

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

DÉPLOIEMENT D'UNE PENSÉE CRITIQUE ET CONDUITES DE
JUSTIFICATIONS ORALES D'ÉLÈVES DU PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE
EN CLASSE DE FRANÇAIS

MÉMOIRE PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA
MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
CHARLOTTE SAMAIN

SEPTEMBRE 2025

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire, de cette thèse ou de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire, de sa thèse ou de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire, cette thèse ou cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire, de cette thèse et de son essai requiert son autorisation.

*À toutes celles et tous ceux
dont la pensée critique bouscule,
éclaire et enrichit la compréhension du monde :
ce mémoire vous est dédié.*

REMERCIEMENTS

Ce mémoire marque l'aboutissement de deux années riches en défis et en apprentissages. Il n'aurait jamais vu le jour sans l'aide précieuse et le soutien de nombreuses personnes à qui je souhaite exprimer ma profonde gratitude.

Tout d'abord, un immense merci à Marie-Hélène Forget, ma directrice de mémoire. Elle a cru en moi dès le début, me poussant à sortir de ma zone de confort et m'encourageant à entreprendre une maîtrise, m'amenant même à quitter la Belgique pour deux années marquantes de ma vie. Sa disponibilité, son exigence et son sens du détail ont été essentiels dans l'accomplissement de ce travail. Mais plus encore, elle a été bien plus qu'une enseignante ou une directrice : elle a été un soutien humain exceptionnel, une véritable « maman québécoise ». Rien de tout cela n'aurait été possible sans elle.

Je souhaite également remercier l'ensemble des enseignants de l'UQTR que j'ai croisés au cours de ce parcours. Une pensée spéciale pour Priscilla Boyer, dont le cours sur la problématique d'un travail de cette ampleur m'a appris la rigueur et la persévérance.

Un merci particulier aux merveilleuses enseignantes qui ont participé au dispositif didactique ainsi qu'à leurs élèves, dont les contributions ont enrichi ce travail.

Je remercie également Caroline Joway pour sa relecture minutieuse, ses encouragements et ses précieux conseils.

Je pense aussi à mes amies et colocataires, Juliette et Doriane, qui m'entendent parler de ce mémoire depuis plus d'un an, presque tous les jours. Merci pour votre écoute et votre humour, qui m'ont permis de décompresser et de garder le cap.

Je n'oublie pas mes proches, qui ont été un pilier tout au long de cette aventure. À mes parents et beaux-parents, pour leur soutien constant et leurs encouragements inconditionnels, je suis infiniment reconnaissante.

Enfin, un merci du fond du cœur à Jérémie, mon amoureux. Pour tout ce qu'il a fait – ses relectures attentives, son soutien indéfectible, son écoute, sa patience infinie. Ta présence a été ma force tout au long de cette aventure.

À vous tous, merci d'avoir rendu ce projet possible.

Table des matières

REMERCIEMENTS	4
LISTE DES FIGURES.....	12
LISTE DES TABLEAUX.....	14
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	20
RÉSUMÉ	21
INTRODUCTION	23
CHAPITRE 1	27
PROBLÉMATIQUE	27
1. LA PENSÉE CRITIQUE	28
1.1. L'importance d'une éducation à la pensée critique selon les experts.....	28
1.2. La pensée critique dans le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ)	31
1.3. La pensée critique dans le programme de français, langue d'enseignement .	33
2. LA JUSTIFICATION.....	37
2.1. L'importance d'apprendre à justifier	37
2.2. La justification dans le PFEQ au 1 ^{er} cycle du secondaire.....	38
2.3. La justification dans le programme de français langue d'enseignement du secondaire.....	41
3. QUE DIT LA RECHERCHE ?	43
3.1. À propos du développement de la pensée critique à l'école.....	43
3.2. À propos de l'enseignement et de l'apprentissage de la justification.....	46

3.3. À propos des liens entre l'apprentissage de la justification et le développement de la pensée critique	52
4. LA QUESTION DE RECHERCHE.....	54
CHAPITRE 2	56
CADRE CONCEPTUEL	56
1. LA PENSÉE CRITIQUE	57
1.1. Pensée, esprit ou jugement critique ?.....	57
1.2. Tentative de définition opérationnelle de la pensée critique	58
1.3. Les manifestations de la pensée critique.....	62
2. LA CONSTRUCTION DES CONNAISSANCES	69
2.1. La conceptualisation	70
2.2. Les interactions entre élèves comme levier d'apprentissage	72
3. LA JUSTIFICATION.....	74
3.1. Justification et argumentation	76
3.2. Tentative de définition de la justification pour la classe de français	77
3.4. Les fonctions, stratégies et procédés justificatifs.....	81
3.5. La justification orale pour apprendre.....	85
4. LES OBJECTIFS DE RECHERCHE	87
CHAPITRE 3	89
MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	89
1. NATURE DE LA PRÉSENTE RECHERCHE.....	89

2.	CONTEXTE GÉNÉRAL DANS LEQUEL S'INSCRIT LA RECHERCHE...	91
3.	CONTEXTE ET ÉCHANTILLON SPÉCIFIQUES DE LA PRÉSENTE RECHERCHE	94
4.	RECUEIL DE DONNÉES : L'ENREGISTREMENT AUDIO.....	97
5.	ANALYSE DES DONNÉES	98
5.1.	Préparation des données.....	101
5.2.	Lecture flottante initiale.....	101
5.3.	Détermination des unités d'analyse	102
5.4.	Définition des catégories	103
5.5.	Codage dirigé à partir des catégories existantes	113
5.6.	Vérification et ajustement du cadre	114
5.7.	Ouverture du codage et regroupement des codes en catégories	114
5.8.	Révision et raffinement des catégories	127
4.	CRITÈRES DE SCIENTIFICITÉ ET LIMITES DE LA RECHERCHE	128
3.1.	La rigueur	129
3.2.	La cohérence	130
3.3.	La pertinence.....	131
3.4.	Limites de cette recherche.....	132
	CHAPITRE 4	134
	PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	134
1.	ACTIVITÉ D'INTRODUCTION EN SECONDAIRE 1 ET 2.....	134

1.1. Les performances de classement.....	135
1.2. La justification dans le classement des élèves	139
1.3. Analyse des différentes intentions de justifications.....	144
1.4. Analyse des manifestations d'une pensée critique	151
1.5. Analyse des procédés utilisés pour manifester une pensée critique par équipe et intention.....	180
1.6. Conclusion partielle	201
2. ACTIVITÉ 2 (RÉPONDRE À UNE QUESTION D'INFÉRENCE) EN SECONDAIRE 1	203
2.1 Les performances de classement.....	204
2.2. La justification dans le classement des élèves	207
2.3. Analyse des différentes intentions de justifications.....	210
2.4. Analyse des manifestations d'une pensée critique.....	217
2.5. Analyse des procédés utilisés pour manifester une pensée critique par équipe et intention.....	233
2.6 Conclusion partielle	248
3. ACTIVITÉ 2 (RÉDIGER UN COMMENTAIRE LITTÉRAIRE) EN SECONDAIRE 2	250
3.1. Les performances de classement.....	250
3.2. La justification dans le classement des élèves	253
3.3. Analyse des différentes intentions de justifications.....	255
3.4. Analyse des manifestations d'une pensée critique.....	262

3.5. Analyse des procédés utilisés pour manifester une pensée critique par équipe et intention.....	275
3.6. Conclusion partielle	285
4. Conclusion	288
CHAPITRE 5	289
DISCUSSION DES RÉSULTATS	289
1. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	289
2. ARTICULATION ENTRE LES RECHERCHES EXISTANTES ET LES RÉSULTATS	292
2.1. L'interaction orale comme vecteur central du déploiement de la pensée critique	292
2.2. Liens entre les modes logique et métacognitif de la pensée, les intentions de justification et les procédés langagiers.....	293
2.3. Les apports de la présente recherche.....	302
3. LIMITES DE LA RECHERCHE.....	305
4. PISTES DE RECHERCHES.....	307
CONCLUSION	309
1. Recommandations aux enseignants.....	311
1.2. Recommandations aux formateurs	313
1.3. Recommandations aux directions des programmes	315
LISTE DES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	319
ANNEXES	332

Annexe A : Document « Code-structure-définitions » pour contre-codage	332
Annexe B : Document « Extraits des données » pour contre-codage	340
Annexe C : Document « Analyses à paier » pour contre-codage	349
Annexe D : pairage effectué par l'étudiante (contre-codage)	353
Annexe E : énoncés à classer dans le cadre de l'activité d'introduction	355
Annexe F : énoncés à classer dans le cadre de l'activité sur l'inférence	357
Annexe G : Énoncés à classer dans le cadre de l'activité sur le commentaire littéraire	359

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Esprit critique, pensée critique et jugement critique.....	p. 60
Figure 2 : Activités d'apprentissage du dispositif didactique.....	p. 91
Figure 3 : Niveaux des catégories préétablies.....	p. 103
Figure 4 : Ajout de la catégorie <i>séquence épistémique</i> au niveau 1.....	p. 116
Figure 5 : Ajout d'un niveau de catégories pour les séquences justifiées : <i>assertions</i> et <i>interactions</i>	p. 118
Figure 6 : Ajout d'une catégorie parmi celles préétablies de Forget et Gauvin (2017) : <i>Vérifier</i>	p. 120
Figure 7 : Ajout d'une catégorie visant à décrire le contenu des justifications formulées par les élèves : <i>Bonification</i>	p. 122
Figure 8 : Ajout d'une catégorie visant à décrire le contenu des justifications formulées par les élèves : <i>Synthèse des caractéristiques</i>	p. 124
Figure 9 : Ajout de trois catégories au sein des procédés langagiers: <i>questionnement</i> , <i>reformulation</i> et <i>répétition</i>	p. 125
Figure 10 : Ajout d'un sixième niveau de catégories pour décrire les raisons de l'usage de la <i>citation</i> et de la <i>reformulation</i>	p. 127
Figure 11 : Nouveau niveau de catégories afin de décrire le contenu des séquences non-justifiées	p. 131
Figure 12 : Ajout de deux procédés langagiers (<i>reformulation</i> et <i>répétition</i>) au sein des séquences non justifiées	p. 133
Figure 13 : Arborescence finale, intégrant les nouvelles catégories issues de l'analyse inductive.....	p. 134
Figure 14 : Arborescence des catégories relatives à la justesse des réponses des élèves	p. 136

Figure 15 : Proportions des décisions justifiées en appui sur une interaction ou une assertion – sec 1	p. 149
Figure 16 : Proportions des décisions justifiées en appui sur une interaction ou une assertion – sec 2	p. 151
Figure 17 : Proportions des quatre intentions de justification – sec. 1	p. 154
Figure 18 : Proportions des quatre intentions de justification – sec. 2	p. 155
Figure 19 : Proportions des décisions justifiées en appui sur une interaction ou une assertion – sec 1 (activité 2 : l'inférence).....	p. 206
Figure 20 : Proportions des quatre intentions de justification – sec. 1 (activité 2 : l'inférence).....	p. 209
Figure 21 : Proportions des décisions justifiées en appui sur une interaction ou d'une assertion – sec 2 (activité 2 : le commentaire littéraire).....	p. 243
Figure 22 : Proportions des quatre intentions de justification – sec. 2 (activité 2 : le commentaire littéraire).....	p. 245

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 - La pensée critique dans les disciplines, compétences et composantes du PFEQ	p. 32
Tableau 2 – Compétences et familles de situations du programme de français langue d’enseignement au 1 ^{er} et 2 ^e cycle du secondaire relevant à la fois de la pensée critique et de la justification ou de l’argumentation.....	p. 34
Tableau 3 – Comparaison des contenus à apprendre pour développer sa pensée critique et pour justifier en classe de français.....	p. 36
Tableau 4 - La justification au sein du PFEQ au 1 ^{er} cycle du secondaire.....	p. 39
Tableau 5 - Contenus à apprendre pour développer sa pensée critique selon Lipman (2011)	p. 62
Tableau 6 - Présentation du tableau de Daniel et al. (2005).....	p. 63
Tableau 7 - Comparaison des contenus à apprendre pour développer sa pensée critique et pour justifier en classe de français.....	p. 80
Tableau 8 - Définition des quatre démarches pour justifier selon Provencher (2020).	p. 84
Tableau 9 - Tâches et contenus de chaque activité d’apprentissage du dispositif.....	p. 93
Tableau 10 - Récapitulatif des données choisies pour la présente recherche.....	p. 97
Tableau 11 - Les étapes respectives de l’analyse de contenu inductive et déductive..	p. 100
Tableau 12 - Exemple d’unité d’analyse retenue.....	p. 102
Tableau 13 - Premier niveau de catégories préétablies : définitions et exemples.....	p. 105
Tableau 14 - Second niveau de catégories préétablies : définitions et exemples.....	p. 107
Tableau 15 - Troisième niveau de catégories préétablies : définitions et exemples...	p. 109
Tableau 16 - Quatrième niveau de catégories préétablies : définitions et exemples...	p. 112

Tableau 17 - Ajout d'un niveau de catégories pour les séquences justifiées : <i>Assertion et Interaction</i> : définitions et exemples.....	p. 118
Tableau 18 - Résultats du code <i>Justesse des classements des énoncés</i> – sec.1.....	p. 136
Tableau 19 - Résultats du code <i>Justesse des réponses par énoncés</i> – sec 2	p. 137
Tableau 20 - Résultats du code <i>Justesse des classements par équipe</i> – sec 1.....	p. 138
Tableau 21 - Résultats du code <i>Justesse des classements par équipe</i> – sec 2	p. 139
Tableau 22 - Proportions des décisions justifiées en appui sur une assertion par équipes – sec. 1.....	p. 142
Tableau 24 – Ajout d'une nouvelle catégorie parmi celles préétablies de Forget et Gauvin (2017) : <i>Vérifier</i> : définition et exemple.....	p. 145
Tableau 25 - Proportions des quatre intentions par équipe de sec. 1.....	p. 148
Tableau 26 - Proportions des quatre intentions par équipe de sec. 2.....	p. 150
Tableau 27 – Ajout d'une catégorie visant à décrire le contenu des justifications formulées par les élèves : <i>Bonification</i> : définition et exemple.....	p. 152
Tableau 28 – Ajout d'une catégorie visant à décrire le contenu des justifications formulées par les élèves : <i>Synthèse des caractéristiques</i> : définition et exemple.....	p. 153
Tableau 29 - Les justifications des élèves au sein des quatre intentions de justifications : <i>chercher, débattre, expliquer et vérifier</i> – sec. 1.....	p. 155
Tableau 30 - Les justifications des élèves au sein des quatre intentions de justifications : <i>chercher, débattre, expliquer et vérifier</i> – sec. 2.....	p.158
Tableau 31 – Ajout d'une catégorie afin de décrire le contenu des séquences non-justifiées : définitions et exemples.....	p. 161
Tableau 32 - Le contenu des manifestations de pensée critique pour <i>Chercher</i> – sec. 1.....	p. 163
Tableau 33 - Le contenu des manifestations de pensée critique pour <i>Chercher</i> – sec. 2.....	p. 165

Tableau 34 - Le contenu des manifestations de pensée critique pour <i>Débattre</i> – sec. 1.....	p. 168
Tableau 35 - Le contenu des manifestations de pensée critique pour <i>Débattre</i> – sec. 2.....	p. 170
Tableau 36 - Le contenu des manifestations de pensée critique pour <i>Expliquer</i> – sec. 1.....	p. 173
Tableau 37 - Le contenu des manifestations de pensée critique pour <i>Expliquer</i> – sec. 2.....	p. 175
Tableau 38 - Le contenu des manifestations de pensée critique pour <i>Vérifier</i> – sec. 1.....	p. 177
Tableau 39 - Le contenu des manifestations de pensée critique pour <i>Vérifier</i> – sec. 2.....	p. 179
Tableau 40 – Ajout de trois catégories au sein des procédés langagiers : <i>questionnement</i> , <i>reformulation</i> et <i>répétition</i> : définitions et exemples.....	p. 181
Tableau 41 – Ajout d’un sixième niveau de catégorie au sein des procédés langagiers de la <i>citation</i> et de la <i>reformulation</i> : définitions et exemples.....	p. 183
Tableau 42 - Les procédés langagiers utilisés pour <i>Chercher</i> – sec. 1.....	p. 186
Tableau 43 - Les procédés langagiers utilisés pour <i>Chercher</i> – sec. 2.....	p. 187
Tableau 44 - Les procédés langagiers utilisés pour <i>Débattre</i> – sec. 1.....	p. 191
Tableau 45 - Les procédés langagiers utilisés pour <i>Débattre</i> – sec. 2.....	p. 193
Tableau 46 - Les procédés langagiers utilisés pour <i>Expliquer</i> – sec. 1.....	p. 195
Tableau 47 - Les procédés langagiers utilisés pour <i>Expliquer</i> – sec. 2.....	p. 197
Tableau 48 - Les procédés langagiers utilisés pour <i>Vérifier</i> – sec. 1.....	p. 199
Tableau 49 - Les procédés langagiers utilisés pour <i>Vérifier</i> – sec. 2.....	p. 201
Tableau 50 - Résultats du code <i>Justesse des classements des énoncés</i> – sec 1 (activité 2 : inférence).....	p. 205

