

# Pensée critique et respect des convictions : quelles tensions pour l'Éthique et culture religieuse ?

Mathieu Gagnon

**Dans le cadre de cet article, l'auteur traite de la possibilité d'exercer une pensée critique dans le respect des convictions. Pour ce faire, il propose d'abord un examen de la place de l'Éthique et culture religieuse dans les curricula, puis de celle de la pensée critique dans les programmes de formation au Québec, notamment sous l'angle de la transversalité. Par la suite, une définition à visée opératoire de cette pensée est proposée, définition sur la base de laquelle une analyse du programme d'Éthique et culture religieuse est développée. À cet égard, l'auteur relève qu'alors que la pensée critique permet de fonder le volet éthique du programme, celle-ci est quasi-absente du volet culture religieuse qui l'accompagne. Suivant cela, il est proposé, afin de réintégrer des espaces de réflexions critiques dans ce domaine d'apprentissage, de privilégier une approche centrée sur l'épistémologie personnelle dans et par laquelle les rapports aux savoirs religieux ne s'inscriront pas dans l'ordre de la conviction, mais bien de la croyance.**

## Zusammenfassung

Im Rahmen dieses Beitrags behandelt der Autor die Möglichkeit, kritisch über das Respektieren von weltanschaulichen Überzeugungen nachzudenken. Er schlägt vor, zunächst den Platz von « éthique et culture religieuse » in den Curricula und danach das kritische Denken in den Ausbildungsprogrammen von Québec zu untersuchen, insbesondere unter dem Aspekt der Querverbindungen. Dabei zeigt der Autor Folgendes auf: Während das kritische Denken den Ethik-Teil begründet, ist dieses Denken beim Programmteil „culture religieuse“, der den Ethik-Teil begleitet, gleichsam abwesend. Um kritische Reflexionen im Lernbereich „culture religieuse“ zu reintegrieren, wird vorgeschlagen, einen Zugang zu wählen, der sich auf die persönliche Epistemologie konzentriert, deren Bezüge zum religiösen Wissen sich nicht in die Kategorie der Überzeugungen einordnen lassen, sondern in die Kategorie des Glaubens.

## Summary

This article examines the possibility of exercising critical thought while respecting people's convictions. To do so, it first considers the place of ethics and religious culture(s) in the curricula, then that of critical thinking in educational programmes in Quebec, particularly in terms of cross-cutting competences. An operational definition of this thinking is then put forward, on the basis of which an analysis of the Ethics and Religious Culture(s) syllabus is developed. In this regard it is argued that while critical thinking makes it possible to ground the ethical aspect of the curriculum, it is virtually absent from the religious culture(s) component. It is then proposed, in order to reintegrate opportunities for critical reflection in this area of learning, that emphasis be placed on an approach centred in the personal epistemology in and through which the relationship to religious knowledge will be established not in the order of conviction, but indeed that of belief.

## 1 Quelle place pour l'Éthique et culture religieuse dans les curricula ?

Dans l'espace public, les enjeux éthiques occupent une place centrale, pour ne pas dire fondamentale, et parmi ceux-ci, un nombre non négligeable prend racine au cœur de croyances, voire de convictions, qu'elles soient séculières ou religieuses. Dans un tel contexte, il apparaît étonnant de voir à quel point, de manière générale, les questions d'éducation éthique et d'éducation religieuse demeurent, en fin de compte, si peu considérées dans le cursus scolaire. En témoigne cette étude menée par Lenoir et Hasni (2010) portant sur l'importance relative des différentes disciplines scolaires qui révèle que, depuis 1980, l'éducation éthique ainsi que l'éducation religieuse se classent systématiquement parmi les dernières, au mieux devant l'art dramatique et la danse. L'enquête qu'ils ont eux-mêmes menée entre 2002 et 2005 montre d'ailleurs qu'aux yeux de plus de 75% des étudiant-e-s en enseignement (en provenance des quatre plus grandes universités francophones du Québec), l'éthique et la culture religieuse ne représentent pas des disciplines de base en éducation ; au mieux, elles sont considérées comme des secondes matières. Cette situation nous apparaît préoccupante, compte tenu de l'importance des questions d'éthique, de religion et d'éthique religieuse dans les affaires de la cité. Il va sans dire que, face à une telle situation, il nous apparaît essentiel de revendiquer davantage d'espace dans l'institution scolaire pour engager les élèves dans des réflexions éthiques et afin qu'ils aiguisent leur compréhension du phénomène religieux.

Seulement, il n'est pas tout d'insister sur la plus grande place que devrait occuper l'Éthique et culture religieuse (ECR) dans les plages horaires, encore faut-il que les programmes associés à ces éducations poursuivent des finalités qui soient en cohérence avec le type de citoyen-ne-s que nous souhaitons former. Mais quelles pourraient (ou devraient) être ces finalités ? Il s'agit à l'évidence d'une question complexe que nous ne pourrions traiter adéquatement dans le cadre de ce texte, puisqu'il ne s'agit pas de la trame sur laquelle porte en première instance notre analyse. Mentionnons simplement qu'à l'instar de Lenoir (2007) – et avant lui, de Condorcet –, qui a identifié, autour des finalités éducatives scolaires, différents « paramètres en tension de la conception de l'instruction et de la socialisation » (p.114), nous partageons cette idée que l'institution scolaire devrait poursuivre des visées émancipatrices en disposant les élèves les « uns en face des autres dans l'activité dialogique où s'exerce le discernement, et donc où s'éprouve l'égalité et la liberté » (Hameline, 1994, p. 96). À cet égard, nous sommes d'avis que l'école devrait, et ce peu importe les domaines d'apprentissage, contribuer significativement au développement de la *pensée critique* des élèves. Qu'en est-il des programmes d'ECR ? Permettent-ils, dans leur forme actuelle, de poursuivre de telles visées émancipatrices fondées sur le développement de la pensée critique des élèves ? Existe-t-il des tensions, à ce sujet, entre les volets éthique et culture religieuse de ces programmes ? Ce sont sur ces questions que sera construite notre trame discursive de même que notre analyse, plus résolument centrée sur le programme québécois d'ECR. Pour ce faire, nous prendrons soin d'abord de clarifier pourquoi nous pensons que la pensée critique devrait constituer une visée éducative fondamentale et d'en préciser le sens.

## 2 Pourquoi aller à l'école ? Vers un plaidoyer en faveur d'une « didactique » de la pensée (critique)

Au Québec, les programmes de formation poursuivent trois finalités, à savoir : 1) instruire ; 2) socialiser et 3) qualifier. En ce sens, l'instruction devrait occuper une place centrale dans l'intervention éducative, si, comme nous le disions précédemment, elle vise l'émancipation. Dès lors, il ne saurait simplement s'agir de meubler la mémoire de contenus théoriques ou de savoir-faire techniques qu'il s'agirait de restituer aveuglément ou spontanément sans inscrire cette mobilisation à l'intérieur d'une perspective critique. Certes, les contenus et savoir-faire constituent des conditions nécessaires à l'émancipation, mais demeurent néanmoins non suffisants. Pour emprunter les mots de Montaigne (*Essais*, I, 24, 208), pour qui une tête bien pleine ne vaut que si elle a comme corollaire une tête bien faite, trop souvent « nous ne travaillons qu'à remplir la mémoire, et laissons l'entendement et la conscience vide ». Pour Montaigne, l'appropriation du savoir ne peut et ne doit se faire au détriment de la formation du jugement – il faut s'enquérir, dit-il, de ce « qui est *mieux* savant, non qui est *plus* savant », et cela ne peut se faire qu'au prix d'une attention portée au développement de la pensée, de la réflexion et du jugement des personnes.

Indirectement, ces propos apportent un éclairage intéressant au constat que nous faisons en introduction concernant l'importance accordée à la formation éthique et religieuse dans les écoles. En effet, pour Montaigne, le savoir encyclopédique ne constitue pas une finalité en soi, mais plutôt un moyen qu'il convient de mettre au « service » de la sagesse, du savoir-vivre. En ce sens, il devient absurde de reléguer l'éthique, qu'elle soit séculière ou religieuse, avec tout ce qu'elle comprend en termes de formation du jugement, au rang des matières scolaires secondaires. Bien au contraire, cette formation devrait être considérée comme fondamentale, au même titre que celle qui est dispensée en langue, en mathématique, en sciences ou en histoire. En effet, que vaut un savoir historique s'il n'est pas mis au profit d'un meilleur vivre-ensemble pour les sociétés actuelles ? Quelle est la valeur d'un savoir scientifique s'il est orienté vers une plus grande maîtrise des armes de destruction massive ? Que valent les compétences langagières ou mathématiques si elles sont mobilisées afin d'insulter sans erreur grammaticale des concitoyen-ne-s ou de les tromper ? Dit autrement, la valeur des savoirs et des compétences que nous possédons demeure essentiellement déterminée par le caractère éthique dans lequel s'inscrit leur mobilisation. Or, cela ne peut se faire qu'au prix d'une formation éthique de qualité, et ce, tant en regard des savoirs dits scientifiques que des croyances religieuses (ou, plus largement, spirituelles).

