

Le développement de l'esprit critique chez l'élève

Comment les enseignant·e·s du cycle 1 et 2 stimulent-ils·elles cette compétence ?

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de : Lara Rowena Chamas

Sous la direction de : Céline Miserez-Caperos

La Chaux-de-Fonds avril 2024

Remerciements

Je tiens tout d'abord à exprimer ma profonde gratitude envers Madame Céline Miserez-Caperos pour son soutien, ses précieux conseils et son encouragement tout au long de l'élaboration de ce mémoire. Sa gentillesse et son expertise ont été des atouts indispensables dans la réalisation de ce travail, qui n'aurait pas été possible sans elle.

Je remercie Monsieur Cédric Béguin pour avoir également mis à ma disposition les ressources nécessaires à la réalisation de cette recherche lors des différents ateliers.

Mes sincères remerciements vont tout autant à mes proches, ma famille et mes amis, pour leur soutien inconditionnel, leurs multiples conseils, leur patience à toute épreuve et leur compréhension pendant cette période intense d'études. Je ne peux qu'être reconnaissante envers eux·elles qui ont su trouver les mots pour m'aider à avancer à travers ces travaux de grandes envergures.

Enfin, je souhaite exprimer ma reconnaissance envers celles et ceux qui ont contribué de près ou de loin à l'aboutissement de ce travail, notamment les différent·e·s enseignant·e·s qui ont accepté de participer et de partager leurs connaissances et leur expérience dans le cadre de ce projet.

Résumé

Ce mémoire de Bachelor explore le développement de l'esprit critique dans le domaine de l'éducation. L'objectif principal est de comprendre et de décrire comment les enseignant·e·s amènent les élèves à développer leur esprit critique et par quels moyens. Pour atteindre cet objectif, une méthodologie qualitative a été adoptée, comprenant des entretiens semi-directifs et une analyse thématique verticale et horizontale des données.

Les principaux résultats de cette étude révèlent qu'il existe des confusions autour des définitions de l'esprit critique et de l'argumentation chez les enseignant·e·s, ce qui affecte leur capacité à les enseigner efficacement. Certain·e·s intègrent volontairement l'esprit critique dans leurs cours, tandis que d'autres non, souvent en raison du manque de temps et de ressources. Malgré ces défis, tous reconnaissent l'importance de développer la pensée critique chez les élèves pour les préparer à leur avenir. Ces conclusions mettent en lumière le fait que tous·tes, s'accordent pour dire qu'il n'existe que très peu de moyens d'enseignement à disposition pour développer l'esprit critique des élèves.

Cinq mots-clés

Esprit critique – Argumentation - Enseignement – Compétence – Société

Liste des tableaux

Tableau 1 : profil des enseignant·e·s interviewé·e·s.....	p.16
Tableau 2: conventions de transcription (adaptées de Jefferson, 2004).....	p.18
Tableau 3 : codage utilisé pour le découpage du corpus de données.....	p.19

Sommaire

- Introduction1
- 1. Problématique.....3
 - 1.1. Définition et importance de l'objet et du problème de recherche 3
 - 1.1.1. Raison d'être de l'étude 3
 - 1.1.2. Présentation du problème 4
 - 1.1.3. Intérêt de l'objet de recherche 5
 - 1.2. État des connaissances théoriques 5
 - 1.2.1. Définitions de l'esprit critique 6
 - 1.2.2. Définitions de l'argumentation 7
 - 1.2.3. Distinction entre argumentation et esprit critique 8
 - 1.2.4. Quelques recherches sur l'éducabilité à l'esprit critique 8
 - 1.2.4.a. Dans le plan d'études romand 9
 - 1.2.5. Problématisation 11
 - 1.3. Questions de recherche et objectifs de recherche 11
 - 1.3.1. Identification de la question de recherche 11
 - 1.3.2. Objectifs de recherche 11
- 2. Méthodologie.....11
 - 2.1. Fondements méthodologiques 12
 - 2.1.1. Approche qualitative 12
 - 2.1.2. Démarche descriptive et compréhensive 12
 - 2.1.3. Démarche déductive et inductive 12
 - 2.2. Nature du corpus 13
 - 2.2.1. Entretiens semi-directifs 13
 - 2.2.2. Guide d'entretien 14
 - 2.2.3. Code éthique 15
 - 2.2.4. Approche du terrain 15
 - 2.2.4. a. Échantillon 15
 - 2.2.4. b. Procédure et protocole de recherche 17
 - 2.3. Méthodes et/ou techniques d'analyse des données 17
 - 2.3.1. Transcription des entretiens semi-directifs 17
 - 2.3.2. Analyse des données 18
 - 2.3.2.a. Lecture flottante 18
 - 2.3.2.b. Analyse thématique verticale et horizontale 18
 - 2.3.2.c. Codage 19
- 3. Présentation et interprétation des résultats20
 - 3.1. Définition et différence entre esprit critique et argumentation 20
 - 3.1.1. Définition de l'argumentation 20
 - 3.1.2. Définition de l'esprit critique 20
 - 3.1.3. Différence entre esprit critique et argumentation 21
 - 3.2. Postures de l'enseignant·e 22
 - 3.3. Moyens d'enseignement utilisés 23

3.4. Organisation	24
3.4.1. Formes de travail	24
3.4.2. Disposition de la classe	24
3.4.3. Travail oral ou écrit	24
3.5. Activité liée au développement de l'esprit critique	25
3.6. Évaluations et progression des apprentissages	26
3.7. Fréquence et durée des leçons	26
3.8. Degrés concernés	27
3.9. PER et disciplines	27
3.10. Importance du développement de l'esprit critique.	28
Conclusion.....	29
Références bibliographiques	32

Introduction

Imaginez-vous enseignant·e dans une salle de classe dans laquelle les enfants discutent entre eux pour résoudre un problème de mathématiques, ou discutent de tout autre chose. Les élèves analysent les données qui leur sont présentées, ou parlent discrètement de ce qu'ils ont vu à la télévision le jour précédent. Chaque question posée ouvre une porte vers un monde de découvertes. Dès lors, en plein exercice, vous entendez un élève raconter qu'il a entendu à la télévision, que les écoles allaient bientôt fermer et qu'il faudra rester à la maison durant une période prolongée. Bienvenue dans l'univers passionnant de l'éducation, où les jeunes esprits en plein éveil cherchent à comprendre le monde qui les entoure avec curiosité. Mais au-delà des connaissances disciplinaires, quelles compétences sont en train de prendre racine dans cette salle de classe ? Dans un monde saturé d'informations divergentes et de différents discours, comment allez-vous, en tant qu'enseignant·e procéder pour mener vos élèves à distinguer le pertinent de l'insensé et le vrai du faux ? Comment stimuler chez vos élèves le développement de leur esprit critique ? C'est dans ce contexte que s'inscrit ce mémoire, dans lequel je parlerai du développement de l'esprit critique dans les classes primaires.

La pensée critique est souvent considérée comme une compétence universelle pertinente pour tous les individus de notre société contemporaine, car elle leur permet d'observer et de juger leur environnement. Adopter une attitude critique semble offrir l'opportunité de prendre du recul face aux faits et aux informations qui nous parviennent régulièrement, même lorsque cela se fait involontairement. Dans le contexte de l'éducation, l'esprit critique prend une place centrale et devient un outil primordial pour le développement intellectuel des élèves, mais également pour le développement de la réflexion autonome et de l'engagement civique. À ce jour, il n'existe pas de « cours d'esprit critique » à l'horaire, mais il est demandé de l'intégrer de manière transversale dans les disciplines.

Il y a plusieurs années, lors d'un cours d'histoire présenté par une enseignante plus que passionnée, j'ai compris les enjeux auxquels notre société est fréquemment confrontée. En effet cette enseignante expliquait à quel point, au cours de l'histoire, les faits ont été interprétés et racontés de différentes manières par diverses personnes à plusieurs époques différentes. Ainsi, elle souhaitait nous rendre responsables sur la façon dont nous allions interpréter les informations qu'elle allait nous transmettre et les contenus que nous avions appris et allions apprendre au cours de notre vie. Ce jour-là, j'ai eu un déclic sur la manière dont je souhaitais appréhender le monde. À cette époque, je ne savais pas encore que j'allais entrer dans le domaine de l'enseignement et l'impact que ce cours aurait sur ce mémoire. Cependant, tout au long de mes formations, j'ai gardé en tête cette façon de voir le monde et d'interpréter les informations reçues. De ce fait, j'ai été motivée par cette thématique complexe pour la rédaction de ce travail.

Lors de mes réflexions, il m'a semblé important de découvrir et de comprendre comment les autres enseignant·e·s perçoivent l'esprit critique et de quelle manière ils.elles l'abordent en classe. Quelles sont les stratégies d'enseignement qu'ils.elles utilisent ? Quelles sont les disciplines les plus susceptibles de répondre au développement de l'esprit critique ? Sous quelle forme les enseignant·e·s travaillent-ils.elles cette compétence ? Existe-il des moyens d'enseignement qui permettent d'aborder cette notion ? Ainsi, j'ai eu envie de m'intéresser à la manière dont les enseignant·e·s des cycles 1 et 2 développent l'esprit critique de leurs élèves afin de comprendre et décrire leurs méthodes.

Dans un premier temps, je poserai les bases de la recherche en contextualisant l'importance de l'esprit critique dans l'éducation des élèves et la nécessité d'explorer les pratiques des

enseignant·e·s des cycles 1 et 2. J'expliquerai également l'intérêt de mon objet de recherche avant d'établir le cadre théorique. Dans ce dernier, je tenterai de définir précisément ce que sont l'esprit critique et l'argumentation ainsi que la distinction qui existe entre ces deux notions. Je présenterai ensuite quelques recherches sur le plan d'étude romand et sur l'éducabilité à l'esprit critique en m'appuyant sur des revues de la littérature. Après avoir défini ma problématique, je présenterai mes questions de recherche ainsi que mes objectifs.

Dans un second temps, je détaillerai la méthodologie utilisée pour cette étude. En effet, j'ai mené une recherche qualitative à des fins descriptives et compréhensives, en réalisant des entretiens semi-directifs pour découvrir le point de vue et les expériences personnelles de différent·e·s enseignant·e·s des cycles 1 et 2. Par la suite, je présenterai le processus d'analyse thématique verticale et horizontale qui a guidé l'analyse des entretiens de cette recherche.

La suite de mon travail sera consacrée à la présentation et à l'interprétation des résultats de recherche, lesquels seront regroupés en divers thèmes et sous-thèmes.

Pour conclure ce mémoire, je synthétiserai les résultats obtenus en les mettant en perspective avec ma question et mes objectifs de recherche. Je ferai ensuite un bilan réflexif et parlerai des perspectives d'avenir de ce travail.

1. Problématique

1.1. Définition et importance de l'objet et du problème de recherche

1.1.1. Raison d'être de l'étude

L'esprit critique représente une dimension cognitive essentielle pour la vie en société d'un citoyen éclairé (Unesco, 2015). Par conséquent, il est important que cette notion soit développée en classe par l'enseignant·e. En effet, en plus de favoriser le développement cognitif des élèves, le fait de les amener à déployer un esprit critique leur permet de s'interroger, de réfléchir, de donner leurs opinions, de construire de nouvelles connaissances, en s'appuyant, par exemples sur des acquis antérieurs. Le développement de l'esprit critique peut ainsi être vu comme une compétence à travailler en classe et dans laquelle les enfants apprennent à être actifs et engagés dans leur propre discours. Il s'agit d'une compétence qui prend encore plus son sens dans le futur de l'élève (Njiraini, s. d.). À ce sujet, Halpern (2013) explique que bien que la capacité de penser de manière critique ait toujours été importante, elle est devenue une nécessité vitale pour les citoyens du XXI^e siècle ; on comprend alors que l'esprit critique est plus important que jamais pour permettre aux élèves d'avoir toutes les clés en main et de pouvoir évoluer dans notre société. À ce sujet, voici un exemple concret illustrant ces propos : nous vivons à une époque où l'utilisation des réseaux sociaux et des médias est répandue, ce qui peut entraîner des dangers pour les individus mal préparés, qui se trouvent submergés par une multitude d'informations. De ce fait, l'esprit critique reste l'un des outils les plus pertinents pour prévenir les risques de la mésinformation et de la désinformation (Vilmer et al., 2019). Halpern (1998), signale à ce sujet, que l'on observe de nombreuses lacunes cognitives chez les enfants mais également chez les adultes, car ceux-ci ne développent pas assez leurs compétences de métacognition. Ces personnes font face à des faits, pour lesquels ils ne vérifieront que trop peu les preuves, voire pas du tout. La notion de métacognition est vaste et a été définie de manière plus ou moins complète par un certain nombre d'auteurs·rices. Pour Flavell (1976), par exemple la métacognition correspond à la connaissance et au contrôle des processus cognitifs, et surtout, à la surveillance et à la régulation de ces processus. Elle désigne la réflexion sur la pensée elle-même.

En Suisse romande, les finalités et les objectifs de l'école publique à la formation et aux apports éducatifs destinés aux élèves ne relèvent pas uniquement des disciplines scolaires de base. En accord avec la Déclaration de la CIIP (2003), l'école se doit, en secondant la famille ou les représentants légaux, de transmettre des valeurs éducatives aux élèves mais notamment d'assurer la construction de connaissances et l'acquisition de compétences permettant à chaque individu de développer son potentiel de manière optimale. Elle assure par exemple, le développement de connaissances et de comportements de citoyen et d'acteur social, ou plus particulièrement la promotion du développement de la faculté de discernement et d'indépendance de jugement chez l'élève (CIIP, 2003). De plus, le plan d'études romand décrit et présente les cinq grandes capacités transversales comme des aptitudes fondamentales qui concernent l'ensemble des domaines de formation. De ce fait, le corps enseignant est appelé à favoriser le développement de ses capacités, d'ordre social et individuel, le plus souvent possible tout au long de la scolarité des élèves. L'une de ces capacités, la démarche réflexive, aborde plus particulièrement les notions de réflexion et de pensée critique, permettant ainsi de prendre du recul sur les informations qu'un individu reçoit. On comprend de ce fait, que l'esprit critique fait partie des principes et des valeurs sociales à transmettre aux élèves tout au long de leur scolarité, même s'il n'est pas explicité clairement dans les guides pédagogiques de toutes les disciplines, ou dans les moyens d'enseignement en Suisse romande (CIIP, 2003). On observe d'ailleurs que cette notion d'esprit critique n'est pas très étayée dans les manuels à disposition des enseignant·e·s. Par conséquent, ce manque de ressources les amène à devoir être inventifs sur la manière de favoriser le développement de cette compétence auprès de leurs élèves.