Tableau 51 - Résultats du code <i>Justesse des classements par équipe</i> – sec 1 (activité 2 : l'inférence).....	p. 207
Tableau 52 - Proportions des décisions justifiées en appui sur une assertion par équipes – sec. 1 (activité 2 : l'inférence).....	p. 210
Tableau 53 – Ajout d'une nouvelle catégorie parmi celles préétablies de Forget et Gauvin (2017) : <i>Vérifier</i> : définition et exemple.....	p. 211
Tableau 54 - Proportions des quatre intentions par équipe de sec. 1 (activité 2 : l'inférence).....	p. 214
Tableau 55 - Les justifications des élèves au sein des quatre intentions : <i>chercher, débattre, expliquer et vérifier</i> – sec. 1 : Comparaison des deux activités.....	p. 216
Tableau 56 – Ajout de la catégorie <i>séquence épistémique</i> (niveau 1) : définition et exemple.....	p. 219
Tableau 57 - Les justifications des élèves au sein des quatre interactions : <i>chercher, débattre, expliquer et vérifier</i> – sec. 1 (activité 2 : l'inférence).....	p. 220
Tableau 58 - Ajout d'un niveau de catégorie afin de décrire le contenu des séquences non-justifiées : définitions et exemples.....	p. 223
Tableau 59 - Le contenu des manifestations de pensée critique pour <i>Chercher</i> – sec. 1 (activité 2 : L'inférence).....	p. 225
Tableau 60 - Le contenu des manifestations de pensée critique pour <i>Débattre</i> – sec. 1 (activité 2 : l'inférence).....	p. 228
Tableau 61 - Le contenu des manifestations de pensée critique pour <i>Expliquer</i> – sec. 1 (activité 2 : l'inférence).....	p. 231
Tableau 62 - Le contenu des manifestations de pensée critique pour <i>Vérifier</i> – sec. 1 (activité 2 : l'inférence).....	p. 233
Tableau 63 – Ajout de trois catégories au sein des procédés langagiers : <i>questionnement, reformulation et répétition</i> : définitions et exemples.....	p. 235

Tableau 64 – Ajout d’un sixième niveau de catégories au sein des procédés langagiers de la <i>citation</i> et de la <i>reformulation</i> : définitions et exemples.....	p.236
Tableau 65 - Les procédés langagiers utilisés pour <i>Chercher</i> – sec. 1 (activité 2 : L’inférence).....	p. 240
Tableau 66 - Les procédés langagiers utilisés pour <i>Débattre</i> – sec. 1 (activité 2 : l’inférence).....	p. 243
Tableau 67 - Les procédés langagiers utilisés pour <i>Expliquer</i> – sec. 1 (activité 2 : l’inférence).....	p. 245
Tableau 68 - Les procédés langagiers utilisés pour <i>Vérifier</i> – sec. 1 (activité 2 : l’inférence).....	p. 247
Tableau 69 - Résultats du code <i>Justesse des réponses par énoncés</i> – secondaire 2 (activité 2 : le commentaire littéraire).....	p. 252
Tableau 70 - Résultats du code <i>Justesse des classements par équipe</i> – sec 2 (activité 2 : le commentaire littéraire).....	p. 253
Tableau 71 - Proportions des décisions justifiées en appui sur une assertion par équipes – sec. 2 (activité 2 : le commentaire littéraire).....	p. 256
Tableau 72 – Ajout d’une nouvelle catégorie parmi celles préétablies de Forget et Gauvin (2017) : <i>Vérifier</i> : définition et exemple.....	p. 257
Tableau 73 – Proportions des quatre intentions par équipe de sec. 2 (activité 2 : le commentaire littéraire).....	p. 260
Tableau 74 - Les justifications des élèves au sein des quatre interactions : <i>chercher, débattre, expliquer et vérifier</i> – sec. 2 : Comparaison des deux activités.....	p. 262
Tableau 75 - Les justifications des élèves au sein des quatre intentions : <i>chercher, débattre, expliquer et vérifier</i> – sec. 2 (activité 2 : le commentaire littéraire).....	p. 264
Tableau 76 – Ajout d’un niveau de catégories afin de décrire le contenu des séquences non-justifiées : définitions et exemples.....	p. 266

Tableau 77 - Le contenu des manifestations de pensée critique pour <i>Chercher</i> – sec. 2 (activité 2 : le commentaire littéraire).....	p. 268
Tableau 78 - Le contenu des manifestations de pensée critique pour <i>Débattre</i> – sec. 2 (activité 2 : le commentaire littéraire).....	p. 271
Tableau 79 - Le contenu des manifestations de pensée critique pour <i>Expliquer</i> – sec. 2 (activité 2 : le commentaire littéraire).....	p. 273
Tableau 80 – Ajout de trois catégories au sein des procédés langagiers : <i>questionnement</i> , <i>reformulation</i> et <i>répétition</i> : définitions et exemples.....	p. 276
Tableau 81 – Ajout d’un sixième niveau de catégories au sein des procédés langagiers de la <i>citation</i> et de la <i>reformulation</i> : définitions et exemples.....	p. 278
Tableau 82 - Les procédés langagiers utilisés pour <i>Chercher</i> – sec. 2 (activité 2 : le commentaire littéraire).....	p. 281
Tableau 83 - Les procédés langagiers utilisés pour <i>Débattre</i> – sec. 2 (activité 2 : le commentaire littéraire).....	p. 283
Tableau 84 - Les procédés langagiers utilisés pour <i>Expliquer</i> – sec. 2 (activité 2 : le commentaire littéraire).....	p. 285

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

Abréviations	Significations
PDA	Progression des apprentissages
PEI	Programme d'éducation international
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise
ZPD	Zone proximale de développement

RÉSUMÉ

La pensée critique, définie ici comme un processus évaluatif, réflexif et dialogique, requiert la mobilisation de diverses ressources cognitives, sociales et contextuelles pour aboutir à des jugements solides et pertinents. Reconnaisant l'importance fondamentale de la pensée critique pour la citoyenneté et la participation active à la société, ce travail interroge particulièrement la manière dont les pratiques de justification, apprises en classe de français, favorisent cette compétence chez les élèves du premier cycle du secondaire. Comme la pensée critique se déploie principalement à travers les interactions sociales et les échanges entre pairs, ce mémoire s'inscrit dans une approche socioconstructiviste inspirée des travaux de Dewey (1933), Vygotski (1934), Lipman (2011) et Barth (2013).

La méthodologie adoptée est qualitative, descriptive et interprétative. Les données ont été recueillies auprès de deux groupes d'élèves (première secondaire dans une école publique, deuxième secondaire dans une école privée) engagés dans un apprentissage de la justification. Le projet a consisté à rassembler les élèves en équipes afin d'effectuer le classement d'énoncés selon qu'il s'agissait de conduites justificatives ou pas. La justification a donc été utile pour fonder les raisons à l'appui de ces classements. Les interactions orales enregistrées ont permis d'analyser les modalités selon lesquelles les élèves mobilisent leurs justifications.

Les résultats montrent que les élèves recourent spontanément à la justification lors des interactions. Les équipes manifestant le plus une pensée critique sont celles qui interagissent intensément, utilisant principalement les intentions de justification visant à *expliquer* et à *vérifier* leurs hypothèses. À l'inverse, la justification par le *débat* apparaît, contre toute attente, moins efficace.

La discussion met en lumière le rôle structurant de l'enseignant : son expérience avec le dispositif et le rythme pédagogique influencent fortement les interactions et la qualité des justifications des élèves. Enfin, ce mémoire conclut sur l'importance de l'apprentissage de la justification, mais aussi d'autres objets langagiers, propres à la classe de français, non seulement pour maîtriser des compétences langagières spécifiques, mais surtout pour favoriser une pensée critique approfondie et autonome, contribuant ainsi à une formation intellectuelle et citoyenne plus large.

INTRODUCTION

Si l'on considère que l'une des missions principales de l'école est de former les citoyens de demain, dans un monde qui présente plus que jamais des défis demandant de composer avec des informations de plus en plus nombreuses, accessibles et de crédibilité variable, il devient plus que jamais primordial d'enseigner aux élèves à se poser des questions et à user de sens critique. La pensée critique est un processus d'évaluation fondé sur une démarche réflexive, autocritique, voire autocorrectrice, qui demande de recourir à différentes ressources (telles que les connaissances, les habiletés de pensée, les attitudes, les personnes, les informations et le matériel). Puisqu'elle est évaluative, la pensée critique aboutit, en tenant compte des critères de choix et des diversités contextuelles, à une décision ou un jugement (Daniel et al., 2005 ; Dewey, 2004 [1910] ; Lipman, 2011).

Mais comment apprend-on à réfléchir de manière critique ? Cette question, du fait de sa complexité, m'a toujours intéressée. De mon point de vue, le rôle de l'école n'est pas de tout apprendre aux élèves (ce serait une mission impossible !), mais de les rendre autonomes, de leur apprendre à réfléchir par eux-mêmes et ainsi de pousser leur curiosité intellectuelle. La classe de français étant celle où l'on apprend notamment à lire, à écouter, à comprendre et à interpréter les informations, elle constitue, selon moi, un terrain favorable au développement de la pensée critique des élèves. En effet, la pensée et la

langue (ou le langage) sont les deux faces d'une même médaille : l'une ne va pas sans l'autre (Vygotski, 1934). Pourtant, très peu de recherches portent sur le déploiement de la pensée critique en classe de français.

Cette recherche a été menée dans le cadre d'un projet plus vaste intitulé : « Co-construction d'un dispositif didactique pour l'enseignement de l'écriture de textes justificatifs au premier cycle du secondaire », dirigé par Marie-Hélène Forget¹. Il s'agissait d'une occasion de prendre en charge un angle de recherche complémentaire au sien, en s'intéressant aux élèves et, plus précisément, à leur potentiel recours à des pratiques critiques dans le contexte précis de l'apprentissage de la justification à travers une démarche de médiation des apprentissages (Barth, 2013) en classe de français au 1^{er} cycle du secondaire. La question de recherche centrale de cette recherche était donc la suivante : De quelle manière l'apprentissage de la justification en classe de français au premier cycle du secondaire permet-il aux élèves de déployer leur pensée critique ?

Pour y répondre, j'ai choisi d'utiliser une méthodologie qualitative, descriptive et interprétative. Les données ont été recueillies auprès de deux groupes d'élèves (première secondaire dans une école publique, deuxième secondaire dans une école privée). Les données recueillies proviennent du travail en équipes des élèves qui consistait à effectuer

¹ Cette recherche n'a donc pas demandé de certificat éthique supplémentaire puisqu'elle s'insère dans le projet de Marie-Hélène Forget, dont le certificat est le No : CER-20-268-07.03.

le classement d'énoncés selon qu'il s'agissait de conduites justificatives ou pas. Les interactions orales enregistrées ont permis d'analyser les modalités selon lesquelles les élèves formulent leurs justifications.

Ce travail est divisé en cinq grandes parties. La première correspond à la problématique. Elle a pour objectif de montrer la pertinence scientifique et sociale de ma recherche et, plus précisément, de mettre en évidence l'importance de la compétence « justifier » et de ses liens avec le développement de la pensée critique des élèves. Elle brosse également un portrait de l'état des recherches récentes portant sur l'apprentissage de la justification, d'une part, et sur le développement de la pensée critique des élèves, d'autre part. La deuxième partie est consacrée au cadre conceptuel sur lequel je me suis appuyée pour mener cette recherche, à savoir : la pensée de Dewey (1933, 2004 [1910], 2022 [1938]), le concept de pensée critique selon divers auteurs, celui de justification, celui de construction des connaissances, ainsi qu'une mise en relation des modèles d'enseignement de la pensée critique avec l'apprentissage de la justification et de l'argumentation. La troisième partie comprend toutes les informations relatives à la méthodologie employée : la nature de la recherche, son contexte, les participants, la collecte de données, l'analyse de données et les critères de scientificité. La quatrième partie présente les résultats de la recherche. Pour terminer, dans la cinquième et dernière

partie de ce travail, je discute les résultats à la lumière du cadre conceptuel convoqué avant de passer à la conclusion générale.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre a pour objectif de faire valoir la pertinence sociale et scientifique de ma recherche. Il s'articule autour de deux notions centrales : la pensée critique (1.), d'une part, et la justification (2.), d'autre part. Dans un premier temps, je mettrai en lumière l'importance de développer la pensée critique à l'école (1.1.). Ensuite, j'examinerai la place qui lui est accordée dans les programmes des différentes disciplines (1.2.), et en particulier dans le programme de français langue d'enseignement (1.3.), ce qui me permettra d'établir un lien direct entre la pensée critique et la justification. Je poursuivrai en introduisant le concept de justification, en soulignant d'abord son importance en tant qu'apprentissage (2.1.). J'analyserai ensuite son intégration dans les programmes des disciplines du secondaire (2.2.), et plus spécifiquement dans celui du cours de français, langue d'enseignement (2.3.). Enfin, je passerai en revue des recherches (3.) traitant du développement de la pensée critique à l'école (3.1.) et de l'apprentissage de la justification (3.2.), puis de ces deux notions conjointement (3.3.). Ce chapitre se conclura par la présentation de ma question de recherche (4.).

1. LA PENSÉE CRITIQUE

Dans ce premier point, je montrerai que le développement de la pensée critique constitue un pilier essentiel dans la formation des citoyens de demain. J'examinerai ensuite la place qui lui est réservée dans les programmes des différentes disciplines du secondaire. Enfin, je me pencherai sur la manière dont la pensée critique est abordée dans le programme de français, en analysant les liens établis avec les notions de justification et d'argumentation.

1.1. L'importance d'une éducation à la pensée critique selon les experts

La pensée critique est reconnue comme compétence essentielle à la vie courante par l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO). En effet, dans son rapport à l'UNESCO de 1996, Delors insiste sur l'importance du développement de la pensée critique des élèves afin de favoriser une compréhension approfondie des événements qui deviennent de plus en plus complexes du fait de l'évolution des sociétés. Cette préoccupation pour la pensée critique a d'ailleurs perduré dans le temps comme le montrent les publications de l'UNESCO (2005; 2015; 2017; 2023). Plus près de nous, dès 1995, la Commission des états généraux du Québec a reconnu que le développement de la pensée critique des élèves était devenu une compétence essentielle pour acquérir une véritable compréhension des événements et ainsi « dépasser la vision simpliste des informations » (Ministère de l'Éducation du Québec, 1995, dans Gagnon, Marie et Bouchard, 2018, p. 31).

Pour beaucoup de chercheurs, auteurs et praticiens, la pensée critique est un outil essentiel parce qu'elle favorise non seulement l'apprentissage, mais aussi la réussite sociale et citoyenne (Daniel, 2005 ; Ennis, 1989 ; Gagnon, Marie et Bouchard, 2018 ; Guilbert, 1999 ; Lipman, 2011 ; Paul, 1990 ; Resnick, 1991). Lipman (2011) ajoute qu'il est nécessaire que l'école fasse du développement de la pensée critique des élèves une priorité parce qu'il s'agit d'un droit fondamental de l'enfant. En effet, si tout le monde reconnaît aisément à l'enfant le droit à une éducation de son corps ainsi que le droit à une vie intellectuelle qui passe essentiellement par l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, il est plus rare que l'on évoque le droit de l'enfant de développer des habiletés de pensée. Si l'enfant a véritablement le droit à une éducation de son esprit, il serait en effet nécessaire d'aller au-delà de l'apprentissage classique et traditionnel de la lecture et de l'écriture. Lipman (2011) cite d'ailleurs, à titre d'exemples, le droit d'être capable d'interpréter, de juger et d'apprécier le monde qui nous entoure. Ainsi, le développement de la pensée critique est un outil d'apprentissage en ce qu'il permet de rendre les élèves autonomes face aux savoirs (Boisvert, 1999 ; Lipman, 2011). Ceux-ci deviendraient alors capables de poursuivre leur éducation par eux-mêmes, en acquérant de nouveaux savoirs pertinents.