Seulement, l'éthique n'est pas une science au sens fort du terme. Il ne s'agit pas d'appliquer froidement un code ou des règles pour faire preuve d'éthique ou de sens moral. Encore faut-il faire preuve de jugement, c'est-à-dire d'une attention et d'une sensibilité réelle à la particularité des contextes dans lesquels nous mobilisons nos savoirs et nos compétences. Dans son *Éthique à Nicomaque*, Aristote insiste sur le fait que les lois étant toujours générales et les situations toujours particulières, il ne saurait y avoir justice sans adaptation, ce qui, inévitablement, nous reconduit à l'importance de faire preuve de jugement, et *a fortiori*, de jugement *critique*. Il existe d'ailleurs, comme nous le verrons, des liens étroits entre la pensée critique, l'éthique et le souci pour le contexte. Notons simplement, à cet

égard, que le Ministère de l'Éducation du Québec définit l'éthique elle-même comme une « réflexion critique sur la signification des conduites ainsi que sur les valeurs et les normes que se donnent les membres d'une société ou d'un groupe pour guider et réguler ses actions » (2008, p. 279). Partant, une éducation éthique ne peut faire l'économie d'une formation de la pensée critique des élèves.

Qu'il soit précieux, voire essentiel, de développer la pensée critique des élèves en éthique ne préjuge en rien de l'importance capitale que revêt une telle formation dans l'ensemble des disciplines scolaires. En fait, le développement de la pensée critique devrait figurer au rayon des visées premières de tout programme éducatif, et cela pour différentes raisons. L'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) abonde d'ailleurs en ce sens lorsqu'elle considère la pensée critique comme étant une *compétence nécessaire à la vie* (2015), ce qui va dans le sens de ce que Paul énonçait déjà en 1990 lorsqu'il insistait sur l'idée que la pensée critique représente *ce dont chaque personne a besoin pour survivre dans un monde en constant changement*<sup>1</sup> (1990). L'UNESCO considère la pensée critique comme étant l'un des quatre piliers de l'éducation en tant qu'elle constitue l'une des compétences par lesquelles il devient possible d'apprendre à être. En ce sens, elle insistera, comme d'autres, sur le fait que cette pensée ne s'enseigne pas directement, mais que son développement doit faire partie, peu importe le domaine d'apprentissage, d'un processus qui ne vise pas uniquement à assimiler de la matière.

Pour d'aucuns, dont De Koninck (2007), Ku (2009), Lipman (2003) et Paul (1990), le développement de la pensée critique s'inscrit directement dans des visées émancipatrices en tant que celle-ci constitue une ressource centrale dans l'accès à l'autonomie, qu'elle soit intellectuelle ou affective, ainsi qu'à l'exercice de sa citoyenneté. Dans un contexte comme le nôtre, marqué par la prolifération des savoirs de tous ordres et l'accessibilité quasi-instantanée à des informations de valeurs épistémiques foncièrement différentes, le recours à notre pensée critique devient incontournable, et ce, peu importe les sphères d'activités (Giroux, Gagnon, Lessard & Cornut, 2011). C'est en ce sens d'ailleurs qu'Ennis (1987) définissait la pensée critique, notamment par le fait qu'elle vise à déterminer ce qu'il y a *raisonnablement lieu de croire*, au sens épistémologique du terme. Les apports non négligeables que serait susceptible de fournir le développement d'une pensée critique dans les visées émancipatrices participent entre autres du fait que plusieurs l'associent à un ordre particulier de compétences ou capacités<sup>2</sup>, à savoir celles considérées comme étant *génériques ou transversales*.<sup>3</sup>

Les débats sur le caractère générique et transversal de certaines compétences ou capacités n'est pas résolu et demeure particulièrement vif dans le domaine de l'éducation, notamment en regard des nombreux enjeux pédagogiques et didactiques qui lui sont associés. En ce qui a trait à la pensée critique, ce débat persiste depuis 1989 (Ennis, 1989) et soulève toujours nombre d'interrogations tant chez les chercheurs et chercheuses que chez les praticien-ne-s. En somme, il existe toujours un flou conceptuel à l'égard de ces compétences ou capacités. Tentons néanmoins d'y apporter quelques clarifications d'usage, selon la compréhension que nous avons développée à leur égard.

## 2.1 Quelques clarifications d'usage autour de la notion de compétences ou de capacités transversales en éducation

Qu'elles soient considérées transversales ou non, les compétences en éducation sont généralement définies comme étant des *savoir-agir fondés sur la mobilisation et la combinaison efficaces de différentes ressources* (« internes » et « externes ») en situation (Gagnon, 2008 ; Jonnaert, 2002 ; Le Boterf, 2000). Dès lors, les compétences ne seraient pas à confondre, ou à réduire, à la simple mobilisation d'habiletés, de savoir-faire ou de connaissances. Seulement, il y aurait deux ordres distincts de compétences, à savoir, d'une part, les compétences disciplinaires, et, d'autre part, les compétences ou capacités dites « transversales ». En ce qui a trait aux compétences disciplinaires, celles-ci sont considérées, dans le monde de l'éducation, comme se rapportant à un domaine d'apprentissage spécifique. C'est le cas, par exemple, de la compétence « Déployer un raisonnement mathématique » (Programme de formation de l'école québécoise [PFEQ], 2001, p. 245) ou de celle consistant à « Lire l'organisation d'un territoire »

1 Traduction libre : *What every person needs to survive in a rapidly changing world.*

2 Nous considérons que les notions de compétences et de capacités ne sont pas équivalentes. Seulement, pour les fins du présent article, nous les utiliserons de manière interchangeable en les définissant, de manière générale, comme étant des savoir-agir fondés sur la mobilisation et la combinaison efficaces de différentes ressources (dites « internes » et « externes ») en situation.

3 Voir le Programme de formation de l'école québécoise ou PFEQ (MELS, 2001) et le Plan d'études romand ou PER (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse et du Tessin, 2012, à l'adresse Internet suivante : <https://www.plandetudes.ch>). Nous sommes conscients qu'à l'intérieur du PER, cette capacité est désignée par le terme « Démarche réflexive ». De nouveau, dans le cadre du présent article, nous considérerons les termes « Pensée critique » et « Démarche réflexive » comme équivalents car, à l'intérieur des programmes respectifs (PFEQ et PER), tous deux renvoient à des significations et conduites attendues qui présentent une forte parenté d'esprit.

(PFEQ, 2001, p. 309). Inversement, les compétences dites « transversales » se distingueraient des premières « en raison de leur caractère générique et du fait qu'elles se déploient à travers les divers domaines d'apprentissage » (PFEQ, 2001, p. 15).

En somme, la différence spécifique d'une compétence ou capacité transversale résiderait dans le fait que, contrairement à la compétence ou capacité disciplinaire, qui serait en quelque sorte enchâssée dans un domaine particulier, elle *traverserait* les disciplines et pourrait, en théorie du moins, prendre forme dans chacune d'entre elles. À cet égard, il nous apparaît précieux de souligner qu'il arrive régulièrement que, touchant les compétences ou capacités transversales, nous soyons face à une confusion que nous considérons inadéquate entre « transversalité » et « transfert ». En effet, pour certain·e·s, l'idée de transversalité référerait, presque *per se*, à celle de transfert. Cependant, dans la mesure où une compétence disciplinaire peut être transférée d'une situation à une autre de même famille, prendre appui sur la « métaphore » du transfert afin de comprendre l'idée de transversalité conduit à des apories. En effet, si toute compétence transférée est une compétence transversale, cela revient à dire que toute compétence disciplinaire est une compétence transversale, ce qui est un non-sens...

À cet égard, la distinction posée par Perrenoud (2000) entre transfert et mobilisation nous semble beaucoup plus opératoire (Gagnon, 2008). Bien entendu, nous ne nous opposons pas à l'idée qu'une compétence transversale puisse être mobilisée par un seul individu à l'intérieur de différentes situations, ce qui est d'ailleurs l'une des visées des programmes de formation comprenant des capacités transversales à développer. Seulement, nous ne sommes pas d'avis que le transfert constitue la caractéristique propre de la transversalité. De fait, qu'elle soit mobilisée par un seul individu ou par plusieurs, le trait distinctif des compétences ou capacités transversales réside dans le fait, pour emprunter les mots de Rey (1996), qu'elles réfèrent à l'idée d'une *simultanéité d'émergence* dans des domaines différents. Ainsi, par exemple, il est tout à fait possible d'imaginer que, de manière simultanée, un·e mécanicien·ne, un·e pharmacien·ne, un·e enseignant·e ou un·e avocat·e manifestent une pensée critique dans leur domaine d'expertise sans pour autant que chacun·e soit en mesure de le faire dans le domaine de l'autre. Par ailleurs, dans le cas où une personne parvient à manifester une pensée critique tant en sciences qu'en philosophie, nous parlerons alors de *mobilisation transversale* et non, comme tel, de transversalité au sens générique du terme.