1.1.2. Présentation du problème

L'apparition de diverses problématiques est observable lorsque quelqu'un manifeste des lacunes en métacognition, ce qui se répercute directement sur son esprit critique. En effet, ces deux notions sont complémentaires. En examinant nos propres processus de pensée, on ouvre le champ des possibilités et on observe les choses depuis d'autres points de vue. De ce fait, nous pouvons analyser de manière plus objective et prendre des décisions plus éclairées. Dès lors, une remise en question des faits et des informations que l'on reçoit, est possible. Dans le cas contraire, les personnes n'ayant pas acquis les compétences de métacognition, présenteront des difficultés à remettre leur processus de pensée en question et par conséquent, leur esprit critique en sera impacté (Wyre, 2010). À nouveau, la montée des médias et de la sur-information est un exemple parmi de nombreux autres, des dangers qu'un individu mal préparé peut rencontrer. En l'absence d'une démarche critique et autonome entre des faits réels et des faits douteux, il existe un risque de diffusion et d'amplification de fausses informations, en particulier sur les réseaux sociaux. Prenons l'exemple de la pandémie du COVID-19, où de nombreuses informations étaient partagées sur divers réseaux sociaux menant parfois à des mouvements de panique et des actions incohérentes voire irrationnelles. Des données et des statistiques représentant le nombre de malades et de décès fusaient de diverses sources et la population s'arrêtait à ces informations sans en vérifier ni la véracité, ni la provenance. Autrement dit, en ne faisant pas preuve d'esprit critique (crises sanitaires, crises de l'information, 2023). Le fait de transmettre des informations sans réflexion préalable peut prendre des proportions gigantesques lorsque les médias sont concernés. Mais il ne faut pas penser que l'esprit critique n'est en lien qu'avec les médias, bien au contraire. Dans le contexte scolaire, le développement de l'esprit critique a également toute sa place.

Lorsque l'on investit la littérature au sujet de la notion d'esprit critique, celle-ci met en évidence plusieurs insatisfactions. Une première insatisfaction concerne le fait que la démarche réflexive reste généralement implicite lorsqu'elle est enseignée, notamment car la notion d'esprit critique reste une définition abstraite et théorique (Barbier et al., 2020). En effet, comme je le préciserai dans la section 1.2¹, les définitions de l'esprit critique sont vastes et englobent énormément d'aspects, empêchant la réelle compréhension de cette démarche réflexive et par conséquent, la rendant non opérationnelle. Pasquinelli et al. (2020) décrivent une deuxième insatisfaction de la notion d'esprit critique par le fait que les définitions peuvent être trop vagues et manquer de précisions sur son utilisation et par conséquent son opérationnalité et sa pertinence. Sans une définition claire de ce qu'est l'esprit critique, comment évaluer l'efficacité des possibles interventions éducatives?

L'enseignement de l'esprit critique est une problématique qui intéresse. De nombreuses institutions de divers pays s'interrogent sur sa manière d'impacter les individus de notre société. De ce fait, certaines études ont été menées sur le sujet, plus spécifiquement sur la manière de favoriser la pensée critique (Pasquinelli et al., 2020). Cependant, les résultats de ces recherches présentent souvent le manque de moyens mis à disposition des enseignant·e·s. En effet, il s'agit très souvent d'une capacité considérée comme fondamentale dans les apprentissages et par conséquent, incluse tout au long de la scolarité des élèves. Bien que des recherches (par ex., Grondeux J., 2023) montrent que le développement de l'esprit critique se renforce à travers les disciplines, la littérature ne présente pas, à ma connaissance, d'études proposant des pistes ou des indications pratiques quant à la manière d'aider les enseignant·e·s à travailler cette notion avec leurs élèves.

Pour ce travail, je m'intéresse plus particulièrement à la situation de la Suisse romande, qui est un exemple des manques mentionnés dans les paragraphes ci-dessus. En effet, la CIIP (2003) met en avant le développement de la pensée critique, mais ne présente à première

¹ La section 1.2 présentera diverses définitions des notions d'esprit critique et d'argumentation.

vue, aucun moyen d'enseignement ou de guide didactique favorisant le développement de cette capacité. Par conséquent, beaucoup d'enseignant·e·s ne pratiquent que très peu voire pas du tout la pensée critique avec leurs élèves. De plus, les études mentionnées précédemment ne concernent pas la Suisse, puisqu'à ce jour la documentation scientifique sur l'éducabilité à l'esprit critique dans les écoles primaires est quasiment inexistante pour ce pays.

1.1.3. Intérêt de l'objet de recherche

En tant qu'étudiante suivant une formation pour devenir enseignante, ce travail de recherche me permettra d'enrichir mes connaissances sur le sujet de la pensée critique. Une notion fondamentale à l'éducation et à la vie en société qui selon moi est indispensable à développer pour devenir un·e citoyen·ne responsable.

Je souhaite, par le biais de ce travail de recherche, m'informer au sujet de la manière dont les enseignant·e·s s'y prennent pour développer la pensée critique et pratiquer l'argumentation de ses opinions. Je souhaite comprendre quels dispositifs ils.elles mettent en place pour permettre aux élèves de s'exprimer sur différents sujets et évaluer le développement de leur pensée. Plus précisément, je tente de mettre en lumière les études qui abordent l'aspect opérationnel et cognitif du développement de l'esprit critique en classe. À l'issue de ce travail de recherche, j'espère pouvoir mettre en évidence des pistes, des idées et des méthodes concrètes me permettant d'amener mes futur.e.s élèves à développer leur esprit critique.

En conclusion, j'espère également que cette recherche étayera un peu plus le domaine de la recherche sur cette thématique, qui reste encore relativement peu abordée en Suisse romande. J'ai dans l'espoir que cela puisse inciter les institutions à accorder une plus grande importance à la promotion du développement de la pensée critique dans le contexte éducatif.

1.2. État des connaissances théoriques

Dans cette section, je commencerai par présenter l'origine et l'histoire de l'esprit critique et proposerai ensuite quelques définitions. Selon Bronner (2019b), la pensée critique remonte au monde de la philosophie grecque. Socrate, considéré comme le créateur de la philosophie morale et connu pour sa méthode d'enseignement basée sur le questionnement, dénonçait les sophismes. Autrement dit, il dénonçait les arguments fallacieux ou trompeurs souvent utilisés pour manipuler ou convaincre. Il insistait alors sur l'importance de la clarté et de la logique dans la pensée et le raisonnement. Certains philosophes ont suivi ses traces au cours de l'histoire, en développant des méthodes de pensée systématique et critique, tels que Francis Bacon, René Descartes, David Hume et Emmanuel Kant, notamment durant le siècle des Lumières. Ils ont alors joué un rôle crucial dans la promotion de l'esprit critique en encourageant la raison, la tolérance, la liberté individuelle et la remise en question des institutions et des traditions établies. Ces philosophes ont tous contribué à cultiver un esprit critique en remettant en question les croyances établies, en développant des méthodes de pensée et en encourageant l'examen approfondi des idées et des concepts. L'esprit critique est un critère de rupture dans l'histoire des idées, puisque l'individu pense par lui-même et discerne le vrai du faux. Ces mouvements de pensée ont amené la société à évoluer et à remettre en cause des ordres établis, comme l'esclavage, le système judiciaire, la monarchie et bien plus encore et ce, jusqu'à la société moderne actuelle.

1.2.1. Définitions de l'esprit critique

L'esprit critique présente de nombreuses définitions à travers le monde et les époques, ce qui amène un certain flou quant à sa compréhension. De nombreux psychologues, philosophes et sociologues proposent des définitions qui peuvent être aussi précises que vagues, ce qui rend leur compréhension difficile. L'étendue de toutes ces définitions n'aide ainsi pas à la compréhension de ce concept d'esprit critique et/ou de pensée critique. Dans les paragraphes qui suivent, je présenterai quelques définitions de divers·es auteurs·rices, qui permettent de mieux comprendre l'importance de l'éducation à l'esprit critique.

Certains chercheurs (Barbier et al., 2020) proposent des définitions jugées comme étant « trop générales ». C'est le cas, par exemple d'Ennis (1985, p.45) qui mentionne que « la pensée critique est une pensée raisonnable et réflexive portant sur la décision de ce qu'il faut croire ou faire » ou de Bronner (2019a, p.168), pour qui « penser, c'est être capable de faire face intellectuellement au non-sens et au hasard ». Nous observons que ces deux définitions manquent de précisions, car elles s'adressent à la fois à tout être capable de penser et à personne. Elles ne précisent pas non plus le processus amenant une personne à développer une pensée critique.

D'autres auteurs·trices, tels que Pasquinelli et al. (2020) décrivent l'esprit critique comme l'ensemble des capacités qui permettent d'évaluer la qualité épistémique des informations disponibles en vue d'une prise de décision, et de calibrer correctement sa confiance en ces informations selon les résultats de l'évaluation. Cette définition est le résultat des recherches menées dans le cadre d'un projet d'éducabilité à l'esprit critique dont l'objectif était de s'accorder sur une définition minimaliste, opérationnelle et cognitivement réaliste en vue d'une éducabilité à l'esprit critique efficace. Ainsi, le but était que tout le monde s'accorde sur ce qu'est l'esprit critique et puisse l'utiliser correctement. Cela rendrait par conséquent, l'enseignement de l'esprit critique beaucoup plus concret et réalisable.

Certain·e·s auteurs·trices, tels qu'Ennis, (1991) et Facione, (2011), soulignent que l'esprit critique comprend également une dimension d'action, dont des prises de décisions, qui suivent des pensées raisonnées. D'autres auteurs·trices (par ex., Halpern, 2014) accordent une importance particulière aux valeurs personnelles plutôt qu'aux aspects cognitifs de l'esprit critique. En effet, comme l'explique Halpern (2014, p.8),

L'esprit critique regroupe les compétences ou stratégies cognitives qui augmentent la probabilité d'un résultat souhaitable. Il s'agit d'un mode de pensée réfléchi, raisonné et dirigé vers un objectif. [...] Les décisions pour aboutir aux résultats souhaitables sont ancrées dans un système de valeurs et peuvent différer d'une personne à l'autre. Mais c'est l'idée que l'esprit critique rend les résultats souhaitables plus probables qui permet de le définir.

Pour ce travail de recherche, je me baserai sur la définition que donne Halpern, (2014), car elle inclut la dimension des valeurs personnelles à une réflexion critique. Elle explique que l'esprit critique regroupe des compétences ou des stratégies cognitives qui font partie d'un système qui est fondamentalement lié aux valeurs personnelles. Le résultat souhaitable dont elle parle, autrement dit le point final de réflexion est alors bâti entre nos propres valeurs personnelles et un mode de pensée réfléchi et raisonné. Il s'agit de la définition de l'esprit critique se rapprochant le plus de mes questionnements et des idées que je me fais de sa pratique en classe.

On peut donc constater la multitude de définitions apportées par différent·e·s auteurs·trices, tout aussi différentes les unes que les autres, rendant l'application de l'esprit critique dans l'éducation plus compliquée, dans son opérationnalité et son évaluation.

Barbier et al. (2020), ayant travaillé sur de nombreuses définitions au sujet de l'esprit critique, en proposent une synthèse. Premièrement, ces auteurs·trices montrent que les définitions restent vagues et peu consensuelles, mais qu'elles présentent tout de même souvent des points communs, tels que les compétences, les dispositions et les connaissances spécifiques. Deuxièmement, ils·elles indiquent que l'esprit critique n'est pas qu'un résultat (croyance ou prise de décision) mais qu'il concerne tout un processus difficile à évaluer mais très important, en particulier pour l'éducation à l'esprit critique. Troisièmement, ils·elles mentionnent que les normes de l'esprit critique et l'idéal d'éducabilité varient selon les auteurs·trices avec davantage de description du côté de la psychologie cognitive.

1.2.2. Définitions de l'argumentation

Après avoir exploré les diverses perspectives sur l'esprit critique, il est essentiel de comprendre comment celui-ci s'articule avec un autre concept clé : l'argumentation. Pour éduquer à l'esprit critique par la pratique de l'argumentation, il semble important de disposer d'une compréhension fine de ce qu'est l'argumentation (Plantin, 2016). L'argumentation est souvent associée à des situations de parole publique, telles que les plaidoiries d'avocats au tribunal, des débats télévisés entre candidats politiques, des éditoriaux de presse, des critiques littéraires, ou encore de la publicité. Cependant, l'argumentation est tout aussi présente dans les échanges de la sphère privée. En effet, lors d'une discussion, des questions et des réponses s'entremêlent dans une conversation, pouvant amener les interlocuteurs à argumenter lorsque des divergences de points de vue sont mises en évidence (Doury, 2021). Dans ce contexte-là, Doury, (2021, p.13) propose de définir l'argumentation comme étant : « un discours qui sert à persuader en proposant de bonnes raisons pour une conclusion ». D'autres auteurs, notamment Chaïm Perelman et Lucie Olbrechts-Tyteca, proposent également des définitions similaires dans lesquelles cette notion de persuasion apparaît : « la théorie de l'argumentation [...] est l'étude des techniques discursives permettant de provoquer ou d'accroître l'adhésion des esprits aux thèses qu'on présente à leur assentiment ». (Lusignan, 1971).