Développer la pensée critique, c'est aussi favoriser la participation sociale et citoyenne (Boisvert, 1999 ; Dewey, 1933 ; Lebuis et Lamer, 1999 ; Lipman, 2011 ; Paul, 1990 ; Roy et Schubnel, 2017). À titre d'exemple, dans l'avant-propos de l'ouvrage *l' école de la pens é : enseigner une pens é holistique* de Lipman, Voisin (2011) parle du

développement de la pensée critique comme la création d'un « instrument universel de libération » (p. 13). La pensée critique devient en effet plus que jamais nécessaire au vu de l'évolution du monde actuel. Certains auteurs déplorent l'étouffement progressif des pensées à la faveur des idées reçues et des préjugés, que l'on aurait de plus en plus tendance à considérer comme des vérités (Gagnon, 2013 ; Lipman, 2011 ; Vincent-Lancrin, 2020). Ce phénomène est, selon eux, de plus en plus important en raison non seulement de la circulation libre et abondante des idées et des informations, mais aussi de la complexification des rapports sociaux, deux éléments causés par le développement des technologies. Tout cela occasionne donc un besoin croissant de mettre en œuvre une pensée critique, afin d'être capable de juger de la pertinence de ces idées et informations véhiculées (Boisvert, 1999 ; Ennis, 1989 ; Gagnon, 2013 ; Paul, 1990 ; Vincent-Lancrin, 2020).

Dès 1933, Dewey met en lumière l'importance de former des citoyens conscients et attentifs au monde dans lequel ils vivent, mais aussi capables de mener des réflexions profondes sur les enjeux sociétaux. D'autres auteurs invoquent quant à eux l'argument de la bonne formation des citoyens (Roy et Schubnel, 2017 ; Vincent-Lancrin, 2020). Lebuis et Lamer (1999) évoquent, à ce titre, l'importance du bon fonctionnement du processus démocratique et donc la nécessité de « former des citoyens capables de débattre et d'argumenter en vue de participer de manière éclairée aux décisions collectives » (p. 32.). Tous ces auteurs s'accordent pour dire que, pour y parvenir, le développement de la pensée critique est essentiel. Dans la même idée, Schleider (2020) poursuit la réflexion en disant

que si l'école de demain se concentrait sur le développement de la pensée critique, elle permettrait aux élèves de s'intéresser aux autres, à leurs pensées, à leurs cultures, à leurs traditions et aux façons dont ils vivent. Ils seraient alors capables d'aborder les enjeux sociétaux sous différents angles et seraient ainsi en mesure de trouver des solutions innovantes et originales à des enjeux complexes.

1.2. La pensée critique dans le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ)

Si la pensée critique est reconnue comme essentielle dans la formation des citoyens, il importe d'analyser dès à présent la place qu'elle occupe dans les programmes scolaires du secondaire québécois.

Pour commencer, il est important de souligner la diversité des termes employés afin d'aborder le concept de « pensée critique ». Ainsi, le PFEQ parle de « distance critique », « regard critique », « jugement critique », « rapports critiques », « sens critique », « analyse critique », « esprit critique », « pensée critique » et de « critiques », sans jamais les différencier explicitement.

On retrouve ainsi diverses notions reliées à la pensée critique dans de nombreuses disciplines du PFEQ du secondaire (MELS, 2006).

Le tableau 1 reprend l'ensemble des éléments présentés au sein de cette sous-section par disciplines et compétences.

Tableau 1 : La pensée critique dans les disciplines, compétences et composantes du PFEQ

Discipline	Compétence	Formulation utilisée
Mathématiques	<i>C1 : Résoudre une situation problème</i>	Jugement critique
	<i>C2 : Déployer un raisonnement mathématique</i>	« Formuler des conjonctures, à critiquer, à justifier ou à infirmer une proposition en faisant appel à un ensemble organisé de savoirs mathématiques » (MELS, 2006, p. 242)
Science et technologie	Aucune (Contexte pédagogique)	Esprit critique
Géographie	Aucune (Démarche de recherche)	« Effectuer un retour critique sur sa démarche » (MELS, 2006, p. 329).
		« Critiquer les données » (MELS, 2006, p. 329).
Histoire et éducation à la citoyenneté	<i>C1 : Interroger les réalités sociales dans une perspective historique</i>	« Manifester un sens critique à l'égard des sources » (MELS, 2006, p. 345).
	<i>C2 : Interpréter des réalités sociales à l'aide de la méthode historique</i>	« S'appuyer sur une analyse critique des sources » (MELS, 2006, p. 347).
		« Tenir compte d'un questionnement critique sur le cadre de référence des auteurs de sources » (MELS, 2006, p. 347).
	Aucune (Démarche de recherche)	« Effectuer un retour critique sur sa démarche »
		« Critiquer les données »
Art dramatique, art plastique, danse et musique	<i>C3 : Apprécier des œuvres dramatiques ; Apprécier des œuvres d'art et des objets culturels du patrimoine artistique, des images personnelles et des images</i>	« Porter un jugement d'ordre critique et esthétique » (MELS, 2006, p. 389).

	<i>médiatiques ; Apprécier des danses ; Apprécier des œuvres musicales</i>	
Éducation physique et à la santé	<i>C1 : Agir dans divers contextes de pratique d'activités physiques</i>	« Analyse critique de sa démarche et de son efficacité motrice en fonction du résultat obtenu » (MELS, 2006, p. 477).
	<i>C2 : Interagir dans divers contextes de pratique d'activités physiques</i>	« Faire une analyse critique des étapes franchies » (MELS, 2006, p. 479).
	<i>C3 : Adopter un mode de vie sain et actif</i>	« Consulter les ressources pertinentes en gardant un esprit critique » (MELS, 2006, p. 481).
Éthique et culture religieuse	<i>C3 : Pratiquer le dialogue moral</i>	« Manifestation d'une pensée critique et créatrice » (MELS, 2006, p. 507).

La présence de nombreux termes utilisés en référence à la pensée critique dans toutes les disciplines témoigne de l'importance accordée au développement de la pensée critique à l'école. Toutefois, l'absence d'explicitation quant au choix de ces termes contribue à entretenir une certaine confusion autour de cette notion dans le programme.

1.3. La pensée critique dans le programme de français, langue d'enseignement

Selon Hébert et Péloquin (1999), Lebus et Lamer (1999), Pallascio, et al. (1999) et Vincent-Lancrin (2020), l'apprentissage de l'argumentation, prise dans son sens large, est étroitement lié au développement de la pensée critique. Elles ont toutes deux de semblables stratégies à mobiliser, des méthodes d'enseignement privilégiées, et poursuivent le même objectif. Aussi, tant dans le programme de français, langue

d'enseignement, du premier cycle du secondaire que dans la *Progression des apprentissages*² (désormais « PDA ») qui y est associée, il est précisé que « les genres de textes justificatifs renvoient aux familles de situations liées au développement de la pensée critique » (MELS, 2011, p. 17).

Comme indiqué au sein du tableau 2 ci-dessous, six familles de situations (trois au 1^{er} cycle et trois autres au 2^e cycle) relèvent de la pensée critique à laquelle sont associées l'argumentation et la justification :

Tableau 2 : Compétences et familles de situations du programme de français langue d'enseignement au 1^{er} et 2^e cycle du secondaire relevant à la fois de la pensée critique et de la justification ou de l'argumentation

Au 1^{er} cycle	
Compétences	Familles de situations
<i>Lire et apprécier des textes v</i>	Fonder une appréciation critique en appliquant des critères à des textes littéraires et courants
<i>Écrire des textes v</i>	Appuyer ses propos en élaborant des justifications
<i>Communiquer oralement selon des modalités diverses</i>	Défendre une idée en interagissant oralement
Au 2^e cycle	
Compétences	Familles de situations
<i>Lire et apprécier des textes v</i>	Poser un regard critique sur des textes courants et littéraires, en appliquant des critères d'appréciation
<i>Écrire des textes v</i>	Appuyer ses propos en élaborant des justifications et des argumentations
<i>Communiquer oralement selon des modalités diverses</i>	Confronter et défendre des idées en interagissant oralement

² La *Progression des apprentissages au secondaire* (PDA) (MELS, 2011) est un document complémentaire au *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) qui a pour but de préciser les contenus d'apprentissage et d'aider les enseignants à planifier de façon cohérente leur enseignement par année.

Ainsi, en proposant des situations d'apprentissage variées au sein de cette famille de situations, les enseignants aident les élèves à développer leurs compétences et à construire des connaissances relatives à la justification et à l'argumentation en les exposant à différents contextes : rédiger un compte-rendu critique à propos d'une œuvre culturelle, organiser un débat sur un sujet d'actualité à la suite de la lecture d'articles ou d'essais, lire des œuvres qui véhiculent ou dénoncent des stéréotypes sociaux, etc.

On constate également plusieurs parallèles entre les apprentissages nécessaires à la maîtrise spécifique de la justification, et ceux nécessaires au développement de la pensée critique. Si l'on prend l'exemple de la famille de situations « Fonder une appréciation critique en appliquant des critères à des textes courants », le PFÉQ spécifie explicitement que « la formulation de jugements critiques étayés est objet d'apprentissage. Pour faire cet apprentissage, l'élève est incité à s'appuyer sur des critères » (MELS, 2006, p. 98). Aussi, parmi les composantes de la compétence *Lire des textes variés*, on retrouve notamment « Porter un jugement critique » pour laquelle l'élève doit être capable de :

évaluer la crédibilité des sources et la véracité du contenu ; se situer par rapport aux valeurs, au traitement thématique et aux procédés textuels et linguistiques ; se donner des critères pour faire ressortir la différence, la ressemblance ou la nouveauté d'un texte par rapport à un ou plusieurs autres textes ; confronter son appréciation avec celle de pairs et d'experts (MELS, 2006, p. 101).

Concernant la compétence *Écrire des textes variés* et sa famille de situation « Appuyer ses propos en élaborant des justifications », le PFÉQ indique que les élèves

sont souvent amenés à rédiger des justifications pour donner leur opinion, juger, apprécier, prendre une décision, réagir, etc. Pour y parvenir, le programme soulève plusieurs éléments importants tels que la prise en compte du destinataire et de la situation de communication, l'utilisation de raisons et de faits ou exemples probants et le « jugement critique des ressources consultées afin de s'assurer de leur crédibilité » (MELS, 2004, p. 109). En communication orale, il est précisé que « l'enseignant doit veiller à attirer l'attention des élèves tant sur l'écoute que sur le discours pour convaincre leurs pairs » (MELS, 2004, p. 121). Or, Lipman (2011) indique essentiellement les mêmes apprentissages en ce qui concerne la pensée critique, comme le présente le tableau 3.

Tableau 3 : Comparaison des contenus à apprendre pour développer sa pensée critique et pour justifier en classe de français

Contenus à apprendre pour développer sa pensée critique (Lipman, 2011)	Contenus à apprendre pour justifier (MELS, 2004)
L'utilisation de critères	L'utilisation de critères
La prise en compte du contexte	La prise en compte du destinataire (ou interlocuteur) et de la situation de communication
L'utilisation de raisons	L'utilisation de raisons ou de faits probants
La crédibilité des sources d'information	La crédibilité des sources
Production attendue (résultat) : Le jugement critique	

Ainsi, si la justification et l'argumentation sont inévitablement associées au développement de la pensée critique au moyen de familles de situations, elles le sont également en ce qui concerne les contenus d'apprentissage. Comme l'argumentation et la

justification font partie intégrante du cours de français autant au primaire qu'au secondaire, et que les contenus à apprendre semblent les mêmes pour développer sa pensée critique et ses capacités de justification et d'argumentation, la classe de français apparaît comme un lieu pertinent pour développer la pensée critique des élèves.

2. LA JUSTIFICATION

Dans ce deuxième point, je mettrai en évidence que la justification représente un élément central dans la formation des citoyens de demain. J'analyserai ensuite la place qui lui est attribuée dans les programmes des différentes disciplines du secondaire. Enfin, j'examinerai la façon dont la justification est traitée dans le programme de français langue d'enseignement et intégrée à la PDA.

2.1. L'importance d'apprendre à justifier

Dans la vie courante, et dès l'enfance, on est d'ores et déjà amenés à se justifier pour diverses raisons : justifier nos actes, nos demandes, nos envies, nos refus, nos émotions, etc. Selon Kyratzis, Shuqum-Ross et Koymen-Bahar (2010), les premières manifestations de justification apparaîtraient dès l'âge de 18 mois dans des situations quotidiennes d'échange oral. Plus tard, à l'adolescence, la justification demeure utile dans la résolution de conflits, la négociation d'accords ou la promotion d'idées, ce qui signifie qu'elle contribue à l'établissement d'une cohésion sociale au sein de groupes d'appartenance (Forget, 2016). Ainsi, les justifications font partie intégrante de la vie

personnelle et familiale de tout un chacun (Dunn et Munn, 1987). Par ailleurs, puisque la justification est intégrée très tôt dans la vie des enfants, ils y ont recours et en maîtrisent l'utilisation dans différentes situations d'interaction, que ce soit dans le cadre familial, social ou scolaire ; en d'autres mots, ils arrivent au secondaire avec un savoir d'expérience concernant les conduites justificatives orales informelles (Forget, 2014). Néanmoins, si l'on s'appuie sur les travaux de Garcia-Debanc (1994), de Golder (1996) ou encore de Forget (2014), les élèves doivent encore acquérir des connaissances et développer des compétences afin de parvenir à formuler des justifications dans des contextes plus formels. Il revient donc à l'école de compléter la formation des adolescents afin qu'ils puissent mobiliser ce mode de discours essentiel qu'est la justification dans un répertoire plus vaste et plus complexe. C'est sans doute pour cette raison que la justification occupe une place de choix dans les programmes scolaires du secondaire.

2.2. La justification dans le PFEQ au 1^{er} cycle du secondaire

À l'école, la justification ne constitue pas l'apanage du cours de français, loin de là. On retrouve en effet la notion de justification dans de nombreuses disciplines du PFEQ du 1^{er} cycle du secondaire (MELS, 2006). Le tableau 4 reprend l'ensemble des éléments présentés au sein des programmes par disciplines et compétences.

Tableau 4 : La justification au sein du PFEQ au 1^{er} cycle du secondaire

Discipline	Compétence	Mention de la justification
Mathématiques	<i>C1 : Résoudre une situation problème</i>	« Justifier les étapes de sa démarche » (MELS, 2006, p. 241).
	<i>C2 : Déployer un raisonnement mathématique</i>	« Déployer un raisonnement mathématique consiste à formuler des conjectures, à critiquer, à justifier ou à infirmer une proposition en faisant appel à un ensemble organisé de savoirs mathématiques » (MELS, 2006, p. 242).
Science et technologie	<i>C1 : Chercher des réponses ou des solutions à des problèmes d'ordre scientifique</i>	« [l'élève] propose des hypothèses vraisemblables ou des solutions possibles qu'il est en mesure de justifier » (MELS, 2006, p. 277).
	<i>C2 : Mettre à profit ses connaissances scientifiques</i>	« Justification adéquate des explications, des solutions, des décisions ou des opinions » (MELS, 2006, p. 279).
		« [L'élève] se forge ainsi une opinion fondée en s'appuyant entre autres sur des principes scientifiques. Il est en mesure de justifier son opinion en s'appuyant sur une argumentation riche et de la reconsidérer en fonction de nouvelles informations » (MELS, 2006, p. 279).
Histoire et éducation à la citoyenneté	Aucune (démarche historique)	« L'élève doit apprendre à raisonner à partir de faits et à justifier son interprétation par l'argumentation » (MELS, 2006, p. 346).
Art dramatique, art plastique, danse et musique	<i>C3 : Apprécier des œuvres d'art et des objets culturels du patrimoine</i>	« Construire son argumentation en tenant compte de certains critères et

	<i>artistique, des images personnelles et des images médiatiques</i>	communiquer son point de vue » (MELS, 2006, p. 409).
Éthique et culture religieuse	Aucune (Introduction)	« Présentation d'idées et d'arguments logiquement reliés afin de démontrer ou de faire valoir un point de vue. Une justification a pour but de présenter les motifs d'une opinion ou de convaincre les autres du bien-fondé de son point de vue. » (MELS, 2006, p. 50)
Culture et citoyenneté québécoise	Aucune (Introduction)	« La pensée critique est une pratique évaluative, justificative et autocorrectrice qui mobilise un ensemble de ressources pour déterminer ce qu'il y a raisonnablement lieu de tenir pour vrai ou de faire. » (MELS, 2023, p. 5)
	<i>C2 : Réfléchir sur des questions éthiques</i>	Les élèves sont amenés à justifier « leurs choix en rendant compte de leur raisonnement et en s'appuyant sur des critères qu'ils établissent par eux-mêmes » (MELS, 2023, p. 21).

