actes du colloque « La discussion en éducation et en formation », 23-24 mai 2003, Montpellier.
- Lefébure, V. (1996). *Analyse de l'efficacité de l'enseignement d'étudiants en formation initiale en éducation physique*. (Université de Montréal, Montréal).
- Legendre, M.-F. (1998). Pratique réflexive et études de cas : quelques enjeux à l'utilisation de la méthode des cas en formation des maîtres. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(2), 379-406.
- Lessard, C. & Bourdoncle, R. (2002a). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire? Conception de l'université et formation professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*(139), 131-154.
- Lessard, C. & Bourdoncle, R. (2002b). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire? Les caractéristiques spécifiques : programmes, modalités et méthodes de formation. *Revue Française de Pédagogie*(142), 131-181.
- Lésèque, M. & Boisvert, É. (2001). *Portfolio et formation à l'enseignement*. Outremont, Québec Logiques.
- Lipman, M. (1985). Philosophy and the cultivation of reasoning. *Thinking: Journal of Philosophy for Children*, 5(4), 33-41.
- Lipman, M. (2006). *À l'école de la pensée : enseigner une pensée holistique*. (2^e éd.). Bruxelles: De Boeck Université.

- Martinet, M. A., Raymond, D. & Gauthier, C. (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles* (n° 2550373367). Québec: Le Ministère de l'Éducation.
- McBride, R. E., Xiang, P. & Wittenburg, D. (2002). Disposition toward critical thinking: the preservice teacher's perspective. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 8(1), 29-40.
- McCollister, K. & Saylor, M. (2010). Lift the Ceiling : Increase Rigor with Critical Thinking Skills. *Gifted Child Today*, 33(1), 41-47.
- McPeck, J. E. (1981). *Critical thinking and education*. Oxford: M. Robertson.
- McPeck, J. E. (1990a). Critical Thinking and Subject Specificity: A Reply to Ennis. *Educational Researcher*, 19(4), 10-12.
- McPeck, J. E. (1990b). *Teaching critical thinking : dialogue and dialectic*. New York: Routledge.
- MÉQ (1992). *La formation à l'enseignement secondaire général : orientations et compétences attendues*. Québec: Direction de la formation du personnel scolaire (MÉQ).
- Pallascio, R. & Lafortune, L. (2000). *Pour une pensée réflexive en éducation*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Passmore, J. (1980). *The philosophy of teaching*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Paul, R. W. (1990). Critical and reflexive thinking: a philosophical perspective. Dans B. F. Jones & L. Idol-Maestas (dir.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (p. 445-494). Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum.
- Paul, R. W. (1993). *Critical Thinking: What every person needs to survive in a rapidly changing world*. Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking.
- Peirce, C. S. (1878). La logique de la science: Comment se fixent les croyances. *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, 6, 553-569.
- Peirce, C. S. (1879). La logique de la science: Comment rendre nos idées claires. *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, 7, 39-57.
- Peirce, C. S. (1966a). How to make our ideas clear (*Charles S. Peirce : selected writings (values in a universe of chance)*) (p. 113-136). New York Don Mills, Ont.: Dover Pub ; Published in Canada by General Pub Co.
- Peirce, C. S. (1966b). What Pragmatism is (*Charles S. Peirce : selected writings (values in a universe of chance)*) (p. 180-202). New York Don Mills, Ont.: Dover Pub ; Published in Canada by General Pub Co.
- Perrenoud, P. (1993). Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), 59-76.
- Perrenoud, P. (2003). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. (2^e éd.). Paris: ESF éditeur.
- Perry, W. G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme*. New-york: Holt, Rinehart & Winston.
- Québec (Province). Conseil supérieur de l'éducation (1991). *La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social* (n° 255114812X). Québec: Les Publications du Québec : Le Conseil Direction des communications.
- Roche, J. (1999). Que faut-il entendre par professionnalisation? *Éducation permanente*(140), 35-50.

- Savoie Zajc, L. (2003). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (p. 293-316). Sainte-Foy: PUQ.
- Siegel, H. (1988). *Educating reason : rationality, critical thinking and education*. New York ; London: Routledge.
- Tapper, J. (2004). Student perceptions of how critical thinking is embedded in a degree program. *Higer Education Research & Development*, 23(2), 199-222.
- Tardif, M., Gérin-Lajoie, D., Anderson, S., Lessard, C., Gauthier, C., Mujawamariya, D. (2001). *Les programmes de formation initiale (FI) à l'enseignement : bilan des réformes récentes et nouvelles tendances pour une formation professionnelle efficace*. Communication présenté Pan-Canadian Education Research Program Symposium, Université Laval.
- Tardif, M. & Lessard, C. (2004a). *La profession d'enseignant aujourd'hui. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M. & Lessard, C. (2004b). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions humaines*. (2^e éd.). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M., Lessard, C. & Mukamurera, J. (2001). Liminaire : continuité et ruptures dans l'évolution actuelle du métier d'enseignant. *Éducation et francophonie. Revue scientifique virtuelle de l'ACELF*, 29(1).
- Uwamariya, A. & Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.