J'observe que l'argumentation n'est pas uniquement perçue comme un moyen de persuasion, mais comme le fait de s'engager à développer une attitude critique dans laquelle des avis, des opinions, etc., sont mentionnés et prouvés par des raisonnements. C'est le cas, par exemple de la définition que donnent Rigotti et Greco Morasso (2009, p11) :

to argue is a form of discursive move in which we do not limit ourselves to expressing or communicating ideas, opinions, proposals, wishes, projects, etc., but we want to justify them, prove them by reasoning. In other words, we commit ourselves to maintaining a critical attitude towards ourselves and the others.

À nouveau, on constate que de nombreuses définitions existent pour cette compétence. Elles diffèrent selon les différentes conceptions qu'ont les auteurs·trices et la perspective qu'ils·elles adoptent au sujet de l'argumentation. Dans ce contexte, il me paraît pertinent de retenir la définition de Rigotti et Greco Morasso pour cette recherche, car il ne s'agit pas forcément de persuader l'autre, mais de s'engager dans une attitude critique en exprimant une opinion et en la justifiant par le raisonnement.

1.2.3. Distinction entre argumentation et esprit critique

L'argumentation est une compétence développée dans les écoles à travers différentes disciplines telles que le français, les sciences et les mathématiques par exemple. Apprendre à formuler ses pensées et définir ses opinions face à celles de ses pairs est tout aussi important que de développer une pensée critique. Il s'agit de deux compétences indispensables à l'éducation des élèves de toutes les écoles, dans le but de former des citoyen·ne·s autonomes, responsables et actifs·ves et sont à considérer distinctement. Il convient de ne pas les confondre, car elles présentent des différences fondamentales. Argumentation et esprit critique ne sont pas interchangeables et ne sont pas synonymes. Cependant les deux vont de paires et sont complémentaires. En effet, l'argumentation peut être utilisée comme un moyen de stimuler la réflexion sur ses propres raisonnements. Notamment par la métacognition, qui est définie selon Meirieu, (dans Concevoir un Enseignement Favorisant les Apprentissages, 2023) comme : « [...] le fait d'effectuer un retour sur son propre processus d'apprentissage et d'interroger, de l'extérieur en quelque sorte, avec l'aide de ses pairs, de ses maîtres et des supports culturels nécessaires, la dynamique même du transfert de connaissances ». La pensée critique, va permettre la formation d'opinions et par conséquent, permettre d'utiliser ses propres outils de pensée pour argumenter une discussion. De plus, lorsqu'un individu est confronté à des arguments d'un point de vue différent, il peut se rendre compte des limites et des biais de ses propres idées et par conséquent faire preuve d'esprit critique. On peut alors considérer que l'argumentation devient cruciale pour exprimer et défendre ses opinions critiques.

1.2.4. Quelques recherches sur l'éducabilité à l'esprit critique

On observe que de nombreuses études ont été menées autour de l'éducabilité à l'esprit critique et sa nécessité dans les programmes scolaires (Pasquinelli et al., 2020). En effet, la thématique du développement de l'esprit critique est abordée sous différents points de vue, comme j'ai pu le constater à l'aide de ses multiples définitions. De ce fait, l'intérêt porté à cette compétence est parfois plus spécifique aux aspects philosophiques que psychologiques.

Il est intéressant de constater que le développement de l'esprit critique chez l'être humain est un sujet international. Ainsi, on observe diverses études sur l'application de l'esprit critique en classe ou sur des apprenants, à travers différents pays. Par exemple, les travaux de Njiraini (s. d.) se concentrent sur la mise en pratique du principe de réflexion critique chez des apprenants participant à un programme communautaire au Kenya. Au cours de ses recherches, Njiraini a observé que les apprenants rencontraient des difficultés dans la résolution de problèmes, attribuables à des lacunes cognitives dans le développement de leur pensée critique. L'étude menée dans ces communautés kényanes a révélé que les participants n'avaient pas acquis les compétences nécessaires pour réfléchir de manière critique ni aborder efficacement les problèmes qui leur étaient présentés. Les données recueillies auprès de ce groupe d'apprenants mettent ainsi en évidence l'impact significatif du manque d'éducation à l'esprit critique sur le parcours scolaire et la capacité à résoudre les problèmes.

Le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) de l'OCDE a lancé le projet « Développer et évaluer la créativité et l'esprit critique dans l'éducation » (Stéphan et al., 2020). Celui-ci a duré 5 ans et leur a permis de travailler avec un réseau international d'établissements et d'enseignant·e·s de 11 pays représentant une grande diversité de cultures et d'approches de l'éducation. Voici une liste des équipes qui représentaient les différents pays qui souhaitaient prendre part à ce projet :

- Brésilienne
- Néerlandaise
- Française (CRI)
- Française (Lamap)
- Hongroise
- Indienne
- Russe
- Slovaque
- Espagnole (Madrid)
- Thaïlandaise
- Britannique (Pays de Galles)
- Américaine (Montessori)
- Américaine (Vista)

Ce projet avait pour objectif de créer une compréhension et un langage commun autour des éléments qui stimulent la créativité et l'esprit critique dans l'enseignement primaire et secondaire. Si l'on observe les résultats de l'équipe française de Lamap, on relève le climat de classe le plus positif observé au sein du réseau international. D'après le rapport (Stéphan et al., 2020), cela prouve la présence d'un environnement éducatif de qualité, favorisant un enseignement et un apprentissage de la créativité et de l'esprit critique. Le rapport présente cependant des différences au niveau du suivi personnalisé des enseignant·e·s dans chaque pays. L'équipe indienne a, par exemple, reçu des activités pédagogiques conçues par des spécialistes, à utiliser en classe. Plus tard, cette équipe a également été accompagnée dans l'élaboration de nouvelles activités pour développer la créativité et l'esprit critique chez les élèves. On peut donc déduire de cette étude, que les moyens à disposition utilisés par les différentes équipes pour pratiquer et développer l'esprit critique ne sont pas de la même envergure. De plus, les contextes culturels et scolaires ne sont pas les mêmes d'un pays à un autre. Cependant, le souhait de faire développer la pensée critique chez les élèves semble rester un intérêt commun à tous ces pays.

On remarque d'ailleurs l'absence de la Suisse dans les recherches présentées dans cette section. En effet, je n'ai pas trouvé d'études menées en Suisse, traitant de l'esprit critique. Certain·e·s auteurs·rices (par ex., Muller Mirza & Buty, 2015) ont proposé des recherches traitant plus spécifiquement de l'argumentation dans les classes primaires, cette thématique se rapprochant énormément du sujet du développement de l'esprit critique. Leurs travaux présentent ainsi des dispositifs argumentatifs, permettant de favoriser le développement cognitif de l'élève. On observe que selon les définitions mentionnées par ces chercheurs·euses, le concept « d'esprit critique » est retrouvé dans les notions « d'argumentation » ou « d'interaction argumentative ».

Je constate cependant, qu'au niveau secondaire, des ouvrages sur l'enseignement de l'esprit critique ont été réalisés. Par exemple, Ponthieu (2020) a publié un écrit réflexif sur la démarche scientifique qui apporte des pistes sur une méthode possible d'enseignement. Il existe également plusieurs ouvrages, offrant aux enseignant·e·s des méthodes et des outils par le biais d'éducation 21. En effet, leur site internet propose différentes ressources afin de développer l'esprit critique des élèves des cycles 1, 2 et 3 à travers plusieurs disciplines scolaires (<https://education21.ch/fr/ressources-didactiques-formation>).

1.2.4.a. Dans le plan d'études romand

Afin de mieux comprendre ce qui est actuellement mis en place par le programme d'étude romand, j'y ai mené quelques recherches. Dans la présentation générale du plan d'étude romand, je retrouve les finalités et objectifs de la déclaration de la CIIP, (2003) cités

précédemment dans la section 1.1. De ce fait, il me semble important de relever les notions se référant à l'esprit critique dans les branches disciplinaires, quand elles y sont inscrites.

En histoire, dans l'introduction du guide didactique en 5-6H (Histoire 5-6 Sciences humaines et sociales, cycle 2, 2016) et en 7-8H (Histoire 7-8 : Du Moyen Age à l'époque contemporaine : Sciences humaines et sociales, cycle 2, 2016), il est précisé que l'esprit critique est l'une des principales démarches de la branche. En effet, on y parle de confronter les élèves à la pensée historienne, qui est par définition, mener des enquêtes et aiguïser son esprit critique afin de mieux comprendre les faits et les données du passé. Le guide didactique explique que l'une de ses visées est de former les citoyens de demain, en offrant un moyen de se questionner sur le monde.

Bien plus qu'instruire aux données d'une discipline, leur mission était de fabriquer un moyen offrant des situations de questionnement du monde, de traitement des présupposés en hypothèses à valider, en référence à la discipline Histoire, dans une visée de formation pour la vie. (Histoire 7-8 : Du Moyen Age à l'époque contemporaine : Sciences humaines et sociales, cycle 2, 2016)

De même, dans les indications pédagogiques se référant à l'objectif d'apprentissage MSN 26, dans le domaine des sciences, j'observe que « la démarche scientifique implique d'être critique sur l'ensemble du dispositif mis en place pour répondre à une question de recherche ... ». En effet, la démarche scientifique est l'une des attentes fondamentales des apprentissages des cycles 1 et 2. Par conséquent, les élèves doivent faire appel à leur esprit critique lorsqu'ils-elles travaillent la démarche scientifique. Ainsi, le fait d'amener les élèves à développer un esprit critique se réfère à un objectif théorique. On peut cependant se questionner sur l'état de la mise en pratique de cet objectif avec les élèves.

Je me suis également intéressée à la discipline du français. Le développement de l'esprit critique est une thématique qui pourrait être abordée avec le cycle 2 dans une séquence sur le débat oral régulé. À ma connaissance, il s'agit actuellement, de la seule mention d'esprit critique dans la discipline du français dans le PER. Il paraîtrait pourtant pertinent d'exercer les compétences d'argumentation et de développer l'esprit critique dans cette discipline.

Observons à présent également les capacités transversales qui abordent le développement de l'esprit critique en dehors des disciplines scolaires. Selon le PER, elles s'inscrivent dans une volonté de réussite scolaire et représentent une grande partie de ce que l'élève devra utiliser durant sa scolarité puis, lors de son insertion sociale et professionnelle. Voici la liste exhaustive de ces capacités transversales :

- Collaboration ;
- Communication ;
- Stratégies d'apprentissage ;
- Pensée créatrice ;
- Démarche réflexive.

Chacune d'elles aborde des compétences spécifiques que l'élève développera au fur et à mesure de sa scolarité. Les capacités transversales peuvent être travaillées à travers diverses disciplines, ou au contraire peuvent être extraites d'une branche pour être traitée dans un projet de formation générale par exemple. Parmi toutes ces compétences, il s'agit, dans ce mémoire, de se centrer plus précisément sur la démarche réflexive, qui aborde notamment les notions d'esprit critique et de métacognition.

1.2.5. Problématisation

Dans ce chapitre, j'ai mis en lumière l'importance de l'esprit critique et montré les diverses variations de ses définitions. J'ai également souligné la complémentarité entre l'argumentation et l'esprit critique, en mentionnant des études sur son enseignement, notamment en Suisse.

J'ai également mis en évidence certains moyens d'enseignement mis à disposition des enseignant·e·s pour favoriser l'esprit critique. Je remarque également que cette compétence est l'une des capacités implicitement fondamentales au plan d'étude romand. Cependant, je constate que ces objectifs restent, pour la plupart, théoriques et n'apportent pas de lumière sur mes questionnements, tels que comprendre comment les enseignant·e·s s'y prennent pour que leurs élèves puissent développer un esprit critique. Il existe des moyens d'enseigner l'esprit critique mais il n'y a pas d'explications sur la manière dont il faut s'y prendre pour stimuler cette compétence chez les élèves.

Ainsi, au terme de ce chapitre certains questionnements restent en suspens. En effet, la littérature n'aborde pas la manière dont les enseignant·e·s doivent pratiquer l'esprit critique en classe ni la manière dont ils/elles doivent évaluer la progression de cette compétence. Dans ce travail, je vais m'intéresser au manque de moyens d'enseignement à disposition des enseignant·e·s et par conséquent la manière dont ces derniers/ères vont s'y prendre pour enseigner l'esprit critique.

1.3. Questions de recherche et objectifs de recherche

1.3.1. Identification de la question de recherche

Mes investigations de la littérature ainsi que les questionnements en lien me permettent ainsi de formuler la question de recherche suivante :

De quelle manière les enseignant·e·s des cycles 1 et 2 amènent-ils/elles leurs élèves à développer leur esprit critique ?

1.3.2. Objectifs de recherche

Tout au long de ce travail, mon objectif sera de comprendre et de décrire comment le corps enseignant des cycles 1 et 2 amène-t-il les élèves à développer une pensée critique. Je souhaite alors comprendre avec quels moyens d'enseignement les enseignant·e·s pourraient travailler et pourquoi. J'aimerais également découvrir les manières d'amener à travailler cette compétence, dans quelle(s) discipline(s) et à quelle fréquence.

2. Méthodologie

Ce chapitre présente la démarche et les principes méthodologiques. Il se compose de trois sections.

La section sur les fondements méthodologiques expose l'approche qualitative ainsi que les démarches compréhensive et descriptive, puis la démarche inductive et déductive. La nature du corpus est la partie qui aborde les entretiens semi directifs, le guide d'entretien, le code éthique et l'approche du terrain. Ce chapitre se conclut avec les méthodes d'analyse de données, où sont présentées les modalités de transcriptions des entretiens et l'analyse des données.