Au sein de l'ensemble de ces disciplines, la justification est présentée sous le prisme de l'argumentation : l'élève y recourt pour montrer qu'il a raison ou que sa solution est correcte ; pour faire valoir une position, une opinion ou une interprétation ; pour valider ou invalider une hypothèse ; pour convaincre ses camarades.

2.3. La justification dans le programme de français langue d'enseignement du secondaire

Au 1^{er} cycle du secondaire, la justification est associée aux situations dans lesquelles les élèves sont amenés à justifier une opinion ou un choix, une réaction, une interprétation, une appréciation ou un jugement, à des prises de position, à étoffer une demande ou encore à partager des perceptions ou des représentations (MELS, 2006). On trouve une définition de la notion de justification dans la famille de situations *Appuyer ses propos en élaborant des justifications*, qui est liée à la compétence *Écrire des textes variés* :

Que ce soit en classe de français ou dans les autres disciplines, l'élève est souvent appelé à donner son opinion, à orienter une décision, à prendre position sur un sujet, à réagir, à juger, à apprécier ou à privilégier une façon de faire. Dans tous les cas, il doit appuyer ses propos et non se contenter d'émettre des idées. Il lui faut donc apprendre à rédiger des justifications à l'intention d'un destinataire particulier et à les soutenir, dans la mesure du possible, à l'aide de faits vérifiables, d'exemples probants ou de données précises. À cet égard, l'élève doit porter un jugement critique sur les ressources consultées afin de s'assurer de leur crédibilité.

Pour élaborer une justification, la recherche de liens entre les énoncés s'avère fondamentale pour l'élève. Il lui faut réfléchir et explorer diverses possibilités afin de sélectionner des éléments pertinents et les marqueurs de relation permettant de les enchaîner de manière appropriée. L'articulation des idées va donc de pair avec la structuration de la pensée. L'élève apprend à circonscrire et à mettre en évidence les raisons qui orientent ou fondent une position. Il expérimente différents procédés tels que la comparaison, la définition, l'accumulation et la citation. Il découvre aussi l'avantage d'échanger avec ses pairs et de confronter ses idées avec les leurs afin de mieux évaluer la pertinence des éléments qu'il a retenus. (MELS, 2006, chapitre 5, p. 109-110)

À la lecture de cette définition, on constate que la justification possède ses propres caractéristiques discursives (donner son opinion, orienter une décision, prendre position, réagir, juger, apprécier, tout en tenant compte du destinataire), textuelles (exemples, comparaisons, citations) et linguistiques (procédés langagiers et marqueurs de relation).

Un lien très concret entre la justification et la pensée critique peut également être établi : l'articulation des idées qui constitue un apprentissage important dans le cadre de l'enseignement de la justification est étroitement liée à la structuration de la pensée.

Par ailleurs, on précise au sein d'une note de bas de page que « la rédaction de justifications constitue une sensibilisation à l'argumentation, laquelle fera l'objet d'un apprentissage systématique au cycle suivant » (MELS, 2007, chapitre 5, p. 109), ce qui associe étroitement la justification à l'argumentation. D'ailleurs, Adam (2015), linguiste spécialiste des discours, suggère que la justification constitue le premier niveau de l'argumentation, ce qui soutient l'orientation prise au sein de ce programme.

Le programme de français du 2^e cycle secondaire prévoit un apprentissage systématique de l'argumentation qui fait partie de la même famille de situations que la justification : *Appuyer ses propos en élaborant des justifications et des argumentations* (MELS, 2006, chapitre 5, p. 55). De plus, dans la présentation des stratégies argumentatives, on mentionne l'explication argumentative qui consiste, entre autres, à « [...] justifier à l'aide de procédés explicatifs » (MELS, 2006, p. 121). On associe donc à nouveau l'argumentation à la justification, comme le propose Adam (2015).

En somme, on constate que la justification est non seulement présente dans plusieurs programmes d'enseignement du secondaire, où elle est mobilisée comme outil d'apprentissage, mais qu'elle constitue également un savoir à enseigner dans les

programmes d'éthique et culture religieuse (ou de culture et citoyenneté québécoise) et de français, où elle est intégrée à la progression des apprentissages.

3. QUE DIT LA RECHERCHE ?

Le tour d'horizon des programmes de formation du secondaire québécois étant réalisé, il convient de se pencher sur ce que la recherche nous apprend relativement au développement de la pensée critique à l'école, à l'enseignement et à l'apprentissage de la justification, en s'intéressant surtout à la classe de français, et aux liens entre ces deux notions.

3.1. À propos du développement de la pensée critique à l'école

Le développement de la pensée critique dans le cadre scolaire n'est pas un sujet méconnu du monde de la recherche. On trouve en effet de nombreux travaux portant sur ce sujet, allant du primaire à l'université.

Pour commencer, la plupart des recherches qui ont été menées sur le développement de la pensée critique mettent en évidence le manque de formation des enseignants, tant du primaire que du secondaire (Galéa, 2022 ; Jacoulot Metter, 2022 ; Pirone, 2024 ; Gagnon, M. 2010 ; Gagnon, V. 2013 ; Saad et Azzouna, 2023). Jacoulot Metter (2022) explique notamment que si la plupart des enseignants du primaire reconnaissent l'importance de la pensée critique, ils comprennent ce concept de façons très différentes. De plus, en

observant la place accordée au développement de la pensée critique ainsi que la façon dont elle est mobilisée concrètement au sein des écoles en France, Pirone (2024) a montré que la pensée critique est souvent mentionnée au sein des objectifs pédagogiques, mais que son intégration est limitée, voire superficielle. Les programmes ne spécifient pas toujours comment développer cette compétence au sein des différentes disciplines, ce qui n'aide pas les enseignants à l'intégrer au sein de leur pratique.

Bordage (2008), Galéa (2022), Jacoulot Metter (2022), Pirone (2024), Gagnon, M. (2010), Gagnon, V. (2013) et Saad et Azzouna (2023) identifient un second obstacle au développement de la pensée critique à l'école : les exigences des programmes scolaires. En effet, les contraintes liées aux évaluations et contenus à aborder au sein des différentes disciplines peuvent limiter le temps consacré à des activités qui favorisent le développement de la pensée critique des élèves. Les enseignants privilégient alors la mémorisation des faits et la transmission des savoirs à enseigner au détriment de l'analyse critique.

Pourtant, toutes les recherches recensées à propos du développement de la pensée critique s'accordent pour dire que les méthodes d'enseignement traditionnelles, centrées sur l'exposition magistrale et la transmission passive des savoirs, limitent l'engagement des élèves dans la réflexion critique. Il convient donc d'utiliser des méthodes d'apprentissages interactives telles que les discussions de groupe, les projets collaboratifs, les débats ou les activités de résolution de problème, pour encourager le développement

d'une pensée critique (Beaulieu, 2005 ; Boisvert, 1999 ; Bordage, 2008 ; Forges, 2013 ; Gagnon, M. 2010 ; Gagnon, V. 2013 ; Galéa, 2022 ; Joucoulot Metter, 2022 ; Pirone, 2024 ; Saad et Azzouna, 2023).

Concernant les différentes disciplines au sein desquelles on peut développer la pensée critique des élèves, si pour Jacoulot Metter (2022) l'intégration de la pensée critique devrait se faire dans toutes les disciplines, selon Boisvert (2000), certaines disciplines sont plus propices au développement de celle-ci. C'est le cas, selon lui, de la philosophie et des sciences humaines. Pour Bordage (2008), l'histoire constitue l'une des disciplines pour lesquelles la pensée critique est une compétence clé, puisqu'elle est fondée sur des faits, mais est aussi un domaine où l'interprétation, l'analyse des sources et la contextualisation jouent un rôle crucial. En revanche, Saad et Azzouna (2023) mettent l'accent sur l'apprentissage des sciences et de la philosophie comme moyen de développer la pensée critique des élèves.

Aucune des recherches recensées ne mentionne explicitement la discipline du français. Cependant, certains liens peuvent être établis, notamment par rapport à l'argumentation. Beaulieu (2005) souligne le manque de formation explicite des étudiants au collégial sur l'argumentation, ce qui les empêche de développer des compétences critiques solides. Bordage (2008) établit également un lien entre le développement de la pensée critique et l'argumentation en affirmant que le meilleur moyen d'exercer une pensée critique est d'argumenter.

Pour terminer, Gagnon, V. (2013), Bordage (2008) et Forges (2013) indiquent que les élèves qui mettent en œuvre des pratiques critiques montrent une amélioration de leur capacité à penser de manière autonome, à évaluer les arguments et à formuler des jugements éclairés, des capacités qui sont censées être enseignées aussi en classe de français. Or, à ma connaissance, aucune recherche portant spécifiquement sur le développement de la pensée critique dans le cadre du cours de français n'a été menée, peu importe le niveau d'enseignement, et ce, malgré les liens étroits entre la pensée critique et la conduite de justification.

3.2. À propos de l'enseignement et de l'apprentissage de la justification

Pour Resnick (1991), la justification est un outil d'apprentissage et de réussite. En effet, selon elle, la justification améliore la compréhension des élèves et les pousse à approfondir leur compréhension des concepts abordés en classe. Toujours selon Resnick (1991), les habiletés à justifier ne sont pas limitées à un domaine en particulier, mais peuvent être transférées, ce qui rend l'apprentissage plus durable.

Plusieurs recherches plus récentes corroborent les propos de Resnick. Par exemple, dans le cadre d'une recherche exploratoire postdoctorale visant à décrire les conduites de justification orale des élèves dans des situations de résolution de problèmes grammaticaux au primaire québécois, Forget et Gauvin (2017) ont conclu « qu'un enseignement de

l'objet « justification » pour l'apprentissage de la grammaire pourrait en assurer une meilleure appropriation et en faire un outil plus efficace dans la résolution de problèmes grammaticaux en classe de langue » (p. 62). Soucy et Dumais (2022) ont d'ailleurs constaté que l'enseignement des caractéristiques de la justification (l'objet) et son utilisation intégrée (l'outil) permettent d'améliorer considérablement les compétences orales et cognitives des élèves du primaire. En 2015, Hébert et ses collaboratrices avaient également mené une recherche à propos de l'enseignement-apprentissage de la justification orale dans le cadre de cercles de lecture au primaire et au secondaire. Leurs résultats rejoignent ceux de Soucy et Dumais (2022), puisque les enseignants participants ont déclaré avoir constaté une amélioration de la compétence en lecture des élèves grâce à l'apprentissage de la justification orale. Les conduites de justification orales semblent dès lors aider les élèves à mieux comprendre et donc, à mieux apprendre, ce que Buty et Plantin (2008) soutiennent également en mettant en avant l'importance de la justification comme outil pédagogique en classe de sciences.

Cependant, l'appropriation des caractéristiques de la justification semble poser certaines difficultés pour les élèves (Auriac-Peyronnet, 2001 ; Golder, Favart et Vigner, 2003 ; Gombert, 2003 ; Sénéchal, 2016). Dans une recherche-développement portant notamment sur la justification comme objet d'enseignement, des enseignants ont souligné les difficultés des élèves à formuler des justifications tant à l'oral qu'à l'écrit et, plus précisément, à élaborer les raisons qui fondent leurs propos (Sénéchal, 2016). Gombert (2003) ajoute que des difficultés persistent concernant la capacité des élèves à adapter leur

discours en fonction du contexte dans lequel ils se trouvent et de leur interlocuteur ou destinataire. Enfin, Forget (2017) indique que les élèves se basent trop souvent « sur leurs expériences personnelles, leurs connaissances du monde, leurs goûts et intérêts pour prendre position, sans véritablement les mettre à l'examen, les nuancer, les reconsidérer » (p. 56). On pourrait penser que la capacité des élèves à justifier efficacement dans des contextes complexes soit dépendante de leur capacité de réflexion critique. En effet, l'élaboration de raisons valables, l'adaptation au contexte et la remise en question constituent des aspects essentiels du développement de la pensée critique (Lipman, 2011), aspects qui semblent faire défaut aux élèves.

Cependant, il convient de nuancer ce constat. D'autres recherches montrent que les élèves ont des capacités pour formuler des justifications recevables (Hébert, Guay et Lafontaine, 2015 ; Golder, Favart et Vigner, 2003 ; Forget, 2017 ; Provencher, 2020). Ainsi, bien que les enseignants aient initialement relevé des difficultés lors de la recherche menée par Sénéchal (2016) - difficultés ayant servi à orienter le choix des objets des ateliers formatifs -, les résultats obtenus dans d'autres recherches, comme celle d'Hébert, Guay et Lafontaine (2015), montrent que les élèves sont en mesure de fonder leurs propos à l'oral à partir de faits, de déductions, de comparaisons ou d'opinions. En situation d'écriture, Provencher (2020) a identifié ce qu'elle appelle des « stratégies justificatives » (16 au total) mises en œuvre par des élèves de 2^e et 4^e année du primaire, incluant notamment l'appel à des extraits ou citations du texte, des illustrations, des expériences personnelles, des comparaisons, des illustrations, des métaphores ou images fortes, des

propos des pairs ou de l'enseignante, des informations implicites, aux intentions des personnages, des indices linguistiques et du métalangage. Ces stratégies semblent aider les élèves à structurer leurs réponses tout en améliorant leur compréhension et leur capacité d'analyse lors des activités de lecture. Au secondaire, Forget (2017) montre, elle aussi, que les élèves emploient diverses tactiques afin de structurer et présenter leurs justifications écrites. Parmi celles-ci, on retrouve la recherche documentaire, la comparaison, l'utilisation de critères, l'accumulation de faits ou encore le recours à des arguments d'autorité. L'observation que Provencher (2020) a faite au primaire et que Forget (2017) a faite au secondaire à propos des stratégies ou tactiques justificatives employées par les élèves correspondent quelque peu à certaines manifestations de pensée critique comme l'utilisation de critères, la prise en compte du contexte, l'utilisation de certains procédés langagiers (comparaison, exemplification et citation).

Si, comme nous venons de le voir, les élèves mettent d'ores et déjà en œuvre certaines tactiques et stratégies pour justifier leurs propos, que des difficultés persistent en ce qui a trait à la formulation de justifications, mais qu'un enseignement des caractéristiques du genre aide les élèves à en faire un outil d'apprentissage plus efficace, on peut se demander ce qu'il est nécessaire d'enseigner aux élèves pour combler leurs lacunes.

Pour commencer, Sénéchal (2016) a construit, en collaboration avec des enseignants expérimentés, une séquence didactique visant à enseigner la discussion et

l'exposé critique dans une approche par genres textuels en insistant sur les caractéristiques essentielles de la justification. À la suite de l'enseignement de cette séquence, les enseignants ont constaté une nette amélioration de la capacité de leurs élèves à justifier leurs propos. Il semble donc important d'enseigner les caractéristiques de la justification. Cependant, Resnick (1991), Garcia-Debanc (1996), Forget et Beaudry (2021) et Dumais et Soucy (2021) soulignent que les enseignants se concentrent souvent sur l'apprentissage des caractéristiques de la justification sans réellement approfondir les processus cognitifs sous-jacents, ce qui ne suffit pas à développer des compétences solides en justification.