Parler de transversalité en termes de transfert et non de mobilisation comprend, selon nous, au moins trois risques importants, notamment en ce qui a trait à la pensée critique. Premièrement, une telle conception conduit parfois à considérer que le développement d'une compétence ou capacité transversale peut s'effectuer principalement dans le cadre d'un domaine particulier et que celle-ci sera, par la suite, mobilisée dans une grande variété de domaines ou de situations. Cette idée est notamment répandue en ce qui a trait à la pensée critique qui est pour l'essentiel développée à l'intérieur de domaines comme l'éthique, avec le présupposé que, si elle est développée dans ce contexte, elle devrait être mobilisée par les élèves dans les autres domaines d'apprentissage, voire dans les situations de la vie courante. Or, un tel « parachutage » de la pensée critique ne s'actualise que très rarement (Gagnon, 2012), et ce, pour diverses raisons dont nous discuterons plus loin. À cet égard, il nous apparaît crucial de ne jamais perdre de vue l'importance que revêtent les contenus disciplinaires dans leur mobilisation. C'est pourquoi, concernant la pensée critique, Paul (1990) insiste sur le fait qu'il n'est pas possible d'en faire preuve sans acquérir, de manière *concomitante*<sup>4</sup>, une base suffisante de connaissances spécifiques au domaine dans lequel nous souhaitons l'exercer. Ainsi, nous croyons qu'il est précieux de rappeler que, pour qu'une compétence ou capacité transversale soit mobilisée à l'intérieur de situations n'appartenant pas nécessairement à la même famille, il demeure essentiel que son développement soit *pris en charge* à l'intérieur de chacun des domaines, et ce, en accordant une attention particulière à leurs spécificités. En outre, à l'autre bout du spectre, nous retrouvons des conceptions selon lesquelles il conviendrait de proposer un enseignement explicite et décontextualisé des compétences ou capacités transversales. Il s'agirait, concernant la pensée critique, par exemple, de proposer un enseignement dans lequel les élèves seraient appelé·e·s à développer des connaissances déclaratives sur ce qu'elle est (le « quoi ») ainsi que des savoir-faire spécifiques (le « comment ») par le recours à une forme d'entraînement visant à développer des automatismes (p. ex. se former à identifier des présupposés dans des énoncés). Les cours de logique formelle prennent souvent cette forme. Cependant, bien que nous soyons d'avis qu'un tel enseignement/entraînement soit utile, il nous apparaît qu'il est nettement insuffisant tant la mobilisation en situation présente des contraintes spécifiques et particulières (Rey, 1996). À cet égard, il devient précieux de veiller à ce que le développement de compétences ou capacités transversales, et en l'occurrence de la pensée critique, s'appuie explicitement sur les

4 Nous prenons soin de souligner ce terme car il est courant d'entendre dire qu'une base de connaissances est nécessairement *préalable* à l'exercice d'une pensée critique dans les domaines spécifiques, avec le risque cette fois de laisser entendre que cette base soit si importante qu'au final, il n'est jamais temps de travailler la pensée critique des élèves, ou, à tout le moins, pas avant d'avoir atteint l'enseignement supérieur. Une telle position conduit, finalement, à « tuer dans l'œuf » le développement d'une pensée critique dès les premières années d'apprentissage scolaire, ce que nous ne partageons évidemment pas.

contenus disciplinaires et les démarches par lesquelles ceux-ci sont élaborés. Il s'agit en quelque sorte d'articuler des passages entre le spécifique et le générique par des processus de décontextualisation/recontextualisation qui appellent une sensibilité au contexte disciplinaire. Cette responsabilité revient à chacun·e des enseignant·e-s – et non à certain·e-s plus qu'à d'autres –, et doit être assumée dans l'ensemble des domaines structurant les programmes de formation. Cela pose à nouveau, et peut-être avec davantage d'insistance, la question de savoir si, dans les programmes tels qu'ils sont structurés, il y a de fait ce souci transversal de développer ces compétences ou capacités dites plus « génériques ». C'est ce que nous tenterons d'examiner sous peu par une lecture des deux volets autour desquels sont construits les programmes d'ECR. Mais d'abord, venons-en aux faits et précisons ce que nous entendons par pensée critique !

## 2.2 Quelques clarifications d'usage autour de la notion de pensée critique en éducation

Bien que plusieurs auteur·e-s considèrent qu'il n'y a pas de consensus sur ce qu'est la pensée critique, nous sommes tout de même d'avis qu'il y a une certaine convergence, pour ne pas dire une convergence certaine, entre les définitions proposées dans les écrits. À cet égard, notons dans un premier temps que nos analyses ont fait ressortir une tendance lourde traversant les différentes définitions que nous avons étudiées, à savoir que la pensée critique se caractérise d'abord et avant tout par son caractère évaluatif. En fait, nous en sommes venus à établir que, parmi tous les « types » de pensée (pensée créatrice, analytique, scientifique, historique, attentive, logique, etc.), le mode évaluatif constitue le *mode propre* de la pensée critique, c'est-à-dire celui par lequel il devient possible de la distinguer des autres (Gagnon, 2012). En ce sens, le mode évaluatif associé à l'exercice d'une pensée critique peut être dirigé vers différents « objets ». Il peut porter, notamment, sur : 1) nos propres conceptions ou réflexions – nous parlerons, en ce cas, d'une démarche autocritique, voire autocorrectrice lorsque le processus évaluatif conduit à identifier des lacunes dans nos manières de voir, de penser ou d'agir ; 2) les propos de nos pairs ; 3) les idées partagées par les expert·e-s ; 4) l'information provenant de sources externes (journaux, télévision, Internet, revue populaire ou spécialisée, manuels scolaires, etc.) ; 5) le matériel (sa pertinence, son efficacité, sa fiabilité, etc.).

Il convient de mentionner au passage qu'il est généralement admis que la perspective évaluative à l'intérieur de laquelle s'inscrit l'exercice d'une pensée critique ne devrait pas prendre la forme d'un débat ou d'un affrontement dans lequel chaque interlocuteur ou interlocutrice cherche avant tout à convaincre l'autre qu'il ou elle a raison ou que son opinion est la meilleure. Il s'agit plutôt de situer les échanges dans le cadre d'un processus de *coélaboration de sens* et de dialogue dans et par lequel chacun·e considère l'autre comme autant capable de vérité que soi-même (Conche, 2003), c'est-à-dire un dialogue empreint d'ouverture à la diversité des points de vue et qui met au centre des préoccupations le désir de développer une vision qui soit la plus viable possible. C'est en ce sens que Paul (1990) pose une distinction importante entre une pensée critique de « premier niveau » (*weak sense*), laquelle est essentiellement guidée par le désir de convaincre ou d'avoir raison, et une pensée critique de « second niveau » (*strong sense*), caractérisée par une volonté de comprendre et de construire du sens *avec* les autres. Les composantes autocritique et autocorrectrice, si chères à Lipman (2003) et Daniel (2005), associées à la pensée critique visent d'ailleurs à marquer cette distinction entre une pensée critique d'affrontement et une pensée critique orientée par un travail de collaboration. En effet, afin de faire preuve d'autocritique, encore faut-il se savoir faillible, être disposé·e à accueillir honnêtement les critiques raisonnables ainsi qu'à changer d'idée lorsque les arguments avancés nous y conduisent. Dès lors, il apparaît clairement que l'exercice d'une pensée critique ne se résume pas à maîtriser une série de capacités ou d'habiletés intellectuelles, mais qu'il commande également d'adopter certaines attitudes particulières.

Concernant ce dernier aspect, il nous apparaît précieux de noter que différent·e-s auteur·e-s, dont Ennis et Paul en première instance, ont proposé des listes d'habiletés et attitudes (entre 30 et 40 pour chacun·e des auteur·e-s) qu'ils et elles considèrent comme autant de caractéristiques de la pensée critique. Voici quelques-unes d'entre elles, à titre indicatif.