2.1. Fondements méthodologiques

2.1.1. Approche qualitative

Ce travail se situe dans une approche qualitative et je souhaite par conséquent, définir ce que signifie cette notion et ce qu'elle comporte. Selon Miles et Huberman (2003), les données qualitatives se présentent sous forme de mots plutôt que de chiffres. Elles permettent des descriptions et des explications riches. Ils ajoutent que l'on peut formuler des explications fécondes ce qui rend les résultats, plus concrets, convaincants et significatifs.

Poisson (1983) définit lui, l'approche qualitative comme le fait de comprendre la réalité telle que la vivent les sujets étudiés (p. 371). D'après Dumez (2013) cette approche « s'efforce d'analyser les acteurs comme ils agissent. Elle s'appuie sur le discours de ces acteurs, leurs intentions (le "pourquoi" de l'action), les modalités de leurs actions et de leurs interactions (le "comment" de l'action) » (p. 30).

Par conséquent, puisque je souhaite comprendre précisément comment les enseignant·e·s mettent en place des dispositifs favorisant le développement de l'esprit critique et la manière dont ils·elles s'y prennent pour apprendre aux élèves à aiguiser leur esprit, ma recherche s'est faite par le biais d'une approche qualitative. Je cherche ici, à extraire le sens des données et à comprendre la réalité observée telle qu'elle est vécue par les acteurs·rices. En effet, comme le mentionne Dumez (2013), le chercheur menant une recherche qualitative tente de comprendre le point de vue des sujets auxquels on s'intéresse.

2.1.2. Démarche descriptive et compréhensive

La démarche de recherche est compréhensive, puisque je souhaite comprendre le point de vue de différent·e·s enseignant·e·s et leurs motivations. Selon Bourdieu (1993), l'objectif de cette démarche est de donner au lecteur la possibilité de suivre les diverses phases de développement de la recherche. Elle inclut généralement des méthodes qualitatives telles que l'observation, l'entretien et l'analyse de documents. En se basant sur les idées de Bourdieu, on comprend que l'on doit adopter une attitude analytique et réflexive lorsque l'on interprète des propos. Plus précisément, Bourdieu souligne l'importance d'analyser les discours ou les propos avec un regard critique et compréhensif, afin de les replacer dans leur contexte social, culturel et historique. Cependant, ma démarche est également descriptive compte tenu de la direction que prendra la suite de mon travail. Effectivement, en parallèle de ma démarche de compréhension, j'ai décrit au fur et à mesure les faits recueillis. Décrire ces faits m'a permis de les comparer et de mieux les comprendre. Par conséquent, je cherche à tracer le portrait de l'enseignement de l'esprit critique et comprendre comment il se produit, par le biais de mesures dites « non intrusives », comme par exemple, avec des entretiens (Schneider, 2006).

2.1.3. Démarche déductive et inductive

Des auteurs discutent des diverses méthodes d'analyse qualitative. Blais et Martineau (2006) soutiennent que l'approche inductive cherche à synthétiser les résultats de recherche en comparant les données afin d'identifier des similitudes et des corrélations, ce qui mène à la création de catégories d'informations. Ils expliquent que cette méthode permet de donner du sens à un ensemble de données brutes. Pour interpréter ces données brutes, on peut recourir à l'analyse des processus cognitifs ou à la compréhension des significations que les sujets attribuent au monde (Blais et Martineau, 2006). Selon eux, un·e chercheur·euse utilisant l'approche inductive doit analyser en profondeur les données pour comprendre ce qu'elles révèlent sur l'expérience des sujets étudiés. En comprenant le sens que l'on met sur ces données, cela nous permet de lire entre les lignes et d'aller au-delà de ces informations (Denzin, Lincoln et al., 2005). Il s'agit donc d'un type de raisonnement qui va du spécifique

vers le général, où le·la chercheur·euse peut établir de nouvelles connaissances en généralisant à partir des données obtenues. Thomas (2006) renforce cette perspective en soulignant que la démarche inductive facilite la condensation de nombreuses données brutes en un résumé et permet d'établir un lien entre l'objectif de recherche et les catégories créées pour ces données. Selon Paillé et Mucchielli (2003, pp.147-148),

On définit la catégorie comme une production textuelle se présentant sous forme d'une brève expression et permettant de dénommer un phénomène perceptible à travers une lecture conceptuelle d'un matériau de recherche. (...) À la différence de la « rubrique » ou du « thème », elle va au-delà de la désignation de contenu pour incarner l'attribution même de la signification.

D'un autre côté, Blais et Martineau (2006) décrivent la démarche déductive comme visant à confronter les données obtenues avec les hypothèses ou les théories formulées par le·la chercheur·euse au début de son projet. Dans cette approche, le·la chercheur·euse établit initialement des catégories de sens, souvent en élaborant un guide d'entretien. Une fois les données recueillies, il·elle les analyse en se basant sur les catégories créées pour confirmer ou réfuter ses hypothèses. Selon eux, la démarche déductive facilite le passage du général au spécifique.

Ainsi, mon travail de recherche a été réalisé par le biais de la démarche déductive et inductive. La démarche inductive m'a permis de traiter mes données qualitatives en suivant mon objectif de recherche et en me basant sur les catégories et les thèmes initialement élaborés.

Cependant, cette étude s'est faite également en suivant la démarche déductive. Lors de ma récolte de données, des entretiens ont été menés avec différents sujets. De ce fait, les informations sont principalement reliées aux diverses catégories préalablement sélectionnées avant l'entretien, mais pas uniquement. Les personnes interviewées ont également ajouté des informations précieuses avec lesquelles j'ai pu, lors de l'analyse de mes données, créer de nouvelles catégories.

2.2. Nature du corpus

2.2.1. Entretiens semi-directifs

Afin de comprendre de quelle manière les enseignant·e·s des cycles 1 et 2 amènent-ils.elles leurs élèves à développer leur esprit critique, il me semble pertinent d'utiliser comme outil de récolte de données, l'entretien. En effet, je m'interroge sur la perception qu'ont les enseignant·e·s des moyens utilisés en classe pour l'esprit critique. Je me questionne également sur la manière dont ils.elles s'y prennent pour l'enseigner à leurs élèves. Ainsi, l'entretien semi-directif semble être une méthode pertinente pour ma récolte des données. L'entretien est une méthode de récolte de données qui permet au sujet de partager un savoir expert et de faire émerger la compréhension d'un phénomène. (Savoie-Zajc, 2009). Le but étant d'encourager la production d'un discours linéaire sur un thème défini (Blanchet & Gotman, 1992, pp. 84-85). Puisqu'il s'agit de variables complexes et d'étude de savoir-faire ou de pratique, l'entretien me semble être le meilleur moyen d'obtenir des données complètes.

J'ai choisi de mener des entretiens semi-directifs afin de guider la personne interviewée, tout en lui laissant le choix d'aborder d'autres sujets ou de les compléter. Mes interventions durant l'entrevue ont alterné entre des attitudes directives et non directives. Bien que les variables des données recherchées soient définies au préalable, le sujet peut tout à fait proposer d'ajouter des informations ou une nouvelle variable. De ce fait, cette méthode permet la description détaillée de diverses activités menées en classe et l'apport d'anecdotes nouvelles.

Pour garantir une collecte précise des données, les entretiens semi-directifs ont été enregistrés sur mon téléphone portable. Cette manière de procéder permettra tout d'abord de ne pas devoir être centrée sur une prise de note durant l'interview, mais aussi de pouvoir transcrire le contenu verbal de l'entretien. Ainsi, j'aurais l'avantage de capturer toutes les nuances de la conversation, de conserver le contenu brut des échanges, et de faciliter l'analyse ultérieure.

2.2.2. Guide d'entretien

J'ai créé un guide d'entretien qui m'a permis de suivre un fil rouge dans les questions posées à la personne interviewée. Selon Barbillion et Le Roy (2012), ce guide permet de ne pas s'éloigner des sujets et des catégories préalablement choisies et de recentrer la conversation vers la problématique si nécessaire.

Dans ce memento, j'ai mis en évidence les questionnements personnels et soulevés dans la littérature en lien avec ma problématique. Et dès lors, j'ai formulé des questions claires et concises. Il s'agit en majorité de questions ouvertes, afin de laisser la possibilité à l'interlocuteur de répondre pleinement et de se sentir à l'aise. Mais également de ne pas orienter malgré moi les réponses de la personne et de rester le plus neutre possible (Barbillion et Le Roy, 2012). De plus, j'ai trié mes questions de manière qu'elles soient structurées selon des catégories. De ce fait, l'entretien suivra l'ordre créé dans le guide et cela permettra un suivi plus clair et précis de la discussion.

Le guide d'entretien est structuré selon les thèmes suivants :

- Définition : je cherchais à comprendre comment les enseignant·e·s perçoivent l'esprit critique, l'argumentation et la distinction entre ces deux notions.
- Expérience personnelle : la demande était de décrire une activité qui travaille l'esprit critique et de donner quelques détails sur les facteurs qui pourraient favoriser son développement. Je pensais ici à des facteurs tels que les degrés ou les disciplines scolaires.
- Fréquence : j'ai porté mon choix sur une question liée à la fréquence à laquelle il faudrait enseigner l'esprit critique. J'ai pu ainsi découvrir quand et à quelle fréquence les enseignant·e·s pensent travailler cette notion en classe.
- Moyens d'enseignements : cette catégorie porte sur les moyens d'enseignements qui permettent de travailler l'esprit critique. De cette manière, j'ai pu me renseigner sur les moyens utilisés par les enseignant·e·s, qu'ils soient officiels ou personnels.
- Forme de travail : mon objectif est de déterminer s'il est plus efficace de travailler seul ou en groupe, ainsi que de découvrir quelle posture enseignante est la plus appropriée lors de travaux sur l'esprit critique avec les élèves.
- Organisation matérielle : j'ai également ajouté une catégorie qui parle des aspects pratiques de l'enseignement de l'esprit critique, car je me demandais quelle est la meilleure disposition de la classe pour travailler et s'il est préférable de travailler à l'écrit ou à l'oral.

2.2.3. Code éthique

Pour ce travail de recherche, les principes suivants du Code d'éthique de la recherche pour les Hautes Ecoles pédagogiques (*Code d'éthique de la recherche pour les hautes écoles pédagogiques*, 2002), ont été respectés :

1. Respect des droits fondamentaux de la personne.

Toute recherche doit respecter les droits fondamentaux des personnes concernées, enfants ou adultes.

2. Consentement libre et éclairé du sujet partenaire de la recherche

Toute recherche impliquant la participation active d'individus doit être conduite avec le consentement libre et éclairé des intéressés.

3. Respect de la sphère privée

Toute personne ou tout groupe a droit au traitement confidentiel de toutes les données le concernant, pendant et après la recherche.

4. Utilisation des informations

Le chercheur utilise les informations recueillies dans le cadre d'une recherche à des fins scientifiques.

5. Responsabilité personnelle et solidarité collective

Chaque chercheur s'engageant dans une recherche, y compris s'il est étudiant, est personnellement responsable de son travail sur le terrain, des données qu'il accumule et des textes ou publications qu'il rédige.

2.2.4. Approche du terrain

2.2.4. a. Échantillon

Bien que ma problématique s'applique à l'ensemble des enseignant·e·s du cycle 1 et du cycle 2 à Neuchâtel, il est tout simplement impossible de collecter des données auprès de l'intégralité de cette population. Par conséquent, j'ai choisi de mettre en place une approche d'échantillonnage qui me permet de déterminer un sous-ensemble d'une population. Le but étant de recueillir un maximum d'informations en interrogeant un groupe restreint de participant·e·s, dont les données peuvent être généralisées à une population plus vaste (Ajar et al., 2009).

Pour ce travail, trois enseignant·e·s font partie de mon échantillon et ont participé aux entretiens semi-directifs, pour alimenter mes analyses de données. Cette approche me permet de maximiser l'efficacité de ma collecte tout en maintenant la validité et la pertinence de mon échantillon de manière à répondre de manière approfondie à ma problématique de recherche, à partir d'un nombre restreint d'enseignant·e·s du cycle 1 et 2.

Mon projet de recherche se focalise sur l'intégration de l'esprit critique dans l'enseignement en classe. Dans cette perspective, il serait utile, bien que non obligatoire, d'entrer en contact avec des enseignant·e·s véritablement engagé·e·s dans ce domaine et qui rencontrent des défis liés à cette problématique. Il est en effet envisageable que certain·e·s enseignant·e·s interrogé·e·s ne soient pas familiers avec cette question, ce qui ne pose aucun problème,

mais justifie au contraire l'objectif de cette étude. En revanche, les personnes pour qui ce sujet est central, pourraient fournir des données précieuses à mon étude grâce à leurs connaissances et leurs expériences.

Il convient de noter que des variables telles que le genre et l'âge des participant·e·s peuvent influencer les données collectées. Il est en effet plausible que lors de l'analyse des données, l'examen de l'ancienneté et de l'expérience des enseignant·e·s interrogé·e·s puisse apporter des nuances et des perspectives complémentaires à la recherche. Ceci pourrait inclure des détails sur les différentes modalités de travail et l'importance de l'enseignement de la pensée critique en classe. Toutefois, il est à souligner que l'âge et le genre n'ont pas été pris en compte lors de la sélection de l'échantillon.

En ce qui concerne les niveaux d'enseignement, je visais à obtenir des informations relatives aux cycles 1 et 2. Cela signifie que j'ai interrogé des enseignant·e·s qui travaillent dans les deux cycles. Cette démarche permet une compréhension approfondie des méthodes et des pratiques pédagogiques utilisées pour enseigner l'esprit critique à ces différents niveaux. Elle contribue également à mettre en lumière d'éventuelles différences ou similitudes dans les approches éducatives au sein de ces deux cycles.