Pour aider les élèves à prendre conscience de ces processus cognitifs, Golder, Favart et Vigner (2003) insistent sur l'importance de la métacognition, au sein même du processus argumentatif. Il est en effet important que les élèves soient conscients de leurs propres processus mentaux et soient en mesure de réfléchir à leur démarche argumentative afin de l'améliorer. Resnick (1991) propose quant à elle d'encourager les élèves à expliquer et à défendre leurs raisonnements durant des discussions en classe. Celles-ci permettent aux élèves d'apprendre à structurer leurs arguments et à réfléchir de manière plus approfondie. En termes de stratégies pédagogiques, Resnick (1991) préconise un enseignement explicite de la justification durant lequel les enseignants modèlent la façon de formuler et d'articuler un discours justificatif ou argumentatif. Une fois l'enseignement dispensé, il est nécessaire de passer à l'apprentissage collaboratif, où les élèves travaillent ensemble afin de résoudre des problèmes ou des questions les amenant à justifier leurs

solutions aux autres. C'est d'ailleurs ce qu'a proposé Sénéchal (2016) dans le cadre de sa thèse présentée au point précédent.

Pour Forget (2017), la priorité pour améliorer les compétences en matière de justification des élèves au secondaire n'est pas de focaliser uniquement sur les caractéristiques textuelles et linguistiques, mais aussi sur l'élaboration d'un propos critique et fondé.

L'élève peut-il travailler efficacement sur la forme de son texte (organisation de la séquence, procédés, marqueurs de relation et vocabulaire) quand le contenu s'avère relativement pauvre, peu approfondi ou que les liens logiques solides sont difficiles à établir faute de raisons pertinentes et fondées ? La question se pose. (Forget, 2017, p.56)

En conclusion, afin d'améliorer la capacité des élèves à justifier, il s'avère nécessaire d'enseigner les caractéristiques de la justification (Sénéchal, 2016), mais ce n'est pas suffisant. Il faut également rendre les élèves conscients de leurs processus mentaux (Golder, Favart et Vigner, 2003), miser sur l'apprentissage collaboratif (Resnick, 1991) et apprendre aux élèves à élaborer un contenu riche, nuancé et juste de leurs propos tout en l'organisant de façon logique (Forget, 2017).

3.3. À propos des liens entre l'apprentissage de la justification et le développement de la pensée critique

Comme expliqué ci-dessus, il n'existe aucune recherche qui ait été menée à propos de l'apprentissage de la justification en classe de français et de ses retombées potentielles sur le développement de la pensée critique. Pourtant, plusieurs recherches établissent des liens directs entre l'apprentissage de la justification et le développement de la pensée critique.

Pour commencer, si l'on revient sur l'apprentissage de la justification comme « outil », Barth (2013) rejoint Resnick (1991) en expliquant en quelque sorte comment l'apprentissage de la justification permet le développement de la pensée critique. Pour elle, la justification fait partie de l'un des nombreux « outils culturels »³ enseignés dans les écoles qui permet « de donner une forme mentale à notre pensée » et de la rendre dynamique et vivante. Ainsi, la justification serait un outil (parmi d'autres) dont dispose l'école pour matérialiser la pensée des élèves, y accéder en lui donnant du contenu, du sens et la faire évoluer.

³ Le concept d'« outil culturel » a été développé par Vygotski. Il correspond aux « formes extériorisées d'activités élaborées par la société à laquelle il [l'enfant] appartient : savoir lire, écrire, résoudre des problèmes d'arithmétique, etc. » (Brossard, 2004, p.103). Les outils culturels sont essentiels selon Vygotski, car ils montrent de quelle façon la culture et la société façonnent le développement cognitif. En comprenant et en utilisant ces outils (donc, en comprenant et en utilisant la justification), les individus deviennent capables de penser de manière complexe et abstraite, ce qui leur permet de participer pleinement à la vie sociale et culturelle de leur communauté (Brossard, 2004).

Déjà dans les années 1990, à la suite des réformes éducatives américaines, Resnick (1991) avait publié un article ayant pour but d'identifier les véritables objectifs de la réforme scolaire, argumentant que l'objectif principal de celle-ci devrait être de rendre les élèves plus « intelligents » en développant conjointement leurs compétences de pensée critique et de justification. Resnick (1991) soutenait en effet que la capacité à justifier ses réponses est essentielle pour pouvoir développer une pensée critique.

Plus près de nous, la thèse de Forget (2014) noue également certains liens entre la justification et la pensée critique, notamment la nécessité de développer les apprentissages relatifs au processus de contextualisation, un processus également important de la pensée critique puisque la prise en compte du contexte fait partie des contenus à enseigner si l'on veut développer la pensée critique des élèves selon Lipman (2011). Dans un article découlant de sa thèse, Forget (2017) ajoute :

Justifier demande certaines habiletés propres au déploiement d'une pensée critique et que les élèves recourent à des tactiques sous-tendues par des habiletés réflexives et critiques toujours en construction. En effet, au-delà des aspects génériques du discours qu'ils doivent s'approprier, leurs tactiques soulignent des besoins d'apprentissage, peut-être plus fondamentaux, liés à une meilleure articulation de la pensée critique et du processus de planification de l'écriture d'un texte justificatif (p. 41).

Et puis :

À la lumière des tactiques et des modes de raisonnement découverts dans le cadre de cette étude, nous sommes d'avis que la qualité des justifications écrites produites par les élèves est tributaire du déploiement d'une pensée plus critique, située au cœur même du processus de planification, dans la mesure où c'est là que l'élève détermine le contenu et l'organisation de ses propos. Ce ne sont donc pas tant (ou pas que) les caractéristiques textuelles de « l'objet justification » qu'il faut enseigner, mais aussi (et peut-être

surtout) son élaboration, activité qui articule le processus de planification et le déploiement d'une pensée critique (Lipman, 2011) (p. 56).

Ainsi, l'apprentissage de la justification et de la pensée critique iraient de pair : la première aiderait le déploiement d'un raisonnement recevable soutenant, ce faisant, le développement de la pensée critique selon ces travaux.

4. LA QUESTION DE RECHERCHE

La justification est une habileté essentielle, tant d'un point de vue scolaire que dans la vie courante. Elle est également considérée comme un outil et un objet d'apprentissage du fait de sa présence dans l'ensemble des programmes scolaires. Au sein de ces derniers, la justification est systématiquement associée à l'argumentation et au développement de la pensée critique. L'apprentissage de la justification prévu dans la classe de français fait d'ailleurs partie de la famille de situations liée à la pensée critique. Or, s'il existe de nombreuses recherches portant sur le développement de la pensée critique à l'école, aucune, à ma connaissance, ne concerne la classe de français ni n'étudie les liens entre la pensée et la justification. À ma connaissance, seule Resnick (1991) s'est penchée sur les liens étroits entre la pensée critique et la justification, bien que ses travaux ne s'inscrivent pas dans le contexte de la classe de français. De plus, l'apprentissage de la justification constitue un véritable outil d'apprentissage pour lequel les élèves éprouvent des difficultés directement liées à des éléments constitutifs de la pensée critique : la prise en compte du contexte, le choix des raisons ou des éléments qui les appuient. Néanmoins, les élèves ont des habiletés en matière de justification. Ces habiletés peuvent d'ailleurs, elles aussi, être

associées à des manifestations d'une pensée critique. Mais ces capacités ne sont pas toujours adaptées aux situations plus formelles. Ainsi, il est nécessaire que les enseignants de français dépassent l'enseignement des caractéristiques de la justification pour adopter une démarche plus complète, qui invite les élèves à réfléchir de manière critique. En résumé, l'hypothèse selon laquelle pour apprendre à justifier de manière adéquate, les élèves doivent développer des habiletés critiques soutient grandement l'intérêt de cette recherche. Ainsi, la présente recherche tentera de répondre à la question suivante :

De quelle manière l'apprentissage de la justification en classe de français au premier cycle du secondaire peut-il soutenir le développement de la pensée critique des élèves ?

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL

Dans son rapport de 1996, la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle, établie par l'UNESCO, souligne l'importance cruciale de développer la pensée critique chez les jeunes. Elle insiste également sur la nécessité de promouvoir la collaboration entre eux, suggérant ainsi que la pensée critique ne devrait pas être envisagée comme une pratique argumentative compétitive, mais plutôt comme un outil d'enrichissement mutuel grâce aux échanges entre pairs. En d'autres termes, la pensée critique doit dépasser sa dimension purement cognitive pour s'inscrire dans une démarche globale contribuant au développement intégral des individus.

Dans cette perspective, ce deuxième chapitre explore les fondements théoriques nécessaires pour aborder cette question. Il s'appuie sur trois concepts théoriques clés qui permettent de comprendre et d'analyser les dynamiques de pensée critique dans un contexte collaboratif : la pensée critique (1.), la construction des connaissances (2.) et la justification (3.). De plus, pour clôturer ce chapitre, les objectifs de la présente recherche (4.) seront présentés.

1. LA PENSÉE CRITIQUE

La pensée critique est un concept complexe parce qu'elle est souvent confondue avec d'autres notions proches, d'une part, et, parce qu'il n'en existe pas de définition unique, d'autre part. Je commencerai donc par distinguer la pensée critique des notions d'esprit critique et de jugement critique (1.1.). Je présenterai ensuite une pluralité de visions et de définitions de la pensée critique selon divers auteurs pour ensuite en proposer une définition opérationnelle (1.2.). Je terminerai ce premier point par la présentation et la définition des manifestations de la pensée critique (1.3.).

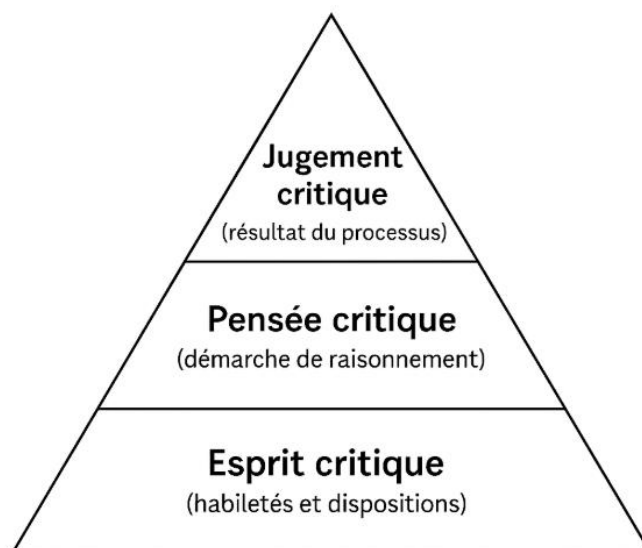
1.1. Pensée, esprit ou jugement critique ?

Avant toute chose, il convient de distinguer les concepts d'esprit critique, de jugement critique et de pensée critique. Ces trois termes, souvent perçus comme des synonymes, revêtent en effet des significations différentes.

Boisvert (1999), Lipman (2011), Ennis (1987) et Siegel (1988) considèrent que l'esprit critique est une des composantes principales de la pensée critique et que le jugement critique en est le résultat. L'esprit critique serait ainsi perçu comme l'ensemble des habiletés et des dispositions intellectuelles (curiosité, évaluation des arguments, analyse des informations, etc.) du penseur critique sur la base desquelles il serait capable, à travers de déploiement de sa pensée critique, de poser un jugement critique. La pensée critique serait donc le déploiement lui-même d'un raisonnement critique, appuyé sur des

habiletés et dispositions (l'esprit critique) afin de parvenir à un résultat (le jugement critique). L'esprit critique est ainsi une composante essentielle de la pensée critique, mais cette dernière englobe une démarche plus complète qui inclut à la fois l'analyse, l'action et l'innovation. L'esprit critique constitue ainsi la base du processus réflexif, la pensée critique en représente le déploiement raisonné, et le jugement critique en est l'aboutissement, comme présenté à la figure 1 :

Figure 1 : Esprit critique, pensée critique et jugement critique



1.2. Tentative de définition opérationnelle de la pensée critique

Il existe trois grandes perspectives sur le développement de la pensée critique, décrites par plusieurs auteurs (Freire, 1970 ; Ennis, 1987, 1991, 1993 ; Lewis et Smith, 1993 ; Lipman, 1988, 1991, 2003 ; McPeck, 1994 ; Newman, 1990 ; Paul, 1987, 1993 ; Siegel, 1988 ; Sasseville, 2009) : la pensée critique comme produit, comme pratique et comme *praxis*.

Dans la conception de la pensée critique comme produit, celle-ci est perçue comme une technique visant à maîtriser l'environnement selon des standards établis à l'avance. Elle s'apparente à une rhétorique appliquée de manière mécanique, centrée sur des compétences cognitives définies. Ce modèle, souvent associé à une logique de compétition, peut être utilisé comme un simple moyen d'atteindre des objectifs, y compris des finalités discutables. Cette approche reflète une philosophie de l'éducation d'inspiration behavioriste (Daniel et al., 2005). En lien avec cette conception, Ennis (1985) définit la pensée critique comme « une pensée réflexive et raisonnable centrée sur la décision de ce qu'il faut croire ou faire » (p. 45). Cette définition illustre l'aspect technique et normatif de cette perspective, centrée sur le produit, à savoir le jugement critique ou « la décision de ce qu'il faut croire ou faire ».

Pour la pensée critique comme pratique, le développement de la pensée critique repose sur une compréhension subjective de l'environnement. Chaque justification, interprétation ou sens donné est accepté sans être nécessairement remis en question. Cependant, cette perspective comporte le risque de dériver vers un relativisme excessif, où toute opinion pourrait être considérée comme valide. Elle s'inscrit dans une philosophie de l'éducation humaniste, valorisant l'expérience personnelle et l'expression individuelle (Daniel et al., 2005).

Paul (1991) et Dewey (2004 [1910]) se distinguent de cette vision de la pensée critique en insistant sur la rigueur qui doit l'accompagner. En effet, Paul (1991) décrit la pensée critique comme « une pensée disciplinée qui est son propre guide et qui représente

la perfection de la pensée appropriée à un certain mode ou domaine de la pensée. » [Traduction libre] (p. 9). De son côté, Dewey (2004 [1910]) parle de la pensée réfléchie, qu'il définit comme suit : la pensée réfléchie est le résultat « de l'examen serré, prolongé, précis, d'une croyance donnée ou d'une forme hypothétique de connaissances, examen effectué à la lumière des arguments qui appuient celles-ci et des conclusions auxquelles elles aboutissent. » (Dewey, 2004 [1910], p. 15).

Enfin, dans la vision de la pensée critique comme *praxis*, la pensée critique se développe par la prise de conscience critique, favorisant l'émancipation et l'autonomie à la fois des individus et des communautés (Siegel, 1988). L'objectif est d'améliorer l'expérience individuelle et collective par la construction active du sens et des connaissances, plutôt que par leur simple transmission. Cette approche privilégie une expérience dialogique et coopérative, fondée sur le savoir-faire, le savoir-dire et, surtout, le savoir-vivre ensemble. Elle s'inscrit dans une philosophie de l'éducation socioconstructiviste (Bain, 1990 ; Daniel et al., 2005). Cette troisième conception trouve écho dans les travaux de Lipman (2011) qui souligne que les quatre piliers de la pensée critique sont : l'autocorrection, la prise en compte du contexte, les critères et le jugement. Il insiste également sur le fait que la pensée critique est un processus personnel créatif. Daniel et al. (2005) précisent, quant à eux, que la pensée critique doit être dialogique :

La pensée critique [dialogique] est le processus d'évaluation d'un objet de la pensée, en coopération avec les pairs, dans une visée d'éliminer les critères non pertinents dans une perspective de contribution à l'amélioration de l'expérience. La pensée critique [dialogique] est un processus de recherche en commun qui se manifeste dans des attitudes et des habiletés cognitives reliées à la

conceptualisation, la transformation, la catégorisation et la correction. Elle nécessite donc l'apport de quatre modalités cognitives, à savoir la pensée logique, créatrice, responsable et métacognitive, qui s'arriment à une perspective épistémologique complexe, l'intersubjectivité orientée vers la recherche de sens dépassant ainsi l'égoцентризм et le relativisme. Comme résultat, une nouvelle compréhension de l'objet de pensée est générée et une modification de l'idée initiale se manifeste (p. 12).