Tableau 1 : Capacités et attitudes propres à la pensée critique selon Ennis (1987)

<b>Les capacités propres à la pensée critique</b>
1. L'analyse des arguments.
2. L'évaluation de la crédibilité d'une source.
3. L'élaboration et l'appréciation de déductions.
4. L'élaboration et l'appréciation d'inductions.
5. La formulation et l'appréciation de jugements de valeur.
6. La définition de termes et l'évaluation de définitions.
7. La reconnaissance de présupposés.
<b>Les attitudes caractéristiques de la pensée critique</b>
1. La tendance à rechercher les raisons des phénomènes.
2. L'utilisation de sources crédibles et la mention de celles-ci.
3. L'examen des différentes perspectives offertes.
4. L'expression d'une ouverture d'esprit.
5. La tendance à adopter une position (et à la modifier) quand les faits le justifient ou qu'on a des raisons suffisantes de le faire.
6. L'adoption d'une démarche ordonnée lorsqu'on traite des parties d'un ensemble complexe.
7. La prise en considération des sentiments des autres, de leur niveau de connaissance et de leur degré de maturité intellectuelle.

Tableau 2 : Les stratégies de la pensée critique selon Paul (1990)

<b>Stratégies affectives</b>
S-1 Faire preuve d'impartialité.
S-2 Faire montre d'humilité intellectuelle et suspendre son jugement.
S-3 Faire preuve de courage et de persévérance intellectuels.
<b>Stratégies cognitives – Macrocapacités</b>
S-4 Renforcer les généralisations et éviter les simplifications à outrance.
S-5 Élaborer des critères en vue de l'évaluation : clarifier les valeurs et les normes.
S-6 Évaluer la crédibilité des sources d'information.
S-7 Analyser ou évaluer des arguments, des interprétations, des opinions ou des théories.
S-8 Analyser ou évaluer des actions ou des politiques.
S-9 Pratiquer la discussion socratique : élucider et remettre en question des opinions, des théories ou des points de vue.
S-10 Reasonner de manière dialogique : comparer des thèses, des interprétations ou des théories.
S-11 Reasonner de manière dialectique : évaluer des positions, des interprétations ou des théories.

**Stratégies cognitives - Microhabiletés**

S-12 Relever les ressemblances et les différences significatives.

S-13 Examiner ou évaluer les présupposés.

S-14 Distinguer les faits pertinents de ceux qui ne le sont pas.

S-15 Évaluer les faits prouvés et les faits supposés.

S-16 Discerner les contradictions.

S-17 Examiner les implications et les conséquences.

Pour peu qu'elles présentent un certain intérêt afin d'avoir une meilleure idée de ce qui est attendu d'un penseur ou d'une penseuse critique, notamment par le fait qu'elles présentent somme toute une série assez exhaustive d'éléments, les qualités que nous pouvons attribuer à ces listes constituent également, en quelque sorte, leurs défauts. En effet, le recours à une quantité aussi imposante d'éléments peut rapidement nous conduire à un état de surcharge cognitive, si bien qu'il devient complexe de savoir où diriger notre attention et quand le faire, à moins de recourir à une forme ou une autre d'élémentation, ce qui, dans le contexte de situations de compétences en classe, ne constitue vraisemblablement pas la meilleure option.<sup>5</sup> Certaines études ont d'ailleurs mis en évidence l'aspect inopérateur du recours à une telle liste d'éléments (Landis, Swain, Friehe & Coufal, 2007). En effet, comme le démontrent Landis et ses collaboratrices, de telles listes, lorsqu'elles sont utilisées dans le cadre de recherches empiriques visant à décrire et comprendre les pratiques critiques en situation, conduisent à des écarts intercodeurs si grands, qu'elles rendent les analyses caduques.

Partant de ce constat, et s'appuyant également sur l'analyse de données empiriques de recherches, certain-e-s auteur-e-s ont développé des modèles de pensée critique « simplifiés ». Notons à cet égard le modèle de Daniel (Daniel & Gagnon, 2011) qui s'organise autour de deux axes, à savoir, d'un côté, la dimension multimodale de la pensée critique (qualifiée dans ce cas de pensée critique *dialogique*), et, de l'autre, les perspectives épistémologiques dans lesquelles s'inscrivent les échanges. Concernant la multimodalité, Daniel et Gagnon relèvent quatre modes à partir desquels se construit une pensée critique dialogique : 1) logique ; 2) créatif ; 3) responsable ; et 4) métacognitif. En ce qui a trait aux perspectives épistémologiques, les analyses des processus développementaux ont conduit à en identifier six : 1) égocentrisme ; 2) post-égocentrisme ; 3) pré-relativisme ; 4) relativisme ; 5) post-relativisme/pré-intersubjectivisme ; 6) intersubjectivisme. Suivant ce modèle, il est souhaité que les enseignant-e-s structurent le développement de la pensée critique dialogique des élèves de manière à ce que leurs échanges se situent de plus en plus à l'intérieur d'une perspective intersubjective, et ce, peu importe les modes de pensée par lesquels elle s'exprime. Voici les descripteurs qui permettent d'identifier cette perspective selon les modes :

1. Pensée logique intersubjective : justification basée sur des critères (c'est-à-dire des raisons considérées déterminantes suite à un processus d'évaluation) ; conceptualisation fondée sur un raisonnement simple.
2. Pensée créative intersubjective : relation évaluative qui apporte un sens divergent et transforme la perspective à partir de laquelle l'objet de réflexion était examiné jusqu'alors.
3. Pensée responsable intersubjective : doute qui sous-tend l'évaluation des catégories (règles, principes, valeurs sociales/morales).
4. Pensée métacognitive intersubjective : énoncé évaluatif exprimant un changement de perspective (correction/autocorrection) suite à l'intégration d'une critique.

Toujours suivant cette volonté de simplification des modèles, celui développé par Gagnon (2012) peut présenter un intérêt, notamment parce qu'il est possible de le voir comme complémentaire à celui initié par Daniel. Ce modèle est structuré autour de l'idée d'*interventions constitutives des pratiques critiques* (PC). Ces interventions, au nombre de dix, permettent de cibler les différentes composantes associées à l'exercice d'une pensée critique et doivent

<sup>5</sup> Différentes raisons nous conduisent à poser ce jugement. L'une d'entre elles tient à l'idée que malgré que nous soyons d'avis qu'une forme ou une autre d'élémentation puisse s'avérer nécessaire à tout processus d'apprentissage, il n'en demeure pas moins que, dans la mesure où les compétences consistent à organiser un processus de mobilisation et de combinaison de ressources variées, elles dépassent inévitablement le cadre strict de l'élémentation ou de la subdivision en composantes. Au moins, dans ces cas, nous parlerons de situations d'habiletés et non, comme tel, de situations de compétences.

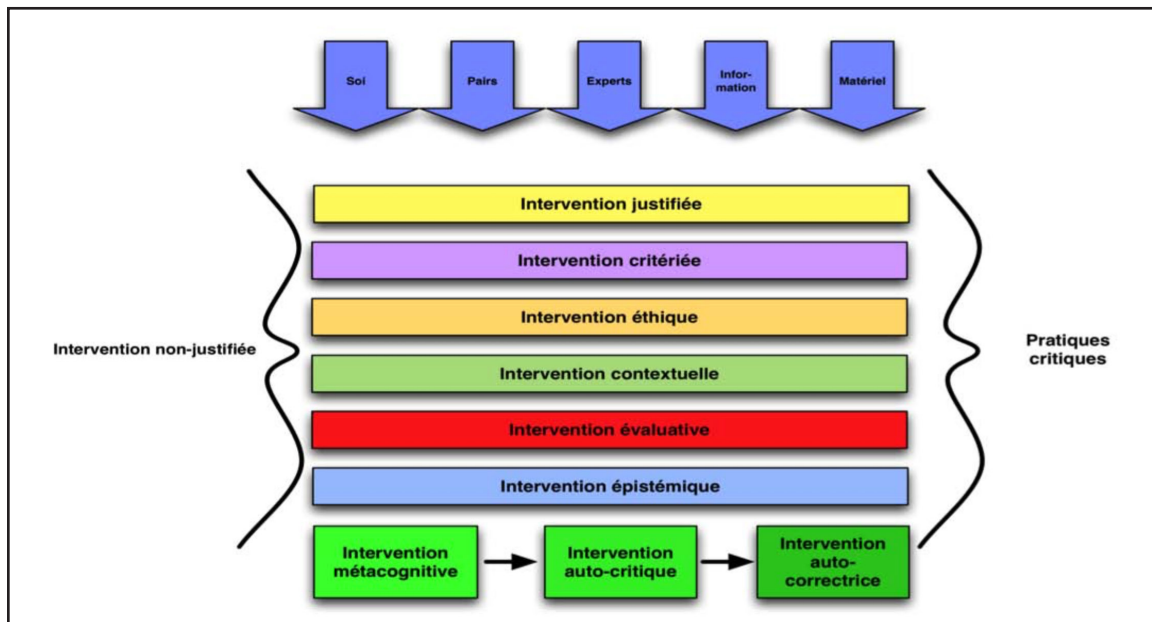
être vues comme n'étant pas mutuellement exclusives. De plus, chacune peut porter soit sur ses propres propos, conceptions ou pratiques ; sur les propos, conceptions ou pratiques d'un-e pair-e ou du groupe auquel nous appartenons ; sur les propos, conceptions ou pratiques des expert-e-s ; sur les informations provenant de sources externes ou encore sur le matériel. Voici un bref descriptif de ces différentes interventions (Gagnon, 2011) :