Pour des raisons éthiques de confidentialité, tous les prénoms présents dans ce travail seront remplacés par des noms d'emprunt afin de garantir leur anonymat.

Tableau 1 : profil des enseignant·e·s interviewé·e·s

Participant·e·s	Degrés
Charlotte	Cycle 2 – 7-8 ^{ème} année
Miranda	Cycle 1 – 4 ^{ème} année
Frédéric	Cycle 2 – 6 ^{ème} année

2.2.4. b. Procédure et protocole de recherche

Le choix des personnes représentant mon échantillon s'est fait selon la méthode de « l'effet boule de neige » (Berthier, 2006) qui consiste en une première enseignante qui m'a communiqué le nom d'autres enseignantes et ainsi de suite. Cela signifie concrètement que j'ai contacté différent·e·s enseignant·e·s du cycle 1 et 2 dans le canton de Neuchâtel, en envoyant différents courriels. J'ai pris contact avec une enseignante qui travaillait auparavant avec des élèves de 8^{ème} année. Nous nous sommes donné rendez-vous chez elle, afin de réaliser notre interview dans un endroit calme. Une fois l'entretien terminé, nous avons discuté de la suite de mon travail et cette dernière m'a transmis plusieurs noms de personnes pouvant éventuellement être interrogées sur cette thématique, notamment une enseignante du cycle 1, qui enseigne à des élèves de 4^{ème} année. Cette enseignante a accepté de participer à un entretien qui a eu lieu dans sa classe.

J'ai ensuite contacté un enseignant du cycle 2 qui m'a été présenté par une collègue. Ce dernier enseigne quelques périodes à une classe de 6^{ème} année. Nous nous sommes ensuite donné rendez-vous dans sa classe pour l'entretien.

Tous les entretiens ont été enregistrés avec ma tablette et mon iPhone afin d'avoir des fichiers de secours si nécessaire.

En parallèle de ces propositions de participations, j'avais également demandé à d'autres enseignant·e·s de partager leurs expériences, mais malheureusement la période d'avant les fêtes n'était pas la plus propice à cela. J'ai donc décidé de m'arrêter à ces trois enseignant·e·s.

La communication initiale avec ces personnes se faisait principalement par courrier électronique. Pour simplifier le processus, les participant·e·s ont donné leur accord de manière informelle avant l'entretien. Il n'était donc pas nécessaire de formaliser un contrat de consentement.

2.3. Méthodes et/ou techniques d'analyse des données

2.3.1. Transcription des entretiens semi-directifs

Après avoir mené mes trois entretiens, j'ai attentivement écouté les enregistrements réalisés afin de procéder à la transcription. Pour effectuer cette tâche, j'ai utilisé ma tablette pour écouter les enregistrements et le programme Word sur mon ordinateur pour saisir les interviews. En premier lieu, j'ai retranscrit le texte brut mot pour mot avec les hésitations, les rires et les répétitions. J'ai ensuite relu à nouveau les textes, en écoutant en parallèle les audios, afin de corriger les possibles erreurs et d'ajouter les signes nécessaires selon la convention de transcription choisie.

Il convient de noter que les retranscriptions² ont été réalisées selon la convention de transcription établie par Jefferson (2004), afin de garantir la cohérence et la précision de la documentation textuelle. Cette approche permet de rendre les transcriptions plus compréhensibles.

² Les transcriptions se trouvent dans un document annexe pour des raisons d'anonymat.

Signe	Signification
.	Intonation descendante / Fin de phrase
,	Intonation progressive
?	Intonation montante / Interrogation
!	Exclamation
:	Allongement de la parole / Phrase en suspens
/	Interruption de la parole
[XX]	Mots prononcés, mais incompréhensibles
(1.0)	Pause (en secondes)
((abcd))	Commentaires ajoutés
(...)	Suppression d'une partie de l'entretien
« »	Paroles rapportées
(h)	Rires

Tableau 2: conventions de transcription (adaptées de Jefferson, 2004)

2.3.2. Analyse des données

2.3.2.a. Lecture flottante

Pour l'analyse de mes données, j'ai commencé tout d'abord par une lecture flottante (Barbillon et Le Roy, 2012, p. 48) de mes entretiens. Cette lecture m'a permis de m'approprier le contenu, de former mes premières impressions et d'identifier les pistes d'analyse initiales. De ce fait, j'ai pu m'imprégner de toutes les données recueillies tout en gardant en tête mon questionnement principal, qui je le rappelle, est : de quelle manière les enseignant·e·s des cycles 1 et 2 amènent-ils.elles leurs élèves à développer leur esprit critique ? Ainsi, il était plus simple pour moi de visualiser la structure et l'organisation du corpus. En conclusion, cette lecture globale a facilité l'analyse de mes données.

2.3.2.b. Analyse thématique verticale et horizontale

Lors de ce travail, j'ai opté pour un modèle d'analyse thématique verticale et horizontale. En effet, pour analyser l'ensemble de mes données d'entretiens, j'ai décidé de commencer par une approche horizontale, puis de compléter avec une analyse thématique verticale. L'analyse horizontale, m'a permis de mieux comprendre une thématique donnée à travers l'ensemble des réponses de chaque individu. J'ai procédé à l'analyse en copiant et en assemblant des extraits des entretiens de chaque participant·e sur un nouveau document. Je pouvais ainsi observer les données de manière horizontale. Barbillon et Le Roy (2012) expliquent que cette

approche permet aux chercheurs·euses « d’analyser le corpus en faisant, pour ainsi dire, un zoom arrière lui permettant d’observer chaque thématique de manière transversale à tous les entretiens » (p. 54). Cependant, l’analyse verticale m’a permis de comprendre les réponses d’un individu à travers l’ensemble de son entretien. De ce fait, j’ai pu compléter mes données en prenant en compte le contexte complet de l’interview et cela, pour chacun·e, des participant·e·s.

2.3.2.c. Codage

Je suis ensuite passée au processus de codage du corpus. Je l’ai réalisé de manière à mettre en évidence les différents thèmes et sous-thèmes contenus dans les données. Pour ce faire, j’ai utilisé un système de surlignage en utilisant différentes couleurs pour chaque catégorie ou concept spécifique. Cette manière de procéder m’a permis de structurer les données de manière visuelle et de faciliter l’analyse ultérieure en identifiant les tendances et les relations entre les différents éléments du corpus.

La structure de découpage dépend également des sujets supplémentaires apportés par les interviewés. Mais le codage est réalisé notamment en adéquation avec les catégories créées dans le guide d’entretien. Voici le tableau de codification par couleur que j’ai créé et utilisé pour le découpage du corpus de données.

Couleur de surlignage	Thème ou sous-thème correspondant
	Différence et définition entre esprit critique et argumentation
	Postures de l’enseignant·e
	Moyens d’enseignement utilisés
	Organisation
	Activité liée au développement de l’esprit critique
	Évaluations et progression des apprentissages
	Fréquence et durée des leçons
	Degrés concernés
	PER et disciplines
	Importance du développement de l’esprit critique

Tableau 3 : codage utilisé pour le découpage du corpus de données

3. Présentation et interprétation des résultats

3.1. Définition et différence entre esprit critique et argumentation

J'ai commencé les entretiens en demandant aux trois enseignant·e·s leur définition de l'argumentation et de l'esprit critique. Il est intéressant de constater que les réponses divergent d'une personne à l'autre. D'une part, les définitions des termes à eux seuls ne sont pas semblables, malgré quelques points de convergence. D'autre part, la relation entre esprit critique et argumentation n'est pas interprétée de la même manière par chacun·e des participant·e·s.

3.1.1. Définition de l'argumentation

Si je reviens sur la manière dont chacun·e des enseignant·e·s a défini l'argumentation, je remarque une similitude entre les propos de Charlotte et de Miranda. En effet, elles utilisent la notion de « justification » pour exprimer et défendre une idée face à une autre. En d'autres termes, il s'agit pour elles, de présenter des raisons solides pour soutenir une idée et fournir des explications convaincantes pour étayer leurs positions. Cela rappelle cette notion de persuasion évoquée précédemment par certain·e·s auteur·rice·s tel que Doury (2021) qui a défini l'argumentation comme : « un discours qui sert à persuader en proposant de bonnes raisons pour une conclusion ». Elles ajoutent également, que l'argumentation implique des aspects sociaux et de partage, dans lesquelles les individus parlent de leurs idées, écoutent activement les perspectives des autres et prennent en compte les opinions divergentes.

De plus, la définition de l'argumentation selon Charlotte est liée à la notion de débat. Elle révèle sa vision des choses : *« l'argumentation (1.0) ce qui me vient tout de suite comme ça à l'esprit c'est toujours que j'ai fait pas mal de débats, j'adore faire des débats en classe et c'est vrai que à ce moment-là je leur demande de pas juste dire « ah bah j'aime » ou bien « c'est cool » ou « top », mais qu'ils donnent leurs points de vue sur le sujet en question et puis qu'ils le justifient »*.

Frédéric, pour sa part, présente un point de vue différent. Selon lui, l'argumentation est davantage perçue comme un art du discours, dans lequel l'organisation de ses propres pensées joue un rôle crucial. Cette perspective trouve écho dans les idées exprimées par Lusignan (1971), qui met en avant l'importance des techniques discursives dans la définition de l'argumentation. Lusignan souligne que ces techniques permettent de renforcer la persuasion et d'inciter d'autres esprits à adhérer aux thèses avancées.

3.1.2. Définition de l'esprit critique

En ce qui concerne l'esprit critique, je remarque que les réponses des participant·e·s sont toutes différentes. Un enseignant montre que sa réflexion est encore en cours de construction, lors des entretiens. Des doutes sont évoqués sur la compréhension même de cette notion. Frédéric explique par exemple : *« je ne sais pas ce qu'on entend par l'esprit critique, mais j'imagine qu'une des acceptions en des sens de l'esprit critique, ça peut être de (0.2) hum réfléchir, entre guillemets, sur ce qu'on fait ou nos actions, d'avoir une espèce de retour réflexif, pas simplement, sur nos actions, mais sur le monde »*. Pour lui, la définition de l'esprit critique n'est pas encore très claire, mais il ressort de ses propos des aspects liés à la métacognition, lorsqu'il parle de faire des retours réflexifs sur ses idées et actions.

Miranda partage un autre point de vue : *« l'esprit critique, c'est quand on part d'un sujet qui est commun à tous et chacun doit définir si c'est bien ou c'est mal »*. Pour elle, il s'agit plutôt de

définir le bien et le mal sur une thématique donnée. Sa définition rejoint Halpern, (2014) par l'utilisation de valeurs personnelles dans une réflexion critique.

De son côté, Charlotte explique qu'il s'agit de « se positionner ». Elle n'explique cependant pas ce qu'elle entend par là. Mais lorsqu'elle explique la différence qu'elle fait entre l'argumentation et l'esprit critique, ses définitions deviennent alors plus limpides : « *l'esprit critique ce serait vraiment la capacité que les gens ont, à se faire un avis dans leur tête et l'argumentation c'est l'exprimer et la justifier. Ce serait à peu près ça comme différence* ». Elle établit alors un lien direct entre ces deux concepts.

3.1.3. Différence entre esprit critique et argumentation

J'aimerais maintenant montrer les différences que font les participant·e·s entre les concepts d'esprit critique et d'argumentation.

Pour Charlotte, l'esprit critique se développe intérieurement. Elle considère que l'argumentation, sert à justifier et exprimer cet esprit critique, face à d'autres personnes. Elle explique qu'« *on argumente pour développer son esprit critique, on est connecté avec d'autres personnes on doit justifier son esprit critique en argumentant. Je trouve que c'est aussi pour faire passer son esprit critique et pas juste le ressentir, il faut aussi l'exprimer* ». Frédéric rejoint l'avis de Charlotte car il pense également que ce qui différencie l'esprit critique de l'argumentation, c'est le facteur de réflexion interne et d'expression via le discours. Il établit le constat suivant : « *oui. Pour moi, l'argumentation, c'est vraiment dans le discours. L'esprit critique, ça peut être intérieur* ».

Cependant, Miranda n'est pas du même avis. Selon elle, c'est plutôt l'inverse. Les arguments seraient nos valeurs personnelles, nos croyances. Elle explique cela ainsi : « *les arguments, c'est vraiment ce qu'on a au fond de nous, d'après nos croyances, ce qui nous a été inculqué plus tôt. Tandis que l'esprit critique, c'est quelque chose qui se développe* ». Il est intéressant de constater le contraste entre ces deux opinions, car cela montre que les définitions de ces deux termes ne sont pas les mêmes pour tout le monde.

Frédéric précise par la suite qu'il est plus facile d'apprendre aux enfants à argumenter en utilisant des techniques comme la recherche d'opinion et les connecteurs logiques, que d'enseigner la réflexion indépendante. « *Si on se met dans le domaine des enfants, vu que c'est en tant qu'enseignant, j'ai l'impression que c'est probablement plus facile d'apprendre à un enfant à argumenter en faisant une recherche d'opinion, en mettant des connecteurs langagiers logiques, plutôt qu'apprendre à réfléchir à un enfant par lui-même. Ça me semble plus compliqué. Donc, pour moi, ce n'est pas du tout pareil, ces deux concepts* ».

Pour conclure, je leur ai demandé ce qu'ils.elles pensaient de l'amalgame qui existe entre l'esprit critique et l'argumentation. Le constat général est que les participant·e·s n'ont pas vraiment d'avis fixé sur la question. Cependant, Frédéric trouve cela dommage qu'un·e enseignant·e ne sache pas différencier les deux concepts lorsqu'il·elle souhaite développer l'esprit critique de ses élèves. Cette idée rejoint celle de Plantin, (2016) qui explique l'importance de bien connaître la définition d'un concept avant de pouvoir l'enseigner.