Enfin, Gagnon (2010) propose une définition complémentaire :

La pensée critique correspond à une pratique évaluative fondée sur une démarche réflexive, autocritique et autocorrectrice impliquant le recours à différentes ressources (connaissances, habiletés de pensée, attitudes, personnes, informations, matériel) dans le but de déterminer ce qu'il y a raisonnablement lieu de croire ou défaire en considérant attentivement les critères de choix et les diversités contextuelles (p. 161)

C'est cette dernière perspective, celle de la pensée critique en tant que praxis, qui constitue le fondement du présent travail. Les définitions de Lipman (2011), Daniel et al. (2005) et Gagnon (2010) mettent en lumière des aspects différents, mais complémentaires, de la pensée critique. Pour ma part, dans le cadre de ce travail, j'adopte un mélange entre ces différentes définitions : la pensée critique est un processus évaluatif et dialogique, fondé sur une démarche réflexive, autocritique et autocorrectrice, visant à analyser un objet de pensée en coopération avec les pairs. Elle mobilise diverses ressources – connaissances, habiletés cognitives, attitudes, informations et interactions – pour examiner attentivement les critères de choix et les diversités contextuelles. Orientée vers la recherche de sens et l'amélioration de l'expérience, la pensée critique dépasse l'égoцентризм et le relativisme, générant une compréhension renouvelée de l'objet et une transformation des idées initiales.

Les définitions respectives de Lipman (2011), Daniel et al. (2005) et de Gagnon (2010), en plus de s'inscrire dans une vision de la pensée critique comme praxis, sont particulièrement adaptées à un usage didactique. En effet, ces définitions peuvent être transposées en objectifs pédagogiques clairs, pouvant être enseignés, évalués et intégrés dans des pratiques éducatives, voire de recherches.

En outre, les définitions de Daniel et al. (2005) et de Gagnon (2010) reprennent ensemble la majorité des éléments constitutifs de la pensée critique tels que présentés par Lipman (2011) :

Tableau 5 : Contenus à apprendre pour développer sa pensée critique selon Lipman (2011)

Contenus à apprendre pour développer sa pensée critique (Lipman, 2011)
L'utilisation de critères
La prise en compte du contexte
L'utilisation de raisons
La crédibilité des sources d'information

Une fois la définition de la pensée critique clarifiée, il faut se pencher sur les manifestations de celle-ci dans les discours des élèves.

1.3. Les manifestations de la pensée critique

Les manifestations d'une pensée critique correspondent aux composantes de cette dernière telles qu'elles se traduisent concrètement chez les élèves. De ce fait, les

manifestations de la pensée critique sont observables. Selon Daniel et al. (2005), ces manifestations se traduisent notamment par une capacité à poser des questions pertinentes, à justifier à l'aide de raisons, à argumenter de façon logique et à résoudre des problèmes complexes. À la suite d'une recherche menée dans des classes de primaire en Australie, au Mexique et au Québec, Daniel et al. (2005) sont parvenus à structurer ces manifestations sous la forme d'une grille présentant le processus d'apprentissage d'une pensée critique. Le tableau 6 présente la grille conçue par Daniel et al. (2005) :

Tableau 6 : Présentation du tableau de Daniel et al. (2005)

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

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

Pour parvenir à construire cette grille, Daniel et al. (2005) ont d'abord identifié les habiletés cognitives propres au développement de la pensée critique, telles que la justification, l'exemple ou la définition. Ces habiletés ont ensuite été regroupées en quatre modes de pensée : logique, créatif, responsable et métacognitif.

Le mode logique renvoie à la capacité de construire un raisonnement cohérent et structuré. Il se manifeste par le passage d'une croyance non justifiée à une justification basée sur des raisons concrètes, puis à l'élaboration d'un raisonnement s'appuyant sur des concepts abstraits. Par exemple, un élève qui distingue deux concepts en s'appuyant sur des critères précis ou qui justifie son opinion à l'aide d'arguments solides mobilise une pensée logique.

Le mode créatif fait appel à l'imagination et à la capacité de transformer des idées. Il se manifeste par la recherche de divergences d'idées, d'abord à travers des exemples personnels, puis en établissant des relations simples entre deux éléments, et enfin en proposant des relations critiques qui peuvent amener à un changement de perspective. Par exemple, un élève qui propose une solution innovante à un problème ou qui envisage un point de vue inattendu manifeste une pensée critique créative.

Le mode responsable correspond à une posture éthique et respectueuse dans l'élaboration de la pensée critique. Il englobe des habiletés comme la prise en compte du point de vue d'autrui, la formulation respectueuse d'un désaccord ou encore l'ouverture au dialogue. Son développement s'observe dans l'expression d'un énoncé tourné d'abord

vers soi, puis dans un souci de compréhension de l'autre, et enfin dans l'évaluation des normes et valeurs sociales ou morales dans une visée d'amélioration du bien commun. Par exemple, un élève qui remet en question l'opinion d'un camarade avec diplomatie ou qui accepte de reconsidérer sa position fait preuve d'une pensée critique responsable.

Le mode métacognitif renvoie à la capacité de réfléchir sur sa propre pensée, de prendre du recul, de questionner ses raisonnements ou ses croyances. Il se manifeste par une capacité, d'abord, à reconnaître ce qui a été fait concrètement, puis ce qui a été fait, dit et pensé par les pairs, et enfin dans la correction du groupe ou dans l'autocorrection. Par exemple, un élève qui explique pourquoi il a changé d'avis à la lumière de nouveaux arguments ou qui prend conscience de ses biais cognitifs active un mode de pensée métacognitif.

Après avoir regroupé les différentes habiletés cognitives propres au développement de la pensée critique selon les quatre modes de pensée présentés ci-dessus, les chercheurs ont réexaminé les verbatims des interactions entre élèves, cette fois en mettant l'accent sur la manière dont ces modes de pensée devenaient de plus en plus complexes à mesure que chacune des interactions progressaient, passant d'une approche monologique à une pensée dialogique critique. Selon les travaux de Daniel et al. (2005), le passage d'une pensée monologique à une pensée dialogique critique chez les élèves de 10 à 12 ans ne s'effectue pas au cours d'une seule interaction, mais plutôt au long de plusieurs séances de discussion structurées. Ainsi, au fil de ces séances, les élèves ont progressivement développé des habiletés telles que la formulation d'hypothèses, l'écoute active, la justification de leurs

propos, et la construction d'arguments à partir des idées des autres. Ainsi, l'évolution vers une pensée dialogique critique s'inscrit dans un processus d'apprentissage progressif, nécessitant un engagement soutenu sur plusieurs semaines ou mois. Cette analyse a conduit les chercheurs à identifier trois perspectives épistémologiques, à travers lesquelles les élèves progressent, qu'ils ont nommées : égocentrisme, relativisme et intersubjectivité.

Par conséquent, pour Daniel et al. (2005), la pensée critique des élèves est multimodale, puisqu'elle peut se manifester selon quatre modes de pensée dynamiques, chacun de ces quatre modes de pensée pouvant évoluer en se complexifiant selon trois perspectives.

1.3.1. Les manifestations de la pensée critique dans le cadre de cette recherche

La grille de Daniel et al. (2005) fournit un cadre structuré pour comprendre les manifestations de la pensée critique selon différents stades, modes et contextes. Les modes logique et métacognitif occupent une place centrale dans mon travail. Le mode métacognitif est en effet particulièrement pertinent dans le cadre de ma recherche, car il permet de saisir la manière dont les élèves prennent du recul sur leurs propres raisonnements, remettent en question leurs idées initiales ou ajustent leur position à la lumière de nouveaux arguments. Or, cette capacité réflexive est essentielle dans une démarche de développement de la pensée critique : elle témoigne non seulement d'une conscience du processus de pensée, mais aussi d'une ouverture au doute et à la révision de ses propres idées. Dans le contexte de ma recherche, le mode métacognitif permet de rendre visibles les moments où la pensée évolue réellement. Il éclaire les transitions entre

des opinions spontanées et des positions plus élaborées, en montrant comment les élèves peuvent identifier leurs erreurs, reconnaître l'apport des autres ou reformuler leurs propos en fonction des interactions. Ce mode complète ainsi le mode logique.

Le mode logique est le mode au sein duquel la justification constitue la manifestation principale de pensée critique dans le contexte de la construction de nouvelles connaissances (conceptualisation). La pensée logique se manifeste par la capacité des élèves à :

1. Identifier des relations entre des idées ou des faits.
2. Démontrer une cohérence dans leur raisonnement.
3. Appliquer des principes généraux à des situations spécifiques.
4. Évaluer la solidité d'un raisonnement à l'aide de critères.

Elle repose donc sur des processus comme la déduction, l'induction et l'évaluation critique des preuves. Par exemple, un élève développant sa pensée logique est capable de reconnaître des erreurs dans un raisonnement, de justifier ses conclusions à l'aide de raisons valides, et de faire preuve de rigueur et de cohérence dans son analyse.

Daniel et al. (2005) définissent le mode de pensée logique comme ceci : « La pensée logique, telle que manifestée dans les verbatims des échanges entre élèves, ne signifie pas uniquement la logique formelle ; elle concerne également et surtout la logique informelle qui présuppose, notamment, la cohérence dans le langage. Sa complexification se manifeste à partir de trois niveaux d'énoncés allant du particulier au général. Ces énoncés

peuvent être non justifiés, partiellement ou complètement justifiés. » (p. 18) Selon eux, il existe une série d'avantages à stimuler une pensée logique chez les élèves. D'abord, la pensée logique situe les élèves dans une quête de cohérence, tant dans le langage que dans la pensée. Pour parvenir à cette cohérence, il est nécessaire d'utiliser des critères et donc, d'édifier des règles spécifiques au moyen de définition, de jugement et de raisonnement. Ensuite, le développement de la pensée logique suscite la motivation des élèves grâce à un « effort authentique de découverte et de construction » (Daniel et al., 2005, p. 67). Il s'agit, pour eux, d'un véritable défi intellectuel, les poussant à entrer dans un processus de recherche et donc, de découverte (Sasseville, 1999).

D'ailleurs, l'hypothèse selon laquelle le développement de la pensée critique soutient la logique et, par extension, l'apprentissage est largement documentée dans la littérature. L'intégration de la pensée critique dans les processus éducatifs favorise une approche active de l'apprentissage : les élèves ne se contentent pas d'absorber des informations, mais les analysent, les remettent en question, et les appliquent dans différents contextes. Des études, comme celles de Facione (1990) et Paul et Elder (2006), montrent que l'exercice de la pensée critique développe des compétences transférables qui sont essentielles pour résoudre des problèmes complexes dans divers domaines. En outre, Ennis (1996) souligne que les élèves qui maîtrisent la pensée critique et la logique apprennent plus efficacement, car ils établissent des liens entre des concepts et adaptent leurs connaissances à des situations nouvelles, dans des contextes divers. Ainsi, encourager les manifestations de la pensée critique, en particulier sur le plan logique,

constitue un levier puissant pour améliorer les performances des élèves et leur capacité à s'engager dans des apprentissages profonds.

En somme, la pensée critique, telle qu'elle a été définie et explorée, se présente comme une aptitude incontournable pour appréhender la complexité des savoirs et relever les défis intellectuels contemporains. Elle ne se limite pas à une simple compétence cognitive, mais se déploie comme un processus dialogique et réflexif, ancré dans l'autonomie intellectuelle et l'interaction avec autrui. En combinant analyse, autocritique et ajustement constant, la pensée critique dépasse l'individualisme pour devenir un outil collectif, permettant de confronter les idées, d'enrichir les perspectives et de transformer les expériences. Néanmoins, la pensée critique ne peut s'exercer pleinement qu'à travers un cadre qui facilite la construction de nouvelles connaissances. En effet, l'acte de penser de façon critique est indissociable de celui de construire, organiser et réviser les savoirs. Il s'inscrit dans une dynamique où l'exploration conceptuelle et les interactions sociales se nourrissent mutuellement, donnant ainsi tout son sens au processus critique en tant que vecteur de création et de construction des connaissances.

2. LA CONSTRUCTION DES CONNAISSANCES

Dans cette section, j'explore deux dimensions essentielles de la construction des connaissances. D'une part, j'aborderai la conceptualisation (2.1.), un processus clé dans l'organisation et la construction des savoirs, tel que présenté par des auteurs comme Vygotski (1933, 1985) ou Barth (2013). D'autre part, je mettrai en lumière l'importance des interactions entre élèves dans la construction des connaissances (2.2.), en m'appuyant

sur les travaux de Dewey (1933), Vygotski (1933, 1985) et Barth (2013), qui soulignent le rôle fondamental de la collaboration et de l'échange dans l'apprentissage. Ces deux perspectives complémentaires permettront d'explorer comment les connaissances se construisent à la fois sur le plan individuel et collectif. Pour terminer, puisque le présent travail s'inscrit dans un contexte d'apprentissage où les élèves sont amenés à interagir en justifiant leurs hypothèses, j'aborderai la justification orale pour apprendre (2.3.).

2.1. La conceptualisation

La conceptualisation, telle que définie par Vygotski (1933, 1985), est un processus intellectuel par lequel les élèves construisent, organisent et transforment des concepts. Ce processus va au-delà de la simple assimilation de faits ou d'informations : il implique une activité cognitive complexe qui relie de nouvelles données à des schémas de pensée existants, permettant ainsi une compréhension plus riche et nuancée. Barth (2013) reprend Bruner (1997) en soulignant que la conceptualisation repose sur une interaction entre la réflexion individuelle et le contexte d'apprentissage, où les élèves sont invités à catégoriser, analyser et relier des connaissances pour enrichir leur compréhension et développer leur pensée critique.

Dans le cadre de la conceptualisation, Vygotski (1933, 1985) distingue deux catégories essentielles : les concepts premiers et les concepts seconds. Les concepts premiers se forment à partir d'expériences concrètes et directes, telles que l'observation ou la manipulation d'objets. Ils sont intuitifs et souvent liés à la perception immédiate. À

l'inverse, les concepts seconds émergent d'un travail de réflexion plus approfondi. Ils impliquent une abstraction, une mise à distance des expériences initiales et une systématisation des connaissances. Une transition entre concepts premiers et seconds est au cœur du développement de la pensée critique, car elle amène les élèves à dépasser le concret et l'immédiat pour justifier leurs idées de manière cohérente et structurée.

Barth (2013) propose une démarche de médiation sociocognitive qui s'intègre parfaitement à cette dynamique de conceptualisation. Selon elle, les élèves doivent être placés dans des situations où ils deviennent acteurs de leur apprentissage, adoptant une posture de chercheur. Cela signifie qu'ils ne se contentent pas de recevoir des connaissances, mais participent activement à leur construction en explorant, questionnant et réfléchissant. Cette posture favorise non seulement l'acquisition de concepts, mais également le développement de manifestations de la pensée critique, comme la justification des idées.

Pour développer la pensée critique des élèves, Dewey (2004 [1910] ; 2022 [1938]) propose notamment de faire de l'enquête scientifique un modèle d'enseignement par lequel l'élève devient auteur de ses apprentissages, construisant son savoir à travers l'observation et la découverte. Selon lui (2022), il existe une unité fondamentale entre les hypothèses mentales formulées par l'élève et les expériences concrètes et contextualisées menées pour valider ces hypothèses. C'est précisément dans le cadre de telles expériences que les élèves interagissent entre eux et avec le monde réel. Ainsi, Dewey (2004 [1910]) affirme que ces connaissances se construisent nécessairement dans une démarche

collaborative et une résolution active de problèmes. C'est dans ce contexte général, marqué par l'exigence de justification des hypothèses et l'activation de la pensée critique, que s'inscrit la présente recherche.

2.2. Les interactions entre élèves comme levier d'apprentissage

Les interactions entre élèves jouent un rôle central dans les processus d'apprentissage, particulièrement lorsque l'oral est utilisé comme moyen d'exploration et de construction des savoirs. Cette importance trouve ses racines dans les travaux de Dewey (1933), pour qui l'apprentissage est avant tout une expérience sociale. Dewey (1933) soutient que l'éducation ne peut se réduire à une transmission unilatérale de connaissances ; elle doit être une activité collaborative où les élèves apprennent les uns des autres à travers des échanges d'idées. Ces interactions permettent de confronter des points de vue, de résoudre des désaccords et de co-construire des significations partagées.