1. Intervention non-justifiée : l'intervention non-justifiée correspond à l'expression d'une opinion, qui est en quelque sorte le contraire d'une PC. Ce type d'intervention permet de contrebalancer des analyses qui ne seraient qu'exclusivement orientées vers l'identification de la manifestation d'une PC.
2. Intervention justifiée : intervention qui tend à fonder une opinion ou une action, que ce soit par une raison, un exemple, une conséquence, etc. L'intervention justifiée est un premier pas vers la mobilisation d'un critère, puisque ce dernier correspond, notamment, à une raison ayant été évaluée (Lipman, 2003).
3. Intervention critériée : intervention qui manifeste le recours à un critère (i.e. une raison particulièrement déterminante et objectivée) : composante nécessaire (mais non suffisante) de la PC identifiée entre autres par Lipman (2003) et Bailin (2002).
4. Intervention éthique : toute intervention qui prend en compte les dimensions éthiques d'une question (bien, bon, mauvais, dignité...). Elle touche à la pensée responsable (sans que cette dernière s'y réduise) (Daniel, 2005) et contribue à déterminer ce qu'il y a lieu de faire (Ennis, 1985).
5. Intervention contextuelle : en référence à Lipman (2003), il s'agit d'une intervention qui manifeste un souci pour mettre en évidence les circonstances ou divers cadres de référence, qu'ils soient d'ordre historique, social, disciplinaire ou paradigmatique, idéologique, familial... Cette intervention est considérée comme permettant de nuancer les jugements en évitant les généralisations hâtives.
6. Intervention évaluative : intervention qui se rapporte au mode propre de la PC et qui se situe dans l'axe des mé-gacritères identifiés par Lipman (2003) : justesse, force, pertinence, cohérence, viabilité... Elle tend à « donner de la valeur », qu'elle soit d'ordre épistémologique, éthique, logique...
7. Intervention épistémique : intervention portant sur la valeur de vérité des savoirs, la crédibilité des sources et le rapport aux informations ; elle convoque des conceptions épistémologiques associées aux pratiques critiques. Elle touche le volet « ce qu'il y a lieu de croire » puisé chez Ennis (1987, 1989).
8. Intervention métacognitive : intervention qui porte sur ses propres actions, démarches ou processus de pensée, de même que sur les outils de cognition. Elle rejoint l'axe de la pensée réflexive présent dans notre définition.
9. Intervention autocritique et (10) autocorrectrice : l'autocorrection est une composante de la PC (Lipman, 2003 ; Paul, 1990) qui présuppose une forme d'autocritique. Ainsi, elle fait de la PC une pensée autorégulatrice, consciente d'elle-même, des outils dont elle dispose et des façons adéquates de les utiliser. L'intervention autocritique porte un regard évaluatif sur ses propres pratiques, en tant qu'individu ou groupe, et, en ce sens, elle peut conduire (sans y conduire nécessairement) à l'autocorrection, laquelle manifeste un changement de vision ou de pratique (Daniel, 2005).



Voici comment nous pourrions illustrer ce modèle, sous forme de figure.

Figure 1 : Interventions constitutives des pratiques critiques (Gagnon, 2011, p. 137)



À partir de ces deux modèles, nous aimerions attirer l'attention sur une dimension qui nous semble particulièrement déterminante dans l'exercice d'une pensée critique, à savoir la dimension épistémologique. En effet, selon notre compréhension, il nous apparaît que pensée critique et épistémologie s'appellent réciproquement ; bien davantage, il nous semble de plus en plus que la posture épistémologique dans laquelle nous nous inscrivons constitue l'un des facteurs les plus importants eu égard à la manière dont nous pourrions, ou non, faire preuve de pensée critique. En effet, les travaux menés par différents chercheurs et chercheuses (Gagnon, 2012 ; Kuhn & Dean, 2004) tendent à montrer que, selon la manière dont nous envisageons les processus d'élaboration des savoirs ainsi que la valeur de vérité que nous accordons à ces derniers, l'exercice de notre pensée critique aura tendance à varier. Dès lors, plus nous considérons un savoir comme étant vrai ou relevant d'une objectivité absolue, moins nous aurons tendance à manifester de pensée critique à son égard. De fait, contre la vérité (qu'elle soit révélée ou découverte), nul ne peut combattre ou oser une remise en question. Semblablement, si nous considérons les opinions comme dépendant entièrement des personnes (relativisme absolu), l'exercice d'une pensée critique devient totalement inutile. En ce sens, il apparaît qu'un rapport abordant les savoirs comme autant de constructions viables (et non vraies) et objectivées (et non objectives) permet non seulement d'engager des processus de mobilisation d'une pensée critique, mais la rend nécessaire. Voici de quelle manière Kuhn et Dean (2004) présentent ces relations :

Tableau 3 : Des liens entre croyances épistémologiques et pensée critique selon Kuhn et Dean (2004)

Croyances	Rapport à la pensée critique
Réalisme / Dogmatisme	La pensée critique est non nécessaire, voire proscrite
Absolutisme / Dualisme	La pensée critique sert à distinguer le vrai du faux dans l'absolu
Multiplicisme / Relativisme absolu	La pensée critique est non pertinente
Évaluatisme / Constructivisme social	La pensée critique est considérée comme un moyen d'enrichir notre compréhension du monde

Partant, il nous apparaît précieux d'insister sur le fait que, si nous souhaitons œuvrer au développement de la pensée critique des élèves, nous ne pouvons faire l'économie, en parallèle, de leur offrir une formation épistémologique contribuant au raffinement de leurs rapports aux savoirs. Cela nous apparaît d'autant plus important dans le

contexte d'un développement qui se veut « transversal » car, de fait, il ressort de différents travaux (Gagnon, 2012) que les croyances épistémologiques, tant des élèves que des enseignant-e-s, varient parfois de manière importante selon les disciplines et les domaines d'apprentissage. En effet, de manière générale, alors que l'éthique est considérée comme s'inscrivant davantage à l'intérieur d'une perspective socioconstructiviste, la science quant à elle est perçue comme objective et les savoirs qu'elle produit comme correspondant toujours plus à la réalité telle qu'elle est. Cela explique, en partie du moins, pourquoi nous observons chez les élèves davantage de pensée critique en éthique qu'en science ; cela explique également pourquoi, dans nombre de cas, l'éthique constitue le lieu principal du développement de la pensée critique des élèves.

Les considérations précédentes nous ont conduit à développer une définition de la pensée critique qui se veut opératoire. Voici de quelle manière elle s'articule : la pensée critique correspond à une *pratique évaluative* et *justificative* fondée sur une démarche *métacognitive*, *autocritique* et *autocorrectrice* impliquant la mobilisation et la combinaison efficaces de différentes *ressources* (connaissances, habiletés de pensée, attitudes, personnes, informations, matériel, etc.) dans le but de déterminer ce qu'il y a *raisonnablement* lieu de *croire* (au sens épistémologique) ou de *faire* (aux sens méthodologique et éthique) en considérant attentivement les *critères* de choix et les *diversités contextuelles*.

Les éléments d'information présentés jusqu'à présent à l'égard de la pensée critique et de sa transversalité nous conduisent désormais à examiner ce qu'il en est des programmes de formation, plus particulièrement en ce qui a trait au programme d'ECR. Pour ce faire, nous prendrons principalement appui sur le programme québécois, puisqu'il s'agit de celui avec lequel nous travaillons. Cependant, nous croyons que cette analyse pourrait également alimenter les réflexions à propos d'autres programmes, dont le PER, puisqu'il existe une parenté d'esprit évidente entre les deux.