3.2. Postures de l'enseignant·e

Les enseignant·e·s ont ensuite été interrogé.e.s sur les positions qu'ils.elles adopteraient lors d'une activité favorisant le développement de l'esprit critique. En effet, l'enseignant·e occupe une posture particulière pour développer l'esprit critique de ses élèves, notamment la posture de retrait qui ressort à travers chaque entretien. Les enseignants laissent la parole aux élèves afin qu'ils puissent discuter entre eux et trouver des solutions par eux-mêmes.

C'est le cas de Frédéric, par exemple, lorsqu'il demande à ses élèves de travailler dans un projet pédagogique. *« C'est eux qui doivent tout décider, qui doivent tout créer, tout mettre en place. Et puis, dans ces moments de mise en commun, quand l'enseignant, est en retrait, il est un peu plus guide. Je vais leur dire, « mais regardez les titres qu'on a choisis pour notre émission de radio. « Voilà, vous avez à réfléchir à un titre. Mais à votre avis, quels sont les bons titres ? Qu'est-ce qui matche avec notre idée d'émission ? Lesquels ne marchent pas ? Puis, pour quelles raisons ? » »*. On observe bien dans ces verbatims que Frédéric occupe la posture de retrait en laissant la responsabilité aux élèves de produire le propre projet. Il observe alors les échanges de ses élèves, occupant ainsi une posture de modérateur.

De son côté, Charlotte aime proposer des débats à ses élèves. Durant ce moment d'échange, elle prend toujours le temps d'expliquer à ses élèves le rôle qu'ils-elles ont dans la société et les encourage à devenir des citoyen·ne·s responsables : *« moi souvent je leur disais, mais vous devez avoir votre place dans la société »*. Ainsi elle les responsabilise en les mettant en apprentissage. Elle insiste aussi sur le fait de poser un cadre de respect et d'instaurer un climat de classe sain et paisible pour débattre. *« Les autres ne doivent pas juger. Voilà, ça c'est important, c'est vrai qu'ils ont tendance à pas trop oser par peur des commentaires dans la classe »*. Dans ce cadre de débat, elle assume parfois le rôle de modératrice, tout comme Frédéric, afin de les relancer ou de les cadrer en cas de débordements. Cependant elle laisse aussi parfois cette place de modérateur.trice aux élèves, qui apprécient ce rôle.

De son côté Miranda explique qu'elle agit un peu moins en posture de retrait car elle échange tout de même avec les élèves, notamment lors des conseils de classe. En effet, elle ajoute : *« et puis, je demande aux enfants ce qu'ils en pensent. Est-ce qu'ils pensent que c'est une bonne chose ? Est-ce qu'ils pensent que c'est peut-être compliqué ? »*. Elle prend note de ce que les élèves lui transmettent et relance toujours avec quelques questions.

Les interviewé.e.s sont également tou.s.tes d'accord pour dire qu'il faut intervenir de temps en temps, pour relancer les discussions avec quelques questions, malgré la nature différente des activités qu'ils.elles proposent. L'élève peut ainsi occuper une place dans la discussion.

De manière générale, tous les trois s'accordent sur le fait de rester neutre et de ne pas les diriger ou les influencer dans la construction de leurs idées et arguments. Ainsi, l'enseignant·e n'a que le rôle de modérateur et transmet les clés pour réfléchir par soi-même sans participer activement dans la discussion. À ce sujet, Moussi (2016, p.64) fait référence à la notion de « distance » dans sa définition de la décentration et explique que : « la décentration permettrait à l'enseignant de prendre de la distance par rapport à son point de vue pour prendre en compte le point de vue de l'élève et rester en retrait dans l'émergence du sens. » En conclusion, le fait d'adopter une posture de retrait ou de modérateur, permet de prendre une certaine distance sur sa propre vision des choses et ainsi, laisser la possibilité aux élèves de faire émerger leurs propres opinions, sans les influencer.

3.3. Moyens d'enseignement utilisés

Si l'on observe les résultats concernant les moyens d'enseignement à disposition, je constate que les enseignant·e·s sont conscient·e·s du peu de ressources qu'ils·elles ont à disposition pour travailler l'esprit critique en classe. À travers tous les entretiens, je note que chacun·e crée ses propres outils afin de développer l'esprit critique de ses élèves.

Charlotte explique qu'elle utilisait fréquemment son propre matériel de vote pour travailler le débat avec ses élèves, débat, qu'elle menait également à l'aide de la séquence de français sur le débat oral régulé. Elle révèle que : « *moi ça a démarré, mais il y a quelques années, avec une séquence didactique sur le débat régulé (...)* ». Autrement elle ne trouve pas d'autres moyens à disposition qu'elle aurait pu utiliser durant ses années d'enseignement. Elle précise cependant que cette dite séquence est utilisable à travers d'autres disciplines pour travailler le débat. Notamment en histoire ou géographie pour parler de divers sujets dans le monde. « *Je ne suis pas toujours fan des séquences didactiques mais celle-là, c'est une séquence que tu peux appliquer dans, ouais je te dis, en français, en géo, en histoire, ouais des débats* ». Frédéric se réfère également à cette séquence en français, mais ne sait pas vraiment si les objectifs visent à travailler l'esprit critique ou l'argumentation. « *Il y en a un qui est pas mal, mais là, on est aussi entre la frontière entre argumentation et puis esprit critique. C'est ces nouveaux parcours. Il y a un parcours qui est le débat régulé. Donc, ils doivent chercher des arguments, donner leur opinion, mais beaucoup sur le langage oral. Finalement, on ne travaille pas forcément l'esprit critique* ». Il parle également des moyens d'enseignement pour l'éducation numérique, uniquement disponibles dans certains cantons. De ce fait, il exprime ses espoirs en expliquant que pour lui ce moyen pourrait être utile pour travailler la prévention avec les réseaux sociaux et les téléphones par exemple.

Cet enseignant émet ensuite quelques critiques au sujet des anciens moyens d'enseignement de mathématiques, qu'il ne trouve pas du tout adapté pour développer cette compétence. Il préfère travailler avec ESPER, même s'il n'est pas certain que ce moyen cible le développement de l'esprit critique. Miranda rejoint l'avis de Frédéric au sujet d'ESPER et explique qu'avec les 3-4^{ème}, il est difficile pour elle de trouver du matériel adapté au développement de l'esprit critique, car les enseignant·e·s du cycle 1 sont peu desservis. « *On utilise assez peu de moyens d'enseignement. Enfin, nous, on a assez peu de choses. On a des petits degrés (...) en 3-4, on a... Deux choses. On n'a que d'histoire. Et puis, on a l'ESPER en maths. C'est tout. Sinon, on n'a rien. Du coup, de toute façon, c'est tout nous qui devons créer* ». Pour elle, à l'exception de l'utilisation d'ESPER et des anciens moyens de français « Que d'histoires », il faut créer son propre matériel pour travailler l'esprit critique. C'est également le cas de Frédéric qui termine en expliquant qu'il ne connaît pas d'autre moyens officiels et que par conséquent, il crée également son propre matériel quand il en a besoin. Il utilise notamment les parcours i-classe pour partager et trouver lui-même, du contenu éducatif.

En conclusion, les participant·e·s trouvent en majorité qu'il existe peu de moyens d'enseignement qui travaillent l'esprit critique. De ce fait, afin de trouver des moyens pertinents, ils·elles se chargent d'apporter leur propre matériel en classe.

3.4. Organisation

Pour ce qui est des formes de travail, tout le monde s'accorde sur le fait qu'il est possible de travailler en groupe, à quelques exceptions près.

3.4.1. Formes de travail

En effet, Charlotte et Frédéric affirme que le développement de l'esprit critique est principalement une démarche individuelle mais soulignent le fait qu'ils.elles encouragent les élèves à interagir avec les arguments des autres dans le cadre de leur travail. Charlotte explique que : *« le débat c'est individuel. Quoique étant donné que je leur demande de rebondir, sur ce qui se dit et non pas juste donner leur avis. Mais c'est quand même toi, c'est quand même individuel »*. Elle nuance tout de même ses propos, en expliquant qu'elle propose des activités en petits groupes de trois, de temps en temps. Elle prête attention à ce que les groupes soient homogènes et que les élèves s'entendent bien, afin que tout le monde puisse s'exprimer. Miranda la rejoint sur le fait qu'il faut privilégier le travail par trois, afin d'éviter les trop grands groupes. Le risque étant que des élèves profitent de ne pas travailler et de laisser les autres faire, sans participer.

3.4.2. Disposition de la classe

L'importance de la disposition de la classe lors d'une activité qui travaille l'esprit critique semble varier d'un·e enseignant·e à l'autre.

Miranda semble avoir l'habitude de laisser travailler ses élèves à l'endroit où ils le souhaitent, lorsqu'ils sont en petits groupes. *« Alors, ils se débrouillent. Ils se mettent par groupe. Et puis, ils se mettent par terre, dans les corridors, au coin lecture. Il y en a certains qui préfèrent travailler sur les tables, mais, mais peu importe. (...) Voilà. Mais je ne travaillerais pas par îlot parce que, du coup, ils sont trop »*. Ainsi les élèves peuvent discuter et partager entre eux dans un endroit confortable. Le fait de travailler sans aménagement particulier est aussi une possibilité qui convient à Frédéric. Il avoue ne pas vraiment avoir de réponse à ce sujet. Il évoque cependant des questionnements sur une possible disposition hors les murs afin d'offrir un autre cadre à ses élèves.

Cependant, Charlotte a un avis plus tranché sur la question. Lorsqu'elle organise des débats, elle déplace les élèves afin que les rôles attribués soient identifiables. Elle raconte que *« pour un débat, il y a physiquement deux groupes. Les chaises sont rapprochées. Les autres sont mis au fond donc on voit vraiment, qui est pour qui est contre. Le modérateur est au milieu »*. Elle explique également que lors de la préparation des arguments, les élèves sont séparés par groupe dans des pièces différentes : *« après je fais en tout cas, dans deux trois endroits différents, mais vraiment carrément fermés quoi. Là où j'étais, je pouvais mettre, qu'il y avait je ne sais pas, la salle de couture et la salle de travaux manuels (...) »*.

3.4.3. Travail oral ou écrit

Certaines modalités de travail amènent des divergences d'opinion chez les trois enseignant·e·s interviewé·e·s. En effet, j'observe qu'ils.elles ne sont pas tous·tes en accord sur le fait de favoriser la forme orale ou écrite pour travailler l'esprit critique.

Frédéric semble apprécier les deux manières de travailler mais prend en compte les difficultés et les troubles de ses élèves. Il fait le constat suivant : *« pour les élèves, évidemment, pour qui c'est difficile d'écrire, si tu travailles que l'esprit critique à l'écrit, (...) c'est les gêner. Et puis, je pense qu'on peut tout à fait bosser l'esprit critique à l'oral. Donc, je dirais,*

principalement oral pour englober le plus possible. Mais il y a ceux qui ont des troubles du langage aussi. (...) Donc, aussi à l'écrit ». Il est conscient des avantages qu'il y a de travailler également à l'écrit. *« Il y a aussi des avantages d'aller plus doucement dans ses pensées, puis de mieux prendre du recul par rapport à ce qu'on pense. (...) Les deux sont complémentaires et je dirais fondamentaux »*. Le fait de prendre en compte les difficultés des élèves rend parfois les choix plus compliqués, mais cela met en exergue les défis que relèvent les enseignant·e·s qui souhaitent enseigner l'esprit critique. Charlotte prend également en compte les difficultés d'écriture des élèves et favorise le travail oral afin de ne pas léser certain·e·s de ses élèves.

Comme Frédéric, Miranda apprécie les deux manières de travailler, mais propose plutôt de commencer par un travail à l'oral et de continuer par des travaux écrits : *« les deux sont utiles. Au début, peut-être la première fois que tu fais un débat, tu le fais oralement pour leur faire comprendre ce que tu attends d'eux. Et ensuite, ils peuvent justement avoir une feuille où ils doivent rédiger des choses »*.

Pour conclure je constate que les deux formes de travail sont possibles et présentent chacune des avantages et des désavantages selon les différent·e·s enseignant·e·s.

3.5. Activité liée au développement de l'esprit critique

Cette partie de l'analyse concerne la description d'activités proposées par les enseignant·e·s interviewé·e·s. Au début de l'entretien, certaines personnes pensent qu'elles n'ont jamais réalisé d'activité visant à développer l'esprit critique chez leurs élèves, ou qu'elles ne l'ont pas fait de manière délibérée. Cependant, les données récoltées montrent que toutes les activités incluent, parfois malgré elles, un travail sur le développement de l'esprit critique. À contrario, d'autres, réalisent des activités avec comme objectif principal de travailler l'esprit critique. J'aborderai cela dans cette section.

Après avoir demandé à Miranda de me décrire une activité qui selon elle, travaillait l'esprit critique, elle m'a parlé des conseils de classe qu'elle menait avec ses élèves. Elle raconte que *« quand on fait le conseil de classe, des enfants amènent une situation qui s'est passée dans la semaine par rapport à des conflits (...) ou des choses qui se sont bien passées. Et puis, on en parle. Et puis, s'il y a des soucis, on essaye ensemble de trouver des solutions »*. Elle évoque ensuite ses doutes sur le fait qu'il s'agisse bien d'une activité travaillant l'esprit critique. *« Je ne sais pas si ça a un lien avec l'esprit critique. Mais moi, je pense quand même un peu »*. Frédéric émet également des doutes sur le fait que son activité travaille l'esprit critique. Ce dernier explique qu'il n'a jamais prévu de travailler cela lors de la préparation de ses leçons. *« Je peux avoir des activités qui sont centrées sur les capacités transversales, qui sont, voilà, collaboration, prise en compte de l'autre, stratégie d'apprentissage, etc. Ça, ça m'est arrivé. Mais, là, en me disant, l'objectif de mon activité, de mon apprentissage, c'est l'esprit critique, ça ne m'est pas arrivé »*. L'activité proposée par Frédéric, était une activité liée à un projet pédagogique pour Noël avec une émission Radio. Les élèves étaient donc chargé·e·s de tout créer par eux·elles-mêmes et devaient faire face à des moments de confrontations d'idées ou d'argumentation pour justifier leurs choix aux autres. *« Ils vont devoir se mettre dans une position réflexive en disant, ben, en fait, pourquoi celui-là est mieux que celui-là ? Et faire un retour intellectuel, constructif sur ce qu'ils ont créé »*.