Les travaux de Vygotski (1934) renforcent cette approche en mettant en lumière le rôle des interactions sociales dans le développement cognitif. Selon lui, les apprentissages se réalisent dans une zone proximale de développement (ZPD), un espace où les élèves progressent grâce au soutien de leurs pairs ou de leur enseignant. Vygotski (1934) insiste sur le rôle du langage dans ce processus : les interactions orales servent de médiateur pour structurer et internaliser les savoirs. Les élèves, en échangeant entre eux, s'approprient des stratégies et des idées qu'ils n'auraient pas pu élaborer seuls.

En écho à Dewey (1933) et Vygotski (1934), Bruner (1983 ; 1990), qui a influencé les travaux de Barth (2013), met également en avant le rôle de l'interaction dans la construction des connaissances. Il considère que le langage, en particulier dans sa dimension orale, est un outil fondamental pour organiser la pensée et apprendre. Il insiste sur l'idée selon laquelle l'apprentissage se fait dans un contexte social, où les élèves développent leurs compétences cognitives grâce à un processus de médiation. À travers les échanges verbaux, les élèves sont amenés à reformuler, clarifier ou approfondir leurs idées, ce qui contribue à leur appropriation des savoirs. Dans ce cadre, la classe de français, en tant qu'espace dédié à l'enseignement de la langue, joue un rôle central dans le développement de la pensée des élèves. En enseignant des objets langagiers, on leur offre des outils cognitifs essentiels pour organiser et clarifier leur pensée. La maîtrise de ces objets permet aux élèves non seulement de structurer leur discours, mais aussi de mieux formuler et justifier leurs idées. Ainsi, à travers l'enseignement de la langue, on enseigne aussi à penser. Cette approche s'inscrit dans l'idée selon laquelle l'acquisition des objets langagiers n'est pas un but en soi, mais un moyen d'aider les élèves à les utiliser de manière pertinente et efficace pour développer leur pensée et interagir de façon réfléchie avec le monde qui les entoure.

Plus récemment, Soucy et Dumais (2022) rejoignent cette idée en expliquant que la verbalisation des idées est un processus clé qui aide les apprenants à clarifier leurs raisonnements et à élaborer des concepts de manière plus approfondie. Ils soulignent également que les échanges oraux contribuent à l'émergence de la pensée réflexive, car il incite les élèves à expliciter leurs points de vue, à justifier leurs réponses et à intégrer les

perspectives des autres dans leur propre réflexion. L'interaction orale devient ainsi un moyen privilégié pour les élèves de passer d'une compréhension individuelle à une compréhension partagée.

Par conséquent, un contexte pédagogique propice à la conceptualisation repose sur des situations d'apprentissage qui stimulent l'interaction. Ce type d'activité incarne la démarche prônée par Barth (2013), où l'apprentissage devient une exploration collaborative renforçant à la fois les compétences intellectuelles et les habiletés sociales. Elle correspond également à ce que Daniel et al. (2005) appellent « la pensée critique dialogique », puisqu'il s'agit d'un « processus de recherche en commun qui se manifeste dans des attitudes et des habiletés cognitives reliées à la conceptualisation, à la transformation, à la catégorisation et à la correction » (p. 137). Toutes les activités proposées comportent ainsi des tâches de collaboration et de confrontation, comme le suggèrent également Resnick (1991) et Dewey (2004 [1910] ; 2022 [1938]).

En ce sens, l'oral devient un espace d'apprentissage interactif et collaboratif, où les échanges entre pairs renforcent à la fois les compétences discursives et les habiletés cognitives. Parmi ces interactions, la justification orale occupe une place importante.

3. LA JUSTIFICATION

La justification constitue un levier essentiel pour structurer et affiner la réflexion des élèves. En effet, la justification n'est pas qu'un simple acte d'argumentation : elle révèle la capacité de l'élève à analyser, évaluer et articuler ses idées de manière

rigoureuse. À la différence de l'argumentation rhétorique, qui vise souvent à convaincre en mobilisant des effets de langage ou des stratégies d'influence, la justification exige une transparence intellectuelle. Elle repose sur la capacité à expliquer les étapes de sa pensée, à en démontrer la cohérence et à fonder ses affirmations sur des raisons valides (Garcia-Debanc, 1996 ; Forget, 2017 ; Lafontaine et Hébert, 2014). Justifier, c'est donc rendre compte de sa démarche de manière claire, logique et vérifiable. Ainsi, la justification, en mobilisant à la fois la pensée critique et le langage, permet non seulement de clarifier les idées, mais aussi de les transformer et de les enrichir à travers l'acte même de les exprimer. Elle constitue donc une manifestation directe de la pensée critique, dans la mesure où elle met en lumière des processus cognitifs complexes, tels que la mise en relation des informations, l'élaboration d'hypothèses ou encore le choix de critères pertinents. En ce sens, la justification soutient et reflète la pensée critique, tout en contribuant à son développement dans un contexte d'apprentissage interactif.

La justification constitue donc un concept qu'il est important de définir clairement, notamment parce qu'elle est souvent confondue avec d'autres notions proches. Nous commencerons donc par distinguer la justification des notions d'argumentation et d'explication (3.1.). Nous présenterons ensuite une définition de la justification en classe de français (3.2.) et nous montrerons que la justification constitue à la fois une manifestation et un vecteur du développement de la pensée critique. Enfin, les procédés justificatifs seront exposés (3.3.).

3.1. Justification et argumentation

Dans la littérature, la justification est surtout associée à l'argumentation (Adam, 2015), bien que certains auteurs les distancient (Chartrand, 2013). Ainsi, des confusions persistent quant à ce qui les distingue et à ce qui les rapproche. Selon Fasel-Lauzon (2009), justifier est un acte subjectif, qui porte sur des croyances et non des faits. Gombert (2003) rejoint cette idée en expliquant que la justification, contrairement à l'argumentation, ne présente qu'un seul et unique point de vue. Adam (2017) place par ailleurs la justification comme étant le premier niveau argumentatif, le second correspondant à la dimension dialogique de l'argumentation qui suppose la prise en compte d'autres points de vue. Ainsi, la justification représente la base essentielle sur laquelle tout raisonnement argumentatif se construit. À ce premier niveau, l'objectif est de soutenir une position ou une hypothèse en fournissant des raisons afin d'en soutenir la validité. Pour Adam (2017), la justification repose donc sur des explications claires et structurées qui permettent de rendre une idée compréhensible et acceptable aux yeux des autres.

En didactique du français, Garcia-Debanc (1996, 1999) et Chartrand (2013) indiquent que si la justification n'a pas pour but de convaincre son interlocuteur, elle vise tout de même à lui faire accepter son intention en légitimant ses paroles, ses actes, ses choix, etc.

3.2. Tentative de définition de la justification pour la classe de français

En classe de français, les élèves sont souvent amenés à justifier deux types d'assertions : des affirmations et des positions (Forget, 2014). Quand l'élève veut justifier une affirmation, il doit recourir à des règles ou à des savoirs pertinents issus du même domaine pour ensuite rendre compte du raisonnement qui l'a conduit à cette affirmation. Dans ce cas, on peut dire que l'élève utilise la justification dans une visée démonstrative (Chartrand, 2013). Lorsqu'il cherche à légitimer une opinion, s'il n'a pas pour objectif principal de persuader son destinataire, il souhaite tout de même la faire valoir. Pour ce faire, l'élève va devoir étayer son opinion en développant les raisons qui la fondent. La justification d'une opinion sera donc considérée comme ayant une visée argumentative. Dans le domaine de la subjectivité, la justification est insérée au sein de textes de genres hétérogènes qui servent à donner son avis comme la note critique, la lettre ouverte, l'entrevue ou encore la discussion. Par conséquent, ce domaine rejoint la visée argumentative de la justification.

Ces deux types d'assertions peuvent être associées à des manifestations de pensée critique, en particulier en lien avec la grille de Daniel et al. (2005). La justification d'une affirmation, qui repose sur des règles ou des savoirs précis, correspond au mode de pensée logique de cette grille, où l'élève organise ses idées de manière cohérente et rigoureuse pour démontrer la validité de ses propos. L'exposition du raisonnement lui-même peut quant à lui faire écho au mode métacognitif. La justification d'une opinion, quant à elle,

s'inscrit davantage dans le mode de pensée créatif, car l'élève n'expose pas seulement une opinion, mais cherche également à la construire en confrontant et affinant ses idées. Ce mode encourage l'élève à nuancer et à développer ses pensées à travers l'échange, comme l'indiquent les recherches de Daniel et al. (2005) sur la pensée critique dialogique.

On peut ainsi retenir que la justification est un mode de discours servant à exprimer le bien-fondé d'un propos, notamment en articulant et structurant ses idées, ce qui m'amène à adopter la définition de Garcia-Debanc (1996) concernant la justification :

Justifier est un acte qui a pour visée de faciliter ou de causer l'acceptation de son intention par l'interlocuteur. Justifier, c'est agir par le rapprochement voulu de deux assertions, l'une devant faire apparaître l'autre comme vraisemblable, permise ou dicible à un interlocuteur quelconque (p. 114).

Cette définition s'intègre parfaitement à mon sujet de recherche, car elle met en lumière l'essence même de la justification orale en classe de français : elle n'est pas un simple ajout d'arguments, mais un processus réfléchi et structuré, où l'élève cherche à rendre ses idées accessibles et acceptables pour son interlocuteur. Dans ce cadre, la justification devient un outil crucial pour développer la pensée critique des élèves, puisqu'elle les pousse à organiser et à clarifier leurs raisonnements tout en cherchant à les rendre recevables pour leurs pairs ou leur enseignant. C'est dans cet objectif que la justification devient un moteur de l'interaction orale, contribuant à la co-construction du savoir.

Par ailleurs, la justification trouve un écho direct dans ma conception de la pensée critique. En effet, la pensée critique, que j'ai précédemment définie comme un processus évaluatif et dialogique fondé sur une démarche réflexive, autocritique et autocorrectrice, vise à analyser un objet de pensée en mobilisant diverses ressources – connaissances, habiletés cognitives, attitudes, informations et interactions – selon divers critères et en fonction d'un contexte particulier. Dans cette perspective, la justification peut être vue comme une manifestation concrète de la pensée critique : elle mobilise les capacités à structurer ses idées, à établir des liens logiques entre les assertions et à prendre en compte les critères de validité dans un contexte dialogique.

De plus, tout comme la pensée critique dépasse l'égoïsme et le relativisme pour viser une compréhension renouvelée, la justification exige de dépasser les raisons simples ou arbitraires pour construire un discours cohérent et fondé et recevable. Justifier un propos ne consiste pas seulement à causer l'acceptation d'une position, mais aussi à examiner les critères et contextes qui soutiennent sa pertinence. En ce sens, la justification devient à la fois un outil et une manifestation de la pensée critique, contribuant à l'amélioration des idées et à l'enrichissement de l'expérience.

En effet, si la justification peut être considérée comme un outil et une manifestation concrète de la pensée critique, il semble pertinent de comparer les contenus à apprendre pour développer la pensée critique et pour justifier en classe de français. Le tableau 7 met en lumière les éléments spécifiques à apprendre pour développer sa pensée critique selon Lipman (2011) et pour justifier (MELS, 2004).

Tableau 7 : Comparaison des contenus à apprendre pour développer sa pensée critique et pour justifier en classe de français

Contenus à apprendre pour développer sa pensée critique (Lipman, 2011)	Contenus à apprendre pour justifier (MELS, 2004)
L'utilisation de critères	L'utilisation de critères
La prise en compte du contexte	La prise en compte du destinataire (ou interlocuteur) et de la situation de communication
L'utilisation de raisons	L'utilisation de raisons ou de faits probants
La crédibilité des sources d'information	La crédibilité des sources
Production attendue (résultat) : Le jugement critique	

Ainsi, dans le cadre de la présente recherche, et en appui sur ce qui précède, je définis la justification ainsi :

La justification en classe de français est une conduite discursive par laquelle l'élève légitime ses propos en articulant des raisons pertinentes, soit pour démontrer la validité d'une affirmation, soit pour étayer une opinion. Elle constitue à la fois une manifestation de la pensée critique et un outil pour la développer. En incitant l'élève à structurer son raisonnement, à évaluer des arguments et à adapter ses idées à la situation de communication, la justification permet à l'élève de mettre en œuvre sa pensée critique. Tout comme la pensée et le langage sont les deux faces d'une même médaille, la justification et la pensée critique le sont également, l'une nourrissant et renforçant l'autre dans un processus interactif.

3.4. Les fonctions, stratégies et procédés justificatifs

Lorsqu'ils élaborent une justification, les élèves mobilisent divers procédés, stratégies et tactiques qui peuvent constituer des manifestations de pensée critique et ainsi témoigner de leur raisonnement et de la structuration de leurs idées. Forget et Gauvin (2017), Provencher (2020) et Forget (2017) éclairent la nature de ces justifications en mettant en évidence les intentions, modes, stratégies et tactiques que les élèves utilisent pour construire des justifications convaincantes.

Pour commencer, Forget et Gauvin (2017) identifient trois intentions principales qui sous-tendent le recours à la justification par des élèves :

1. *Expliquer* : Cette intention consiste à clarifier les idées et à rendre le raisonnement intelligible. Dans une logique démonstrative, les élèves mobilisent des principes logiques, des connaissances explicites ou des exemples concrets pour expliciter leur raisonnement. On les trouve quand les élèves cherchent à expliciter leur hypothèse de manière à la rendre compréhensible et acceptable aux yeux de leur interlocuteur.
2. *Chercher* : Ici, la justification est utilisée comme un outil d'exploration cognitive. Les élèves testent des hypothèses, avancent des pistes de réflexion ou questionnent leurs propres idées, souvent dans un cadre collaboratif.
3. *Débattre* : Dans une logique argumentative, les élèves utilisent la justification pour défendre leur point de vue face à des perspectives opposées. Cette intention engage

un dialogue critique et dynamique, souvent dans des contextes où la confrontation d'idées est encouragée.

Parmi ces trois intentions, l'étude montre que l'*explication* est celle qui est la plus fréquemment utilisée par les élèves dans des contextes de résolution de problèmes grammaticaux, donc de construction de connaissances. Cette prévalence reflète un besoin prioritaire, chez les élèves, de rendre leur raisonnement clair et compréhensible, notamment dans des situations d'apprentissage grammatical où la précision et la justesse sont valorisées. Cependant, les intentions de « chercher » et de « débattre » restent présentes, bien qu'elles apparaissent davantage dans des contextes spécifiques, tels que les discussions collectives ou les tâches ouvertes qui suscitent un conflit cognitif (séquence *chercher*) ou des controverses (séquence *débattre*).

Forget (2017) identifie également deux modes d'élaboration des justifications, à savoir le mode exploratoire et le mode confirmatoire. Dans le mode exploratoire, l'élève utilise la justification pour tester des idées ou hypothèses, souvent dans des situations où il n'a pas de position initiale claire. Alors que dans le mode confirmatoire, l'élève défend une position déjà établie en accumulant des preuves et des arguments pour renforcer sa réponse. On pourrait donc associer le mode exploratoire à l'intention *chercher* de Forget et Gauvin (2017) et le mode confirmatoire à l'intention *expliquer* de Forget et Gauvin (2017). Ainsi, ces deux modes de justification sont complémentaires dans le développement de la pensée critique. Le mode exploratoire stimule la curiosité intellectuelle et amène à formuler des hypothèses de manière logique et rigoureuse à partir

d'observations initiales. Le mode confirmatoire, quant à lui, permet de tester ces hypothèses avec la même rigueur, en les confirmant ou infirmant au terme d'une analyse méthodique.

Provencher (2020) se concentre quant à elle sur les stratégies justificatives utilisées à l'écrit par des élèves du primaire dans le cadre de la compétence en lecture. Bien que Provencher utilise le terme de « stratégies », ces dernières rejoignent ce que le programme officiel désigne par « procédés langagiers » et que Forget (2017) nomme « tactiques ». Provencher (2020) identifie seize stratégies spécifiques illustrant la diversité des outils cognitifs et linguistiques mobilisés par les élèves lorsqu'ils justifient. Parmi elles, on retrouve notamment :

1. Appel à un extrait, une citation ou un exemple tiré du texte.
2. Appel à une comparaison.
3. Appel à son expérience personnelle ou à des liens avec sa vie.
4. Appel aux propos des pairs, de l'enseignante ou de l'autorité.
5. Appel à des informations implicites ou à faire des inférences.
6. Appel à l'identification à autrui ou aux intentions des personnages.
7. Appel à des indices linguistiques.