### 3 Quelle place pour l'exercice d'une pensée critique en ECR ?

Tel qu'indiqué précédemment, notre conception de la pensée critique s'appuie sur l'idée que le mode évaluatif en constitue le mode propre, c'est-à-dire celui par lequel il devient possible de la distinguer des autres « types » de pensée. Au Québec, la pensée critique (ou jugement critique, selon la terminologie ministérielle) est considérée comme une compétence transversale, si bien que, en principe, nous devrions en retrouver des traces dans tous les domaines inscrits au programme de formation. Notons à cet égard que le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) est construit autour de deux types de domaines, à savoir, d'une part, les domaines d'apprentissage et, d'autre part, les domaines généraux de formation. Les domaines d'apprentissage correspondent, en quelque sorte<sup>6</sup>, aux différentes disciplines scolaires plus « classiques » : 1) domaine des langues [a) français, b) anglais] ; 2) domaine de la mathématique, de la science et de la technologie ; 3) géographie, histoire et éducation à la citoyenneté ; 4) domaine des arts [a) art dramatique, b) arts plastiques, c) danse, d) musique] ; 5) domaine du développement personnel [a) éducation physique et à la santé, b) Éthique et culture religieuse]. Quant aux domaines généraux, ils représentent la « trame du Programme de formation et favorisent la cohérence et la complémentarité des interventions éducatives » (MELS, 2001, p. 21), et ce, puisque les activités d'apprentissage proposées dans chacun des domaines « disciplinaires » devraient, idéalement, s'inscrire dans l'un ou l'autre des domaines généraux. Nous pourrions dire de ces domaines qu'ils correspondent à la rubrique « Formation générale » du PER. Au Québec, le PFEQ comprend cinq domaines généraux, à savoir : 1) santé et bien-être ; 2) orientation et entrepreneuriat ; 3) environnement et consommation ; 4) médias ; et 5) vivre-ensemble et citoyenneté.

Mais qu'en est-il de la pensée critique à travers ces domaines ? De manière générale, notre analyse tend à montrer que cette compétence traverse l'essentiel du programme. Effectivement, nous retrouvons des références explicites soit à l'exercice d'une pensée critique, soit à la dimension évaluative, et ce, à l'intérieur de la plupart des domaines d'apprentissage ou des domaines généraux de formation. Cependant, une telle analyse ne nous permet pas de déterminer de quelle manière, à l'intérieur de ces domaines, la pensée critique est prise en charge (si elle l'est, dans les faits). Pour cela, il serait précieux de mener des analyses des manuels scolaires ainsi que des observations en classe. Nous croyons également qu'il convient de toujours prendre garde à la façon dont est envisagé l'exercice d'une pensée critique à l'intérieur des différents domaines spécifiques dans lesquels il prend forme. Il n'est pas

<sup>6</sup> Nous disons « en quelque sorte », puisqu'à l'intérieur de ce programme, les disciplines d'enseignement traditionnelles ont néanmoins subi quelques modifications, certaines étant couplées à d'autres ou encore liées à des missions éducatives plus générales (p. ex. science et technologie ou histoire et éducation à la citoyenneté).

impossible que dans certaines circonstances, penser de manière critique soit compris comme étant l'équivalent de « penser d'une certaine manière en particulier », comme c'est le cas, parfois, en éducation relative à l'environnement où l'apprentissage, sous le couvert du développement d'une pensée critique, revêt des habits de moralisme ou de comportementalisme. En somme, ce n'est pas parce que l'idée de perspective critique ou de démarche évaluative est inscrite aux programmes que cela signifie pour autant que la pensée critique y est développée au sens où nous l'avons décrite plus haut. Pour cela, il demeure essentiel de partager une épistémologie particulière dans la manière dont nous abordons les contenus et les compétences associées aux domaines d'apprentissage.

Par ailleurs, si nous disions à l'instant que la pensée critique traverse l'essentiel du programme, c'est qu'elle n'est effectivement pas présente à l'intérieur de chacun de ses domaines. S'y retrouvent quelques espaces de résistance dans lesquels aucune allusion n'y est faite. Au Québec, c'est le cas notamment des domaines généraux de formation *Vivre-ensemble et citoyenneté* ainsi que *Orientation et entrepreneuriat*. Les descriptions proposées par le Ministère au sujet de ces deux domaines ne font jamais référence à la pensée ou au jugement critique, à une quelconque démarche évaluative ou encore à la manifestation de doutes raisonnables. Cette absence, qu'elle soit délibérée ou non, nous questionne, principalement en ce qui a trait au domaine *Vivre-ensemble et citoyenneté*, d'autant que celui-ci est explicitement lié à l'Éthique et culture religieuse, alors que l'éthique elle-même est définie comme étant une réflexion critique. Dès lors, comment peut-il être essentiel de mobiliser une pensée critique en éthique alors que cette mobilisation n'apparaît pas lorsqu'il est question de vivre-ensemble et de citoyenneté ? L'un des éléments de réponse se trouve peut-être dans le fait qu'à l'intérieur du programme d'ECR, alors que la pensée critique se situe au cœur du volet éthique, elle disparaît presque complètement du volet culture religieuse... En réalité, la lecture du programme d'ECR au Québec nous laisse avec le sentiment qu'en ce qui a trait à la culture religieuse, l'exercice d'une pensée critique n'est ni souhaitable, ni recommandé.

### 3.1 Pensée critique en ECR : vers un clivage entre l'éthique et la culture religieuse ?

Au Québec, le programme d'ECR est construit autour de trois compétences, à savoir : 1) Réfléchir sur des questions éthiques ; 2) Manifester une compréhension du phénomène religieux ; 3) Pratiquer le dialogue. En outre, ces compétences doivent être développées de telle sorte qu'elles permettent d'atteindre les deux finalités du programme, qui sont : 1) la reconnaissance de l'autre ; 2) la poursuite du bien commun. Cependant, lorsque nous examinons les composantes associées à ces compétences, force est de constater que la pensée critique trouve des échos dans les compétences #1 et #3, mais bien peu dans la compétence #2. En effet, à l'intérieur de la compétence « Réfléchir sur des questions éthiques » se retrouve une composante explicitement dédiée à la dimension évaluative, qui nous est par ailleurs apparue comme étant le mode propre de la pensée critique. Cette composante indique que les élèves doivent s'engager dans des pratiques visant à « évaluer des opinions ou des actions possibles », notamment en prenant soin d'examiner leurs « effets sur soi, sur les autres ou sur la situation » et en justifiant les choix (MELS, 2008, p. 516). En ce qui a trait à la compétence « Pratiquer le dialogue », ce sont vers les éléments de contenu qui lui sont associés que nous devons diriger notre attention afin de relever des aspects clés de la pensée critique. En effet, dans le cadre de cette compétence, les élèves doivent développer des connaissances et connaissances métacognitives qui se rapportent directement à ce que nous avons indiqué précédemment touchant l'exercice d'une pensée critique. Premièrement, les élèves doivent se familiariser avec les « conditions favorables au dialogue » (MELS, 2008, p. 546), lesquelles correspondent en bonne partie aux attitudes de pensée critique identifiées dans les écrits, notamment chez Paul lorsqu'il propose sa distinction entre une pensée critique de premier niveau et une pensée critique de second niveau (p. ex. respect, écoute, ouverture d'esprit, éviter les conclusions hâtives). Les élèves doivent également maîtriser, que ce soit de manière déclarative, procédurale ou conditionnelle, des « moyens pour élaborer un point de vue » ainsi que des « moyens pour interroger un point de vue » (MELS, 2008, p. 347-352). Ces éléments sont particulièrement intéressants puisqu'ils se rapportent directement aux habiletés de pensée critique qui servent de rouage à son exercice (p. ex. description, comparaison, synthèse, explication, justification, induction, déduction, analogie, hypothèse). Bien plus, à l'intérieur de ces éléments se retrouvent ce que le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) nomme les « procédés susceptibles d'entraver le dialogue » que les élèves doivent être en mesure de repérer et d'éviter. Ces « procédés » correspondent, en fait, à différents sophismes (p. ex. généralisation abusive, attaque personnelle, appel au préjugé, appel au stéréotype, argument d'autorité, double faute, pente fatale, caricature, faux dilemme, fausse causalité, appel à la tradition, etc.) – être habile à reconnaître et à éviter de tels raisonnements fallacieux est fondamental dans l'exercice d'une pensée critique. Nous le voyons, concernant les compétences #1 et #3, les relations avec la pensée critique sont évidentes.

Il en va autrement cependant de la compétence #2, « Manifester une compréhension du phénomène religieux ».

En effet, bien qu'il soit question çà et là de veiller à ce que les élèves fassent preuve de « discernement » (MELS, 2008, p. 500) ou connaissent « des effets qu'ont diverses façons de penser, d'être ou d'agir sur la société » (MELS, 2008, p. 520), ces indications ne s'inscrivent pas, à première vue du moins, dans une perspective critique, mais plutôt dans un contexte visant la reconnaissance de l'autre dans et par sa différence, pour ce qu'elle apporte en termes d'enrichissement social. Entendons-nous bien : nous ne nous opposons pas à cette visée du programme, au contraire. Seulement, celle-ci ne s'inscrit pas, comme telle et en matière de culture religieuse, dans une démarche d'investigation critique. Cela apparaît clairement dès l'instant où nous consultons l'échelle de progression des apprentissages publiée par le Ministère (2010) et qui précise les attentes de fins de cycle pour chacune des compétences inscrites au programme d'ECR. Concernant la compétence « Manifester une compréhension du phénomène religieux », aucun élément ne touche de près à l'exercice d'une pensée critique. Essentiellement, il est demandé aux élèves de définir, de décrire, de nommer ou d'associer, ce qui, par voie de conséquence, nous reconduit davantage à une forme ou une autre d'enseignement visant principalement la transmission d'informations et favorisant le développement de connaissances déclaratives. C'est d'ailleurs ce que révèle une étude des manuels qui tend à montrer que le traitement de l'information touchant le volet culture religieuse ne permet guère de problématiser ou de questionner leur valeur épistémologique (Baril, 2015). Dit autrement, il ne s'agit aucunement de remettre en question les fondements épistémologiques ou la valeur de vérité des textes sacrés, des récits ou des croyances. Au mieux, les instances gouvernementales souhaitent que les élèves développent une base de connaissances suffisantes à l'égard des différentes cultures religieuses, mais non qu'ils y adressent une lecture critique, principalement d'un point de vue épistémologique. Or, comme nous le disions précédemment, la dimension épistémologique constitue l'un des principaux leviers à partir desquels nous devons travailler afin d'aider les élèves à développer leur capacité à penser de manière critique ; et si cette capacité doit être transversale, l'intention de la développer devrait se retrouver également dans les éléments de contenu touchant la culture religieuse.