Annexe 1

Questions principales du protocole d'entrevue individuelle

1. Comment définiriez-vous la pensée critique?
2. Quelle différence faites-vous entre la pensée critique et la pensée réflexive?
3. Est-ce que les compétences reliées à la pensée critique et son développement sont importantes pour vous? Pourquoi?
4. D'après vous, la pensée critique est-elle reliée, d'une manière ou d'une autre, à la qualité de l'enseignement? Expliquer votre point de vue.
5. Avez-vous remarqué des moments dans votre formation initiale où vous vous êtes dit : « là je travaille ma pensée critique »?
6. Est-ce que vos stages en milieu d'enseignement vous ont conduit à utiliser ou à développer une pensée critique?
7. Aujourd'hui, à la fin de votre formation universitaire, vous sentez-vous plus compétent(e) par rapport aux compétences liées à la pensée critique?

Annexe 2

Thèmes abordés lors de l'entrevue de groupe :

1. Constitution des équipes
2. Système de récompense ou d'émulation
3. Les incidents disciplinaires

Quelques questions issues du protocole d'entrevue de groupe

Constitutions des équipes d'élèves :

1. L'enseignante ou l'enseignant en ÉPS est souvent confronté(e) à la question : « comment faire mes équipes pour les activités collectives? » faut-il privilégier une répartition selon les habiletés, le sexe, les amitiés ? Selon votre expérience, quelles stratégies conseillerez-vous ou déconseillerez-vous? Pourquoi?
2. Par rapport à des stratégies que vous avez pu observer chez d'autres enseignant(e)s en ÉPS, lesquelles garderiez-vous ou non? Pourquoi?

Système de récompenses ou Système d'émulation :

Dans la littérature, on note que dans la plupart des situations, les systèmes d'émulation sont établis en même temps que la planification, soit avant la rentrée. Pensez-vous qu'un système d'émulation peut-être réutilisé d'année en année comme dans le petit montage vidéo? Oui, non? Pourquoi? Qu'est-ce qui fait qu'il doit être adapté?

Certains auteurs, comme Archambault et Chouinard (2003) critiquent le recours aux systèmes d'émulation car ils considèrent que ces différents systèmes ne stimulent pas l'enfant à apprendre mais font appel à l'attrait de la récompense et laissent le pouvoir entre les mains de l'enseignant(e) puisque c'est elle ou lui qui décide de ce qui se passe dans la classe. Cette vision de la classe est en contradiction avec les conceptions actuelles de l'apprentissage (socioconstructivisme). Que pensez-vous de cette critique? Pensez-vous que les systèmes d'émulation sont compatibles avec un enseignement par compétences? Pourquoi? Sinon, est-ce qu'ils sont incompatibles ou devraient juste être ajustés?

Notes

¹ La limite de pages de ce texte ne nous permet pas d'approfondir toutes les transformations apportées aux programmes de formation initiale à l'enseignement au Québec. Rappelons-en quelques unes : l'augmentation de la durée de la formation initiale qui est passée de trois à quatre ans; le nombre de crédits universitaires fixé à 120; l'augmentation de la durée des stages en milieu scolaire dans une perspective de formation en alternance; le développement des partenariats avec le milieu scolaire, à travers la création de Tables de concertation régionales, visant une plus grande coordination des actions ainsi qu'une articulation accrue entre les formateurs de terrain et ceux du milieu universitaire. Le référentiel de compétences, ainsi que l'adoption d'une approche réflexive et culturelle de l'enseignant s'inscrivent dans cet ensemble de transformations, à la base desquelles l'on retrouve la quête d'une plus grande articulation entre formation théorique et pratique; la reconnaissance des savoirs de l'expérience dans l'édification des savoirs professionnels; le développement des habiletés réflexives et critiques; enfin, le développement de liens plus étroits entre la recherche, la formation et le milieu scolaire.

² À titre d'exemple, en date du 8 Janvier 2008, la base de données Éric recensait 8654 articles traitant de la pensée critique (« critical thinking ») dont 1685 ont été publiés entre les années 2000 et 2007.

³ Dewey (1910/2004) reconnaît quatre niveaux de développement de la pensée : a) la pensée spontanée qui est plus mécanique, inconsciente et spontanée; b) une pensée qui est consciente d'un problème mais qui cherche une solution rapide; c) une pensée qui cherche diverses solutions à un problème identifié mais la solution retenue est celle qui corrobore l'idée initiale; d) une pensée complexe qui cherche des solutions à un problème identifié et qui, après analyse, retient la solution la plus approprié et viable, en étant conscient de la nécessité d'une éventuelle révision.