Charlotte a décrit une activité pour laquelle elle avait choisi de travailler l'esprit critique, contrairement aux autres personnes interviewées. Elle raconte alors comment elle a mis en place une activité dédiée au débat : *« j'ai fait beaucoup de débats sur des sujets qu'on choisissait ensemble. Et j'ai, très souvent aussi, amené mon matériel de vote en classe. Vraiment l'ouvrir devant eux et voir les arguments justement du conseil fédéral et du parlement »*.

qui nous proposent de voter plutôt oui ou plutôt non. Et c'est là que l'argumentation elle a du sens quoi « Mais non, moi j'ai mon esprit critique qui m'amène à dire que cette argumentation-là ne me convient, pas j'en donne une autre » ».

En conclusion, on observe que même les enseignant·e·s qui n'avaient pas pour objectif de travailler l'esprit critique, proposent des activités qui permettent son développement.

3.6. Évaluations et progression des apprentissages

Arrive maintenant la thématique liée à la manière dont les enseignant·e·s pourraient évaluer la progression des apprentissages des élèves. Les trois se demandent, s'il est vraiment nécessaire de tout évaluer, notamment le développement de l'esprit critique qui semble être une notion encore relativement abstraite. Lors des entretiens, quelques idées ressortent.

Charlotte explique qu'elle évaluait rarement le débat, mais qu'il lui était arrivé de mettre des notes à la fin de la séquence de français. Cependant, puisqu'elle pratiquait le débat également hors cette séquence, elle privilégiait plutôt une grille d'observation qu'elle utilisait dans ces passages lors des travaux de groupes. Elle travaillait également avec la récolte de traces qu'elle propose ainsi : *« ils sont un groupe de trois, ils doivent préparer une affiche sur un thème et la présenter à la classe. Alors là je peux aussi facilement faire une grille d'évaluation et ils vont observer différentes choses de la présentation qu'ils ont »*. Les traces qu'elle récolte, sous la forme d'affiches lui permettent d'observer la progression de ses élèves, au fil du temps. On comprend également qu'elle laisse la possibilité aux élèves de s'évaluer entre pairs. Charbonnel (2023) présente l'évaluation entre pairs comme « un moyen puissant de promouvoir l'esprit critique (...) ». En s'engageant activement dans l'évaluation, les étudiants développent une compréhension plus profonde et une capacité à penser de manière plus nuancée et réfléchie. »

Les propos de Frédéric et Miranda rejoignent ceux de Charlotte sur le fait de peu évaluer cette compétence, notamment car il est compliqué de formuler des critères et indicateurs d'évaluation. Alors que Frédéric et Charlotte privilégient une grille d'observation et la récolte de traces, lors des travaux de groupes, Miranda propose d'individualiser l'évaluation, en passant par l'écrit : *« on leur donne une feuille à chacun, individuelle où, chaque fois, ils disent (...) est-ce qu'on pense que c'est mensonger ou pas ? »* De plus, elle explique ne pas se sentir obligée de garder des traces, car elle affirme pouvoir constater par elle-même leur progression durant l'année.

En conclusion, les observations des enseignant·e·s mettent en lumière la complexité de l'évaluation d'une compétence, notamment en raison de la difficulté à définir des critères clairs. Leurs approches variées, allant de l'observation et de la collecte de traces à une évaluation plus individualisée avec des éléments écrits, illustrent la diversité des méthodes possibles.

3.7. Fréquence et durée des leçons

La fréquence à laquelle il faudrait travailler l'esprit critique en classe et la durée des leçons, ont grandement partagé les avis.

Frédéric et Charlotte souhaitent les deux proposer ce type d'activités régulièrement. Frédéric apprécierait avoir la possibilité de mettre en place 15 minutes de réflexion critique par jour, mais laisse entendre qu'il ne peut malheureusement pas le faire, par manque de temps et de moyens. Charlotte explique qu'elle travaille l'esprit critique au moins une fois par mois, lorsque

les votations sont en cours. Elle ajoute qu'elle ne prend pas plus de 30 minutes par sujet de votation. Miranda privilégie également de courtes périodes pour ce type d'activité. Elle révèle : « *je ne pense pas qu'on peut faire toute une matinée, tu vois* ». De plus, elle ne souhaiterait réaliser des activités sur l'esprit critique que trois fois par année.

De manière générale à l'exception de Charlotte qui, programmait mensuellement ces moments, ils.elles n'enseignent pas l'esprit critique, ou très peu.

3.8. Degrés concernés

J'observe que les opinions sur l'âge idéal pour travailler l'esprit critique en classe a amené des divergences entre les propos des enseignant·e·s.

En effet, Charlotte explique qu'en règle générale cette notion se travaille plutôt avec les 7-8^{ème}. Notamment car, selon elle, c'est à cet âge-là qu'ils-elles commencent à se forger leur propre esprit critique. Elle exemplifie avec une observation qu'elle a faite durant ses années d'enseignement. Sur une évolution de deux ans, elle décrit une progression des élèves dans la formulation de leurs arguments comme étant plus complets et plus aboutis.

Un autre point de vue a été évoqué de la part des deux autres enseignant·e·s. D'après eux-elles, l'esprit critique peut se travailler dès le cycle 1 à partir de la 3^{ème}, voire de la 1-2^{ème}. Ils-elles évoquent cependant des doutes au niveau de la faisabilité, notamment car ils-elles n'ont jamais travaillé avec ces degrés. L'enseignant de 6^{ème} explique que cela peut être possible avec des objectifs d'apprentissage réduits.

En conclusion, les enseignant·e·s expriment des opinions divergentes sur l'âge idéal pour enseigner l'esprit critique en classe. Tandis que Charlotte privilégie généralement les élèves de 7-8^{ème} année, soulignant leur capacité croissante à développer cette compétence, d'autres enseignant·e·s envisagent la possibilité de commencer dès le cycle 1. Malgré ces divergences, tous·tes reconnaissent l'importance de promouvoir l'esprit critique chez les élèves et suggèrent des approches adaptées en fonction des niveaux.

3.9. PER et disciplines

Il n'existe pas à la grille horaire une période destinée à travailler la compétence de l'esprit critique. De ce fait, les participant·e·s ont expliqué dans quelle discipline, ils-elles seraient-ils plus susceptibles de travailler l'esprit critique et le cas échéant, quel lien au PER ils.elles peuvent faire.

Comme décrit au point 3.5, chaque participant·e a présenté une activité à des moments d'enseignements différents. Il peut s'agir de disciplines, comme le français pour le débat oral avec Charlotte, comme d'une période de conseil de classe avec Miranda. Il existe aussi la possibilité de travailler l'esprit critique à des périodes accordées à la réalisation d'un projet pédagogique comme l'a expliqué Frédéric.

En outre, d'après Frédéric et Charlotte, il pourrait tout à fait être possible de travailler cette compétence à travers diverses disciplines, telle que le français, les mathématiques, les sciences humaines et naturelles. Miranda a précédemment expliqué que selon elle, l'esprit critique ne se travaille, au cycle 1, qu'en français et en maths. Charlotte ajoute, que selon elle, le PER présente quelques points liés au développement de l'esprit critique, notamment dans les capacités transversales.

En résumé, les participant·e·s ont souligné le défi de trouver du temps dans l'horaire scolaire pour enseigner l'esprit critique et relèvent le peu de mention de l'esprit critique dans le PER.

3.10. Importance du développement de l'esprit critique.

Cette dernière section de l'analyse de données aborde un point fondamental à la raison de ce travail de recherche : l'importance du développement de l'esprit critique aux yeux des enseignant·e·s interrogé·e·s.

À l'unanimité, les interviewé·e·s proclament vouloir pratiquer cette compétence avec leurs élèves et trouvent cela important. Frédéric révèle même, qu'il s'agit de : « *la mission de l'école* ». Avec Charlotte, ils.elles présentent les capacités transversales comme étant des points clés dans le développement de la citoyenneté de l'élève et de sa personne en soit. Ainsi, l'esprit critique rentrerait dans ces capacités transversales et devrait, selon eux·elles, être mis en avant afin de permettre aux élèves d'apprendre à réfléchir par eux-mêmes et d'affirmer leur place dans la société.

Charlotte met en perspective sa génération, celle de ses parents et celle de ses élèves et fait un constat très parlant. Elle raconte qu'en tant qu'enfant de sa génération, le droit à la parole n'était pas le même que celui qu'on accorde aux enfants à ce jour : « *ma génération, c'était vraiment la place de l'enfant, qui est la place de l'enfant. Donc qui obéit, qui ne peut pas donner ses sentiments, ses émotions et tu te la coinces en gros* ». Des mots forts qui expliqueraient peut-être son besoin de permettre aux nouvelles générations, de s'exprimer et d'affirmer leur place dans leur famille et dans la société. De ce fait elle atteste des avantages qu'apporte l'esprit critique aux enfants, comme l'essor de l'expression orale et l'aisance à s'exprimer devant les autres. Elle remarque également chez ses élèves, une posture plus affirmée et une confiance en eux·elles lorsqu'ils·elles s'expriment.

Pour conclure, je souhaite reprendre les propos de Charlotte, qui décrivent l'importance de devenir un·e citoyen.ne responsable. Elle explique que l'esprit critique est une compétence fondamentale pour accomplir ce type de tâche, notamment par le fait d'aller voter. Il paraît alors indispensable de devoir donner les outils et les clés aux enfants pour aboutir à ce développement et leur permettre de réfléchir par eux·elles-mêmes.

Conclusion

Dans ce dernier chapitre de mon travail, je présenterai tout d'abord synthétiquement les résultats de ma recherche et les mettrai en lien avec ma question et mes objectifs de recherche. En effet, j'expliquerai comment cette recherche a répondu à mes questionnements et si mes objectifs ont été atteints. Dans un second temps, je réaliserai un bilan réflexif de mon travail afin de relever les limites et les difficultés rencontrées. Je parlerai également des aspects plus positifs, tels que les apports personnels et professionnels que cette étude a amenés. En conclusion, j'aborderai les perspectives futures liées à cette étude, en envisageant une éventuelle exploration approfondie dans le cadre de futures recherches.

Au terme de ce travail, je suis en mesure d'affirmer que ma question de recherche a été répondue. Cette recherche a été motivée par le questionnement initial suivant :

De quelle manière les enseignant·e·s des cycles 1 et 2 amènent-ils/elles leurs élèves à développer leur esprit critique ?

Mon travail m'a également permis d'atteindre les deux objectifs que je m'étais fixés puisque j'ai pu décrire et comprendre comment le corps enseignant des cycles 1 et 2 amène les élèves à développer une pensée critique et avec quels moyens d'enseignement. J'ai pu également découvrir les différentes manières d'amener les élèves à travailler cette compétence, notamment avec les disciplines, les formes de travail et la fréquence des leçons.

Synthèse des résultats

Définitions et expérience personnelle

La synthèse des résultats éclaire de manière concluante ma question de recherche en mettant en corrélation les différents avis des participant·e·s.

Les résultats de cette recherche mettent en lumière les ambiguïtés persistantes entourant les définitions de l'esprit critique et de l'argumentation. Ces confusions engendrent des malentendus et compromettent la mise en pratique effective de ces compétences. Les résultats démontrent que chez les enseignant·e·s ayant une compréhension plus claire de la notion d'esprit critique, cette compétence est activement cultivée en classe. En revanche, pour ceux/celles chez qui subsistent des doutes, les activités visant à développer l'esprit critique sont quasiment absentes.

Ma recherche m'a permis de constater que certain·e·s enseignant·e·s utilisent une diversité de stratégies pour encourager l'esprit critique chez leurs élèves. Ils/elles proposent des activités structurées telles que le débat oral ou des discussions ouvertes, durant les conseils de classe par exemple. Il arrive que différentes approches soient mobilisées pour favoriser la réflexion critique chez les élèves, parfois sans le vouloir. En effet, les résultats de ma recherche montrent que pour la majorité des participant·e·s, le développement de l'esprit critique n'était pas l'objectif principal à travailler lors des activités (voir section 3.5). On comprend avec ces résultats qu'il rentre dans les compétences transversales et n'est pas ciblé volontairement dans les objectifs opérationnels à atteindre lors des leçons.

Plan d'études romand et moyens d'enseignement

J'observe tout de même que les enseignant·e·s du cycle 2 s'accordent pour dire qu'il est ou serait possible de travailler l'esprit critique dans différentes disciplines, telles que le français, les mathématiques, les sciences humaines et sociales et l'éducation numérique. Par ailleurs, je remarque que ces résultats valident mes recherches sur les mentions de l'esprit critique dans le PER, car deux enseignant·e·s s'accordent pour dire que l'esprit critique figure principalement dans les capacités transversales et très peu dans les domaines disciplinaires.

De plus, les résultats des entretiens confirment le constat préalable sur le manque de moyens d'enseignement disponibles. À l'exception de quelques moyens disponibles, tels que la séquence du débat oral en français, ou ESPER qui est le nouveau moyen d'enseignement en mathématiques, les enseignant·e·s reconnaissent unanimement ce manque et soulignent qu'ils.elles doivent créer leurs propres outils pédagogiques pour développer l'esprit critique en classe.