À nos yeux, cela présente un enjeu éducatif important. C'est comme si nous disions qu'il est approprié de porter un regard évaluatif sur le fait de décider de ne pas manger de porc pour des raisons de goût personnel, de tradition (qu'elles soient familiales ou autre), environnementales, morales ou nutritionnelles, mais qu'il n'y avait pas lieu de se demander si le fait de ne pas manger de porc pour des raisons religieuses était justifié ou non. Cela laisse entendre qu'il y a des lieux pour exercer sa pensée critique et d'autres où cet exercice serait proscrit ; cela laisse entendre qu'il est possible (voire souhaitable, pour ne pas dire nécessaire) d'évaluer la crédibilité des sources, informations et leur valeur de vérité sauf face à certains textes ou discours (en l'occurrence, les textes dits sacrés) ; cela peut laisser entendre qu'il est possible d'être critique face aux conduites, mais non sur ce qui, parfois, les cause ou les fonde ; cela peut laisser entendre que l'éthique et la culture religieuse sont deux entités séparées, pavant ainsi la voie à une double posture enseignante de même qu'à un double contrat didactique (il est demandé aux élèves d'être critique en éthique mais de ne pas l'être en culture religieuse, du moins pas au sens épistémologique). Mais comment est-il possible d'expliquer cette situation ?

Différentes raisons ont été avancées pour expliquer, voire justifier, cette apparence de clivage entre l'éthique et la culture religieuse en regard de la pensée critique dans le programme. D'abord, l'argument des possibles ruptures école-famille est avancé. À l'ère de la collaboration école-famille-communauté (Epstein, 2011), qui est l'objet d'une mode actuellement dans le monde de l'éducation, bon nombre d'enseignant·e·s, que ce soit lors des formations initiales ou continues, disent craindre de miner les relations avec les parents si elles ou ils osent remettre en question les croyances religieuses des élèves et de leur famille, leurs fondements épistémologiques, leur valeur, etc. Ils et elles ont le sentiment, ce qui n'est d'ailleurs pas totalement dénué de sens, qu'une telle remise en question pourrait être perçue comme étant une critique négative et une mission de déconstruction des croyances religieuses. De fait, malheureusement, la pensée critique demeure trop souvent perçue comme étant une démarche d'affrontement, voire de destruction, alors qu'en réalité, comme nous l'avons vu, elle se rapporte davantage à un processus de recherche qui commande la suspension du jugement en l'absence de preuve suffisante. C'est peut-être pourquoi d'ailleurs nous retrouvons une logique foncièrement différente lorsque savoirs scientifiques et croyances religieuses entrent en confrontation à l'école. En effet, dans ce cas, pratiquement aucun·e enseignant·e n'hésite à faire apprendre les contenus scientifiques, et ce, même s'ils présentent une position diamétralement opposée à celle véhiculée dans certains discours religieux (p. ex. créationnisme versus évolutionnisme). Cela renvoie aux rapports aux savoirs dont nous discutons précédemment. En effet, alors que les religions sont considérées comme des croyances, les contenus scientifiques sont davantage considérés comme des savoirs « vrais », ce qui rend les enseignant·e·s moins hésitant·e·s à les présenter et à y recourir même si ceux-ci peuvent entrer en contradiction avec les cultures religieuses. À cela s'ajoute la posture de l'impartialité imposée à l'enseignant·e québécois·e lorsqu'il ou

elle aborde des contenus religieux<sup>7</sup>, une posture qui exige que l'on s'abstienne de donner son point de vue. Incidemment, l'intervention éducative est souvent orientée, au risque de nous répéter, vers la transmission d'information et non, comme telle, vers des processus de cognition épistémique à l'égard des contenus religieux.

En outre, nous pourrions penser que le fait d'aborder les cultures religieuses par le biais d'un questionnement éthique pourrait, à l'occasion, offrir des espaces de pensée critique. Seulement, en regard des éléments de contenus associés au volet culture religieuse du programme ainsi que de l'échelle de progression des apprentissages, rien n'indique que le Ministère souhaite que de telles questions soient formulées. Bien qu'il soit mentionné que les volets éthique et culture religieuse du programme communiquent par le biais de la compétence #3 (Pratiquer le dialogue), peu d'éléments permettent de croire que l'examen éthique des religions soit privilégié. Nous retrouvons effectivement des pratiques dialogiques tant en éthique qu'en culture religieuse, mais pas de la même forme. Ainsi, par exemple, alors que le débat et la délibération sont régulièrement utilisés en éthique, ces formes de dialogue ne sont généralement pas mises en place lorsqu'il est question de traiter de religion – dans ce cas, nous retrouvons davantage des formes telles que la conversation, la discussion ou l'entrevue qui risquent de moins engager les élèves dans des pratiques critiques. De sorte que si la dimension éthique est également présente lorsqu'il est question de culture religieuse, cela tient davantage au dispositif dialogique mis en place, puisque dialoguer appelle certaines conduites, certaines dispositions, qu'à un questionnement éthique ou épistémologique alimentant les réflexions à l'égard des croyances religieuses.

Une autre raison avancée se rapporte à la liberté de conscience et de religion, protégée par les chartes québécoise et canadienne. Dès lors, certain·e·s sont d'avis que d'inscrire la dimension critique au programme de culture religieuse risquerait de porter atteinte à cette disposition des chartes. Cet argument nous apparaît particulièrement étonnant dans le contexte. En effet, l'une des raisons sur lesquelles se fonde l'importance d'œuvrer au développement de la pensée critique des jeunes, que ce soit par les chercheurs et chercheuses, philosophes de l'éducation ou organismes internationaux, est précisément cette idée selon laquelle la pensée critique représente l'un des principaux leviers permettant aux citoyen·ne·s de s'approprier leur liberté, d'éviter le dogmatisme et de faire preuve de discernement épistémologique. Se pose donc la question de savoir comment est-il possible de prétendre, d'un côté, que la pensée critique est un outil indispensable à l'exercice de sa liberté et, de l'autre, qu'elle y porte entrave. Comment expliquer ce double discours lorsqu'il est question de culture(s) ou de croyances religieuses ?

L'une des raisons, parmi d'autres – nous nous risquons à poser une hypothèse –, qui pourrait permettre d'expliquer cette situation est que parfois le discours religieux (et il n'est pas le seul dans cette situation) ne s'articule pas tant dans l'ordre des croyances, mais plutôt des *convictions*. Or, une conviction est généralement définie comme étant une *croyance ferme*, ce qui peut conduire à l'inscrire à l'intérieur d'une perspective *dogmatique*, c'est-à-dire dans un contexte où les discours sont considérés incontestables. Dès lors, comme nous l'indiquions précédemment à la lumière des travaux de Kuhn et Dean (2004), dans le cadre d'une posture dogmatique, la pensée critique est considérée non nécessaire, voire proscrite... Dit autrement, tant et aussi longtemps que nous serons dans l'ordre de la conviction et non de la croyance, il sera difficile de créer des espaces pour l'examen critique des discours – face à la conviction, la pensée critique, avec tout ce qu'elle comprend d'ouverture, de remise en question, d'autocritique et d'autocorrection, demeure à toute fin pratique impossible. L'idée n'est pas ici, bien entendu, de tout déconstruire, mais plutôt d'assurer un passage épistémologique de la conviction vers la croyance. Précisons que nous ne parlons pas de l'idée que toute religion ou croyance religieuse est une croyance aveugle, ce qui serait extrêmement réducteur. Toute pensée religieuse n'est pas nécessairement naïve et il existe bel et bien des courants qui centrent l'attention vers une analyse critique des discours dans ce domaine. Seulement, il ne nous apparaît pas que, dans les programmes analysés, ce soit cette perspective qui soit, malheureusement, mise de l'avant.

Peu importe les convictions, qu'elles soient religieuses ou scientifiques (car, de fait, notre rapport aux savoirs scientifiques ne permet pas toujours d'organiser des réflexions critiques à leur égard), l'enjeu du respect des convictions touche inévitablement la question des rapports aux savoirs. Il s'agit de rendre la conviction perméable, ouverte à l'examen, d'où l'importance de travailler sur les rapports aux savoirs des élèves et des enseignant·e·s, ce qui passe inévitablement par une *alphabétisation épistémologique*. Il ne s'agit évidemment pas ici de faire fi de la pluralité des ordres de « vérité », ou de tout réduire à une forme de positivisme scientiste, car, comme nous le disions, même cette posture selon laquelle la vérité n'est accessible que par la science risque de porter entrave à l'exercice d'une pensée critique. Il s'agit, selon nous, de créer des déplacements : que ce soit de la conviction religieuse ou du scientisme, se diriger vers une posture de viabilité (par opposition à la « vérité ») raisonnable, laquelle tend à éviter

---

7 Il est à noter que dans le programme d'ECR, cette posture s'applique également au traitement des sujets associés au volet éthique.



toute forme de dogmatisme (qu'il soit scientifique, religieux ou autre) et considère que toute connaissance repose, en dernière instance, sur des croyances et des jeux de négociations de sens.

Néanmoins, une question demeure : orchestrer un tel passage épistémologique de la conviction, quelle qu'elle soit, vers la croyance ne risque-t-il pas de porter atteinte à l'identité, d'autant que la conviction est considérée en psychologie comme étant un facteur d'identité ? À cela, nous aimerions référer le lecteur aux études de Schleifer (voir Schleifer & Talwar, 2009) qui montrent qu'à partir d'une approche socratique, les croyances fondamentales ne sont pas nécessairement abandonnées par les enfants, et ce, malgré la restitution du doute épistémologique dans les réflexions sur les religions. Ainsi, les craintes anticipées à l'égard du fait qu'une réflexion critique sur les croyances religieuses conduirait soit à abandonner ces croyances soit à déstabiliser les enfants d'un point de vue psychologique ne se sont pas vérifiées... De fait, un penseur ou une penseuse critique, face à l'absence de preuve de l'existence, n'en vient pas à être convaincu-e de l'inexistence... Il s'agit d'une prudence épistémologique ; seulement, dans ce cas, les croyances n'ont pas le statut de vérité...

#### 4 En somme... quoi ?

Ce qui ressort de ce que nous venons de présenter à l'égard de la pensée critique et de sa place en culture religieuse à l'école, c'est non seulement que nous sommes d'avis qu'elle devrait y occuper davantage d'espace, de manière explicite, dans ce domaine, mais également et surtout que sa mobilisation et son développement devraient s'y articuler autour de la dimension épistémologique qui la structure. L'exercice d'une pensée critique dans le respect des convictions, et ce dans tous les domaines, demande *de savoir que l'on croit, non pas de croire que l'on sait* (Léquier, 1985), car, comme l'indique judicieusement Popper, « nous pouvons être différents les uns des autres dans le peu de choses que nous connaissons, mais face à notre ignorance infinie, nous sommes tous égaux » (Popper, cité par Bartley, 1991, p. 69).



#### À propos de l'auteur

**Mathieu Gagnon** est professeur en didactique de l'Éthique et culture religieuse à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Ses principaux travaux de recherche portent sur la transversalité de la pensée critique et des rapports aux savoirs des élèves et des enseignant·e·s, l'épistémologie en éducation, les fondements de l'apprentissage et la pratique du dialogue philosophique. M. Gagnon est également chercheur régulier au Centre Interuniversitaire de Recherche sur la Formation et la Profession Enseignante (CRIFPE), au Centre de Recherche sur l'Enseignement et l'Apprentissage des Sciences (CREAS) ainsi qu'au Groupe de Recherche sur l'Éducation Éthique et sur l'Éthique en Éducation.  
mathieu.gagnon3@USherbrooke.ca



## Références

- Aristote. (1990). *Éthique à Nicomaque*. Paris : Vrin.
- Bailin, S. (2002). Critical Thinking and Science Education. *Science & Education*, 11, 361-375.
- Baril, D. (2015). *Analyse des fondements et des contenus du programme Éthique et culture religieuse*. Montréal : Association humaniste du Québec.
- Bartley, W. (1991). *Karl Popper, science et philosophie*. Paris : Vrin.
- Conche, M. (2003). *Le fondement de la morale*. Paris : Presses universitaires de France.
- Daniel, M. F. (2005). *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Daniel, M. F., & Gagnon, M. (2011). Developmental Process of Dialogical Critical Thinking in Pupils Aged 4 to 12 Years. *Creative Education*, 2(5), 418-428.
- De Koninck, T. (2007). *La crise de l'éducation. Les grandes conférences*. Québec : Fides.
- Ennis, R. (1987). A Taxonomy of Critical Thinking Skills and Dispositions. Dans J. B. Baron & R. J. Sternberg (dir.), *Teaching Thinking Skills : Theory and Practice* (p. 9-26), New York : W.H. Freeman.
- Ennis, R. (1989). Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research. *Educational Researcher*, 18(3), 4-10.
- Epstein, J. L. (2011). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Boulder : Westview Press.
- Fourez, G. (2005). Controverses autour de diverses conceptualisations (modélisations) des compétences transversales. *Revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies*, 5(3), 401-412.
- Gagnon, M. (2008). La question des compétences transversales en éducation : de la métaphore du transfert à celle de la mobilisation. *Revue Éducation et Formation*, e-288, 25-35.
- Gagnon, M. (2011). Proposition d'une grille d'analyse des pratiques critiques d'élèves en situation de résolution de problèmes dits complexes. *Revue Recherches Qualitatives*, 30(2), 122-147.
- Gagnon, M. (2012). Étude de la transversalité des pratiques critiques d'élèves québécois dans le cadre de leurs cours de sciences, d'histoire et d'éthique. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 34(3), 551-573.
- Giroux, P., Gagnon, M., Lessart, S. & Cornut, J. (2011). Using Internet Information : Undergraduate Teachers' Critical Competencies. *REM – Research in Education and Media*, 3(1), 123-139.
- Hameline, D. (1994). La République éduquera-t-elle encore ? *Éducation Permanente*, 121(4), 85-103.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck.
- Ku, K. (2009). Assessing Students' Critical Thinking Performance : Urging for Measurements Using Multi-Response Format. *Thinking Skills and Creativity*, 4, 70-76.
- Kuhn, D. & Dean, D. (2004). Metacognition : A Bridge Between Cognitive Psychology and Educational Practice. *Theory Into Practice*, 43(4), 268-273.

- Landis, M., Swain, K., Friehe, M. & Coufal, K. (2007). Evaluating Critical Thinking in Class and Online: Comparison of the Newman Method and the Facione Rubric. *Communication Disorders Quarterly*, 28, 135-143.
- Le Boterf, G. (2000). *Compétence et navigation professionnelle*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Lenoir, Y. & Hasni, A. (2010). Interdisciplinarity in Quebec schools: 40 Years of Problematic Implementation. *Issues in Integrative Studies*, 28, 238-294.
- Lenoir. (2007). En éducation, tout commence par la fin..., mais de quelle fin est-il question ? Le cas du Québec. *Revue de l'Institut de Sociologie*, 1(4), 101-130.
- Léquier, J. (1985). *Comment chercher, comment trouver une première vérité?* Paris : L'Éclat.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. New York : Cambridge University Press.
- McPeck, J. E. (1981). *Critical Thinking and Education*. New York : St. Martin's.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
- MELS. (2008). *Programme de formation de l'école québécoise. Éthique et culture religieuse*. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
- MELS. (2010). *Échelle de progression des apprentissages. Éthique et culture religieuse*. Québec : Bibliothèque Nationale du Québec.
- Montaigne, M. (2009). *Les Essais*. Paris : Gallimard.
- Organisation des Nations-Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO). (2015). *Les quatre piliers principaux de l'éducation*. Récupéré le 15 avril 2016 du site de l'organisation : <http://unesco.ca/~media/unesco/aspnet/les%20quatre%20piliers%20principaux%20de%20l%20education%20202.pdf>
- Paul, R. (1990). *Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World*. Sonoma : Center for Critical Thinking and Moral Critique.
- Perrenoud, P. (2000). D'une métaphore à l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances ? Dans J. Dolz & E. Ollagnier (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation* (p. 45-60). Bruxelles : De Boeck.
- Rey, B. (1998). *Les compétences transversales en question*, (2<sup>e</sup> éd.). Paris : ESF.
- Schleifer, M., & Talwar, V. (2009). *Science et religion en éducation. Comment répondre aux questions des enfants*. Québec : Presses de l'Université du Québec.