Organisation matérielle et formes de travail

Mon travail portant sur la compréhension et la description du développement de l'esprit critique par les enseignant·e·s des cycles 1 et 2, j'étais ravie de découvrir comment ces derniers.ères choisissent leur manière de fonctionner. En effet, les participant·e·s avaient des avis divergents sur la durée et la fréquence à laquelle il faut travailler l'esprit critique en classe. La majorité pense qu'il faut faire cela régulièrement durant de courtes périodes. À l'inverse, une personne pense qu'il faudrait se limiter à trois périodes par année, car cela ne devrait pas prendre plus de temps.

J'ai ensuite décrit les choix que faisaient les enseignant·e·s sur les formes de travail, notamment s'ils.elles favorisaient plutôt le travail oral ou écrit. J'ai compris ici que d'autres facteurs entraient en jeu pour favoriser le développement de l'esprit critique, tels que les difficultés des élèves et les besoins particuliers. En effet, ce qui ressortait des entretiens, était la possible difficulté des élèves à écrire ou parler et le fait de privilégier une forme de travail à une autre, selon le contexte de la classe et le besoin des élèves. Il s'agissait d'un point intéressant à comprendre, car les enseignant·e·s décrivaient leur point de vue sur les différentes manières de travailler et les avantages ou désavantages que cela pouvait amener.

Posture enseignante et importance de l'esprit critique

La posture de l'enseignant·e joue un rôle majeur dans la façon dont les élèves vont pouvoir apprendre et développer une compétence. Comme expliqué précédemment, la posture de retrait et la neutralité sont les éléments qui sont ressortis chez chacun·e des participant·e·s lors des entretiens. Cette partie de l'entretien m'a vraiment permis de visualiser comment ces personnes s'engagent face à leur classe pour favoriser le développement de l'esprit critique.

Pour conclure, j'ai identifié des défis significatifs pour les enseignant·e·s, notamment le manque de temps dans l'horaire scolaire chargé, le besoin de moyens d'enseignements dans ce domaine et la prise en compte des besoins éducatifs particuliers. Les entretiens démontrent tout de même à l'unanimité l'importance que représente le développement de la pensée critique aux yeux des différent·e·s participant·e·s. Tous·tes s'accordent pour dire qu'il s'agit d'une compétence essentielle pour devenir un·e citoyen.ne responsable et pour accomplir différentes étapes de sa vie personnelle ou professionnelle. Finalement un point positif est que les enseignant·e·s interviewé·e·s souhaitent pratiquer la pensée critique avec leurs élèves, malgré les obstacles auxquels ils.elles font face.

Bilan réflexif

Le processus de recherche que j'ai entrepris a été une expérience enrichissante et révélatrice. Cependant, il faut reconnaître les défis auxquels j'ai été confrontée tout au long de ce parcours. La principale difficulté était le manque de littérature disponible sur mon sujet d'étude. Cette lacune a rendu la phase initiale de la recherche plus compliquée.

De plus, trouver des personnes disponibles pour des entretiens s'est avéré être un défi majeur. La difficulté était de trouver des personnes motivées à participer et de fixer des entrevues à des dates et endroits qui conviennent à tout le monde. J'ai mis du temps à récolter des contacts disponibles, mais malgré ces difficultés, j'ai réussi à trouver des personnes prêtes et motivées à participer à mon étude.

La dernière difficulté à laquelle j'ai fait face, était le constat que la majorité des enseignant·e·s interrogé·e·s ont peu l'habitude de pratiquer l'esprit critique en classe. En conséquence, les réponses fournies lors des entretiens étaient principalement hypothétiques plutôt que basées sur des expériences concrètes. J'ai dû adapter mon approche et être attentive à différencier les réponses basées sur des hypothèses de celles reposant sur des expériences réelles.

Malgré ces obstacles, j'ai pu surmonter les défis en adoptant une approche méthodique et en faisant preuve de persévérance. La collaboration avec les enseignant·e·s et l'analyse approfondie des données recueillies m'ont permis d'approfondir ma compréhension du sujet et de répondre à ma question de recherche.

Ce travail était vraiment satisfaisant pour moi, car la pensée critique, en particulier dans le contexte de l'histoire, est un sujet qui me passionne depuis longtemps. Explorer cette thématique m'a permis de constater l'importance de consacrer du temps à des recherches qui nous passionnent réellement. Puis, en tant qu'enseignante, j'ai également appris de précieuses choses sur les différentes approches pédagogiques pour enseigner l'esprit critique à mes élèves. Cette expérience m'a fait découvrir de nouvelles méthodes qui enrichiront ma pratique pédagogique.

Perspective d'avenir

Lors d'un hypothétique futur travail de recherche, je reprendrais très volontiers ce sujet d'étude pour aborder d'autres de ses aspects. Au cours de mes recherches initiales, j'ai apprécié effectuer des recherches sur l'origine de l'esprit critique et comprendre comment cette compétence est devenue importante dans la société. Découvrir les recherches qui avaient préalablement été menées sur cette thématique, m'a fait comprendre à quel point ce sujet était à la fois si vaste, complexe et si peu étudié, notamment en Suisse. Je suis d'autant plus fière et ravie d'avoir pu ajouter ma pierre à l'édifice avec ce travail, mais je souhaiterais aller encore plus loin à l'avenir. Il reste tant de questions en suspens dans mon esprit, auxquelles je souhaiterais répondre, telles que ; comment l'esprit critique est-il devenu une compétence inscrite dans la CIIP et à quelles fins ? Est-ce que la pensée critique devrait être davantage mise en avant dans le plan d'étude romand ? Faudrait-il créer des moyens d'enseignement pour favoriser le développement des capacités transversales ? Les capacités transversales sont-elles destinées à être évaluées au même titre que les disciplines dans le PER ? Si oui, comment les enseignants s'y prennent-ils ?

Références bibliographiques

- Ajar, D., Dassa, C., & Gougeon, H. (2009). L'échantillonnage et le problème de la validité externe de la recherche en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 9(1), 3-21. <https://doi.org/10.7202/900396ar>
- Bachelard, G. (1965). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Librairie philosophique J. Vrin.
- Barbier, C., Bedel, A., De Checchi, K., Jeune, N., Lakhlifi, C., Pallarès, G., Teysseron, N., & ÉPhiScience. (2020). COMMENT DÉFINIR L'ESPRIT CRITIQUE [Extrait - synthèse sur l'éducation à l'esprit critique]. *l'Ecole de la médiation*.
- Barbillon, E., & Roy, J. L. (2012). *Petit manuel méthodologique de l'entretien de recherche : De la problématique à l'analyse*.
- Berthier, N. (2006). *Les techniques d'enquête en sciences sociales : méthodes et exercices corrigés*. Armand Colin.
- Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1. <https://doi.org/10.7202/1085369ar>
- Blanchet, A. & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes: l'entretien*. Paris: Nathan.
- Bonnechere, P. (2011). *Profession historien*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Bronner, G. (2019a). *Déchéance de rationalité : Les tribulations d'un homme de progrès dans un monde devenu fou*. Grasset.
- Bronner, G. (2019b). L'esprit critique peut s'enseigner et s'apprendre en tant que tel. *Le Monde*. https://www.lemonde.fr/campus/article/2019/06/11/gerald-bronner-l-esprit-critique-peut-s-enseigner-et-s-apprendre-en-tant-que-tel_5474678_4401467.html

- Charbonnel, L. (2023, novembre). Developing students' critical thinking skills through peer assessment. ChallengeMe. <https://challengeme.online/developper-lesprit-critique-des-etudiants-avec-levaluation-par-les-pairs/>
- Charmillot, M., & Dayer, C. (2012). La démarche compréhensive comme moyen de construire une identité de la recherche dans les institutions de formation. *Formation et Pratiques D'enseignement En Questions*, 15, 163-179. https://www.revuedeshp.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/14_files/11_dayer.pdf
- Code d'éthique de la recherche pour les hautes écoles pédagogiques : adopté par la CDHEP, le 31 mai 2002. (2002).
- Concevoir un enseignement favorisant les apprentissages. (2023). ChloroFil. <https://chlorofil.fr/diplomes/pedagogie/enseignement>
- CONFÉRENCE INTERCANTONALE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE LA SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN (CIIP). (2003). Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), relative aux finalités et objectifs de l'école publique du 30 janvier 2003 (T. Béguin & J.-M. Boillat, Éd. ; 2e éd.).
- Crises sanitaires, crises de l'information. Aux sources du terme « infodémie ». (2023, 28 février). Institut Pasteur. <https://www.pasteur.fr/fr/journal-recherche/actualites/crises-sanitaires-crises-information-aux-sources-du-terme-infodemie>
- Doury, M. (2021). *Argumentation - 2e éd : Analyser textes et discours*. Armand Colin.
- Dumez, H. (2013). Qu'est-ce que la recherche qualitative ? Problèmes épistémologiques, méthodologiques et de théorisation. *Annales des Mines – Gérer et comprendre*, 112(2), 29-42
- Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. (*Educational Leadership*). p.45
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. Dans Resnick, L. B. (Ed.). *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale, NJ : L. Erlbaum.
- Former l'esprit critique des élèves. (s. d.). éducol | Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse - Direction générale de l'enseignement scolaire.

Grondeux, J. 2023. Former l'esprit critique des élèves. éducol | Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse - Direction générale de l'enseignement scolaire. <https://eduscol.education.fr/1538/former-l-esprit-critique-des-eleves>

Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: Disposition, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American psychologist*, 53(4), 449

Halpern, D. F. (2014). *Critical thinking across the curriculum : A Brief Edition of Thought & Knowledge*. Routledge. Halpern, D. F. (2013). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking*. Psychology Press.

Histoire 7-8 : Du Moyen Age à l'époque contemporaine : Sciences humaines et sociales, cycle 2. (2016).

lict. (s. d.-b). Portail CIIP. Le portail d'accès aux Applications de la CIIP. <https://portail.ciip.ch/per/transversal-capacities>

Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. In G. H. Lerner (Ed.), *Conversation analysis: Studies from the first generation* (pp. 13-31). John Benjamins.

L'esprit critique, une compétence clé pour l'avenir. (s. d.). TEXT. <https://www.dvv-international.de/fr/education-des-adultes-et-developpement/numeros/ead-832016-aptitudes-et-competences/section-4-voila-ce-qu'il-vous-faut/l'esprit-critique-une-competence-cle-pour-lavenir#:~:text=L'esprit%20critique%20nous%20permet,nous%20y%20appliquer%20d'abord>.

Lusignan, F. (1971). *Traité de l'Argumentation : la nouvelle rhétorique*. par Chaïm Perelman et Lucie Olbrechts-Tyteca. Collection de sociologie générale et de philosophie sociale. éditions de l'Institut de sociologie de l'Université libre de Bruxelles, 1970734 pages. *Dialogue*, 10(3), 617-620. <https://doi.org/10.1017/s0012217300033114>

Meirieu, P. (1993). « Frankenstein pédagogue » - Métacognition (ESF).

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck Supérieur.

- Mirza, N. M., & Buty, C. (2015). L'argumentation dans les contextes de l'éducation : enjeux et questions vives. Introduction. Science, Société et Culture, 13-36.
https://serval.unil.ch/notice/serval:BIB_FE9C10DF46D2
- Moussi, D. (2016). La posture de décentration de l'enseignant au cours des interactions langagières. Recherches En Didactiques, N° 21(1), 57-80.
<https://doi.org/10.3917/rdid.021.0057>
- Njiraini, N. (s. d.). L'esprit critique, une compétence clé pour l'avenir. DVV International, EAD 83/2016. <https://www.dvv-international.de/fr/education-des-adultes-et-developpement/numeros/ead-832016-aptitudes-et-competences/section-4-voila-ce-qu'il-vous-faut/lesprit-critique-une-competence-cle-pour-lavenir>
- Pasquinelli, E., Farina, M., Bedel, A., Casati, R., & IJN - Institut Jean-Nicod (1273). (2020). Définir et éduquer l'esprit critique : Rapport produit dans le cadre des travaux du Work Package 1 / Projet EEC -Éducation à l'esprit critique (ANR-18-CE28-0018 (ANR-18-CE28-0018). https://hal-lara.archives-ouvertes.fr/ijn_02887414/
- Plantin, C. (2016). Dictionnaire de l'argumentation. Une introduction aux études d'argumentation. Lyon - ENS Editions.
- Ponthieu, M. (2020). La démarche scientifique pour enseigner l'esprit critique. Dumas, 51. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03170959>
- Ressources didactiques | Education 21. (s. d.). <https://education21.ch/fr/ressources-didactiques-formation>
- Rigotti, E., & Greco Morasso, S. (2009). Argumentation as an object of interest and as a social and cultural resource. In N. Muller Mirza & A.-N. Perret-Clermont (Eds.), Argumentation and education (pp. 9-66). New York: Springer.
- Savoie-Zajc, L. (2010). L'entrevue semi-dirigée, in Gauthier, B. (Éd.), Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données, pp.337-360. Presses de l'Université du Québec.
- Stéphan, V., Carlos, G., Mathias, B., Federico, D. L., Meritxell, F., Gwénaél, J., Joaquin, U., & Quentin, V. (2020). La recherche et l'innovation dans

l'enseignement développer la créativité et l'esprit critique des élèves des actions concrètes pour l'école : Des actions concrètes pour l'école. OECD Publishing.

Unesco. (2015). Éducation à la citoyenneté mondiale : Thèmes et objectifs d'apprentissage. UNESCO Publishing.

Vianin, P. (2009). L'aide stratégique aux élèves en difficulté scolaire : Comment donner à l'élève les clés de sa réussite. De Boeck Supérieur.

Vilmer, J. J., Escorcia, A., Guillaume, M., & Herrera, J. (2019). Les manipulations de l'information : Un défi pour nos démocraties.

Wyre, S. (2010). Critical thinking, metacognition, and epistemological beliefs : How Personal Beliefs and Thinking about One's Own Thinking Enhances Higher Order Thinking. LAP Lambert Academic Publishing.