Provencher (2020) explique d'ailleurs que quatre de ces stratégies sont davantage utilisées par les élèves. Il s'agit de l'appel à un extrait, une citation ou un exemple tiré du

texte ; l'appel à son expérience personnelle ou à des liens avec sa vie ; l'appel à une comparaison ; l'appel aux informations implicites, comme présentées dans le tableau 8.

Tableau 8 : Définition des quatre démarches pour justifier selon Provencher (2020)

Démarche pour justifier	Définition
Appel à un extrait, une citation ou un exemple tirés du texte	Les élèves citent directement des passages du texte pour appuyer leur justification. Cette stratégie est très courante car elle permet de se référer de manière précise aux éléments du texte et d'étayer une réponse de manière évidente.
Appel à son expérience personnelle ou à des liens avec sa vie	Relier la justification à des expériences vécues est une démarche fréquente, car elle permet aux élèves de rendre les textes plus significatifs en les connectant à leur propre vécu. Cela aide également à rendre leurs arguments plus concrets et personnels.
Appel à une comparaison	Les élèves font souvent appel à des comparaisons avec d'autres situations ou textes. Cette stratégie est utile pour établir des parallèles entre les événements du texte et d'autres contextes familiers pour l'élève.
Appel aux informations implicites ou à faire des inférences	Beaucoup d'élèves utilisent cette stratégie pour tirer des conclusions à partir des indices subtils présents dans le texte, montrant ainsi une capacité à lire entre les lignes.

Ces stratégies sont privilégiées par les élèves du primaire parce qu'elles permettent de structurer des justifications de manière logique et claire, en utilisant des éléments familiers (le texte et l'expérience personnelle). Les élèves utilisent ces démarches pour renforcer la pertinence et la crédibilité de leurs justifications.

Pour terminer, Forget (2017) enrichit l'analyse en introduisant le concept de tactiques justificatives, c'est-à-dire les moyens spécifiques mis en œuvre par les élèves pour structurer et valider leurs réponses. Ces tactiques incluent notamment :

- Se remémorer une expérience personnelle : relier la justification à des souvenirs ou des situations vécues.
- Valider la recevabilité des raisons : vérifier la pertinence des arguments en les confrontant à des critères ou en les comparant à d'autres.

En conclusion, les travaux de Forget et Gauvin (2017), de Provencher (2020) et de Forget (2017) convergent pour montrer que la justification est une activité multidimensionnelle mobilisant des intentions variées, des stratégies spécifiques et des tactiques élaborées. La prédominance de l'intention d'*expliquer*, identifiée par Forget et Gauvin (2017), souligne l'importance de la clarté et de la structuration dans l'apprentissage. Cependant, les autres intentions et les multiples stratégies décrites par Provencher (2020) et Forget (2017) enrichissent la diversité des approches employées par les élèves, reflétant une progression dans leur maîtrise de la pensée critique et du raisonnement argumentatif.

3.5. La justification orale pour apprendre

À l'oral, l'élève est souvent mis en contexte d'interaction pour justifier ses réponses. En contexte d'échanges entre pairs, l'élève n'est pas seul devant sa feuille, il a donc accès à l'étayage de ses camarades ou de l'enseignant (Garcia-Debanc, 1994).

D'après la recherche de Garcia-Debanc (1994) menée, auprès d'élèves du primaire (troisième cycle) et du secondaire (premier cycle) en France, la justification orale consiste à expliquer, de manière chronologique, les différentes étapes mentales qui ont conduit à

la réponse donnée, comme un récit d'une procédure. En effet, en justifiant leurs choix et leurs réponses à haute voix, les élèves rendent leur processus de réflexion visible, ce qui leur permet de mieux comprendre et organiser leurs idées. Ce mode de justification présente des caractéristiques propres qui le distinguent de la justification écrite. Là où l'écriture exige une formulation plus structurée et définitive, l'oral autorise davantage de souplesse : l'élève peut reformuler, ajuster ou corriger ses propos en temps réel, selon les réactions de ses interlocuteurs. Cette dimension dialogique permet une construction progressive du savoir, appuyée sur les interactions sociales.

Ainsi, on peut considérer que les travaux de Garcia-Deban (1994) rejoignent ceux de Resnik (1987) qui affirment que la justification orale constitue un outil précieux pour le développement de la pensée critique des élèves, car elle les pousse à clarifier et à expliciter leurs raisonnements de manière structurée. Ce processus se distingue de la justification écrite par son caractère interactif, évolutif et souvent plus accessible. Alors que l'écriture impose une structuration plus figée, la parole permet des allers-retours, des reformulations spontanées, des ajustements en fonction des réactions de l'interlocuteur. Ce cadre dynamique favorise l'apprentissage en rendant les raisonnements malléables et immédiatement discutables

Ce type d'exercice offre également l'opportunité d'engager des échanges avec d'autres, permettant ainsi aux élèves de confronter leurs positions à des perspectives différentes. Ce dialogue, souvent sous forme de discussions ou de débats, est essentiel pour encourager les élèves à réévaluer et affiner leurs positions et ainsi à adopter une

attitude réflexive. La justification orale renforce ainsi leurs compétences en matière de pensée critique, en les aidant à développer une capacité à justifier de manière réfléchie et nuancée dans une variété de situations, grâce au contexte de mise à l'épreuve des idées qu'il permet.

4. LES OBJECTIFS DE RECHERCHE

La pensée critique, telle que conceptualisée dans le cadre de ce travail, constitue un processus évaluatif et dialogique profondément ancré dans une démarche réflexive, autocritique et autocorrectrice. Elle se déploie particulièrement dans des contextes collaboratifs où les élèves échangent et justifient leurs idées. Ainsi, la justification, en tant que pratique discursive, devient non seulement une manifestation directe de la pensée critique, mais aussi un outil essentiel à son déploiement. Elle permet aux élèves d'articuler clairement leurs idées, de les structurer et d'évaluer leurs arguments en mobilisant diverses ressources cognitives et discursives. Dans ce cadre, la justification favorise une interaction dynamique entre pensée et langage, essentielle pour dépasser les représentations initiales, enrichir les concepts et transformer les connaissances initiales des élèves.

Ces éléments rejoignent les constats établis dans le chapitre consacré à la problématique, notamment l'importance reconnue par Lipman (2011), Dewey (1933) et Gagnon (2013) au déploiement de la pensée critique, considérée comme une compétence essentielle à la réussite scolaire et à l'engagement citoyen. De plus, les contenus d'apprentissage liés à la justification dans le programme de français (critères, raisons valables, prise en compte du contexte) rejoignent directement ceux nécessaires au

déploiement de la pensée critique. Ainsi, la justification ne se limite pas à une simple compétence textuelle et linguistique, mais s'inscrit pleinement dans une démarche plus large, où pensée critique et justification s'alimentent mutuellement, particulièrement en contexte collaboratif.

Par conséquent, la question centrale de cette recherche est la suivante : De quelle manière l'apprentissage de la justification en classe de français au premier cycle du secondaire peut-il soutenir le développement de la pensée critique des élèves ?

Et les objectifs spécifiques découlant de cette question sont les suivants :

1. Décrire les manifestations d'une pensée critique lors d'échanges entre élèves de 1^e et 2^{ème} secondaire visant la construction de connaissances.
2. Dégager les liens existants entre la manière dont les élèves justifient leurs propos et le déploiement de leur pensée critique.
3. Explorer les retombées du déploiement d'une pensée critique sur des apprentissages.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Dans ce troisième chapitre, je présenterai la méthodologie utilisée pour mener la présente recherche. Je commencerai par présenter la nature de la recherche (1.) qui m'a permis d'atteindre mes objectifs de recherche. J'explicitai ensuite le contexte général dans lequel l'étude a été menée (2.). Par la suite, les renseignements relatifs aux participants à l'étude seront explicités, ainsi que le contexte spécifique de cette recherche (3.). Je poursuivrai par la présentation des procédures de recueil (4.) et d'analyse de données (5.). Enfin, je présenterai les critères de scientificité (Van der Maren, 2004) ainsi que les limites propres à cette recherche (6.).

1. NATURE DE LA PRÉSENTE RECHERCHE

La présente recherche est de nature qualitative descriptive et interprétative. Selon Savoie-Zajc (2004), la recherche qualitative descriptive est une approche méthodologique qui vise à fournir une description précise des phénomènes observés sans chercher à les interpréter en profondeur ou à développer des théories. De plus, le courant descriptif favorise soit une approche inductive qui permet d'analyser les données sans hypothèses préalables, soit une approche déductive dont l'analyse s'effectue à l'aide d'une grille de lecture préétablie.

En ce qui concerne la recherche qualitative interprétative, comme son nom l'indique, elle a pour objectif de donner du sens à l'expérience, aux événements ou aux actions en proposant des interprétations (Van der Maren, 1996). Les recherches menées au sein du courant interprétatif ont donc, dans l'ensemble, pour objectif de répondre à la question : « Pourquoi les choses sont ... ? » (Van der Maren, 1996). Paillé et Muchielli (2003) indiquent qu'elle vise à comprendre les phénomènes sociaux et humains en profondeur plutôt qu'à mesurer des variables. Ces phénomènes sont alors étudiés dans leur contexte naturel, ne permettant donc pas une généralisation des résultats obtenus. Savoie-Zajc (2004) précise que ce genre de recherche s'adapte à la réalité des participants et prend en considération les interactions des individus entre eux et avec l'environnement. Par conséquent, l'approche qualitative interprétative me permet de tenir compte du contexte particulier de chaque classe, des interactions entre les élèves et des réalités particulières de chacun des milieux scolaires afin de mieux comprendre mon objet de recherche. En outre, pour Savoie Zajc (2004), la recherche qualitative interprétative privilégie également une démarche inductive d'analyse de données. Ce regard interprétatif m'aura donc permis d'identifier de nouvelles catégories lors de mon analyse de données.

La présente recherche étant donc de nature qualitative descriptive et interprétative, elle me permet d'atteindre mes objectifs de recherche qui concernent : la description des manifestations d'une pensée critique lors des échanges entre pairs ; l'interprétation des liens existants entre la manière dont les élèves justifient leurs propos et le développement d'une pensée critique. Enfin, en cherchant à produire de nouvelles connaissances sur les

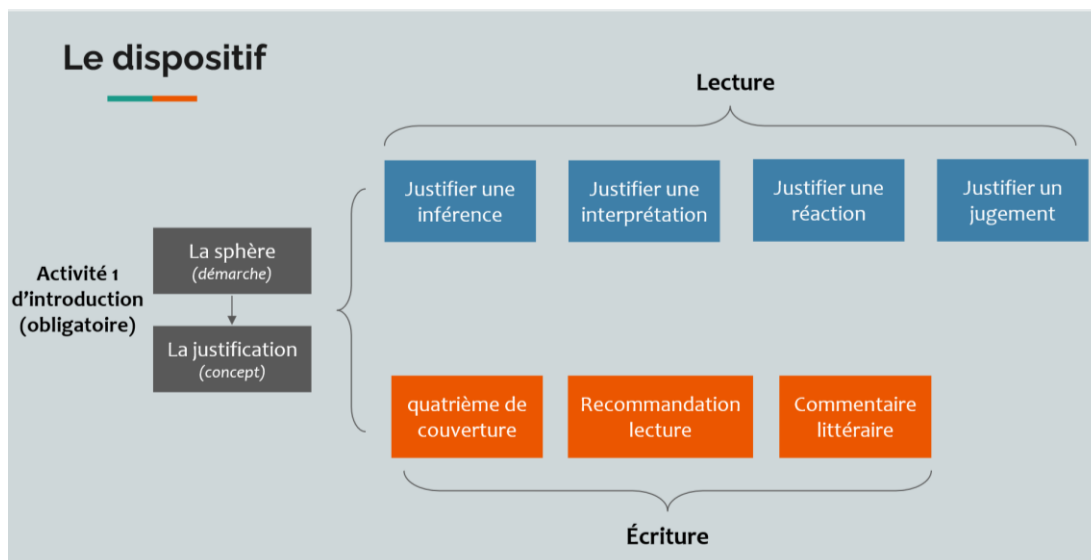
liens existant entre l'apprentissage de la justification et le développement de la pensée critique des élèves, un domaine très peu étudié, cette étude a également une visée exploratoire (Van der Maren, 1996).

2. CONTEXTE GÉNÉRAL DANS LEQUEL S'INSCRIT LA RECHERCHE

La présente recherche s'inscrit dans le cadre d'un projet plus vaste intitulé « Co-conception d'un dispositif didactique pour enseigner l'écriture de textes justificatifs en classe de français au 1er cycle du secondaire », et dirigé par Marie-Hélène Forget. Le dispositif didactique co-construit est constitué d'un ensemble d'activités d'apprentissage et d'outils fonctionnant de manière indépendante, ce qui permet aux enseignants de choisir les activités qui conviennent selon ce qu'ils souhaitent travailler avec leurs élèves. Par exemple, si l'enseignante veut travailler la réponse à une question d'inférence lors d'une tâche de lecture, elle pourra choisir l'activité portant sur l'inférence.

Chacune de ces activités est fondée sur la médiation sociocognitive des apprentissages (Barth, 2013), c'est-à-dire qu'elles visent à soutenir les élèves dans leur découverte des caractéristiques d'un concept, ici les différents genres justificatifs : répondre à une question en lecture, recommander la lecture d'un roman, rédiger un commentaire littéraire ou encore créer une quatrième de couverture. La figure 2 présente l'ensemble du dispositif et les objets qui sont abordés dans chacune des activités du dispositif.

Figure 2 : Activités d'apprentissage du dispositif didactique



Par ailleurs, le dispositif présente une activité d'introduction indispensable à la compréhension et au bon déroulement des activités suivantes, puisqu'elle permet aux élèves ainsi qu'aux enseignants de s'approprier la démarche de médiation et d'introduire la notion de justification. En résumé, les enseignants participant à ce projet ont tous commencé par l'activité d'introduction, mais ont pu ensuite choisir la ou les activités suivante(s).

La durée estimée de ces activités est d'environ une période et demie de cours (75 à 90 minutes). Puisque toutes les activités ont été conçues à partir de la même démarche, elles se composent chacune de cinq tâches identiques, comme présenté dans le tableau 9.

Tableau 9 : Tâches et contenus de chaque activité d'apprentissage du dispositif

Tâches	Contenus
Tâche 1 (Production initiale/activation des connaissances)	Première production permettant d'établir les connaissances et compétences déjà présentes chez l'élève à propos du concept qui sera enseigné.
Tâche 2 (Premier contact avec le concept)	Découverte du concept et de ses caractéristiques essentielles à l'aide d'exemples oui ⁴ et non ⁵ présentés par l'enseignant.
Tâche 3 (Découverte des caractéristiques du concept)	Classement d'exemples oui et non en équipes. Justification du classement négocié en identifiant les attributs du concept.
Tâche 4 (Intégration des caractéristiques)	Validation des classements par les équipes en plénière soutenues par l'enseignant.
Tâche 5 (Transfert)	Retour sur la première production afin de l'améliorer, schématisation des caractéristiques du concept découvert et questions métacognitives.

Les participants du projet global dirigé par Marie-Hélène Forget devaient répondre aux deux conditions suivantes : 1) être enseignant de français au 1^{er} cycle du secondaire, 2) s'engager à effectuer au minimum deux activités du dispositif, dont l'activité d'introduction en premier lieu. Neuf enseignants de français au premier cycle du secondaire ont été recrutés, dont trois enseignaient en première secondaire et six en deuxième secondaire. Les enseignants provenaient de quatre écoles du secteur public et de deux écoles du secteur privé.

⁴ Les exemples oui sont des énoncés ou des exemples de genres qui contiennent l'ensemble des caractéristiques essentielles du concept abordé.

⁵ Les exemples non sont des énoncés ou des exemples de genres qui ne contiennent pas de caractéristiques essentielles du concept abordé (ou pas toutes).

On remarque que toutes les activités proposées comportent des tâches de collaboration et de confrontation. Avec ce modèle, l'élève devient auteur de ses apprentissages, il construit son propre savoir, sa propre idée, grâce à l'enquête (qui se compose d'une phase d'observation, correspondant à la tâche 2 du dispositif et d'une phase de découverte, correspondant à la tâche 3 du dispositif) et l'expérience. Notons que, selon Dewey (2004 [1910]), les connaissances gagnent à être construites dans une démarche de collaboration, d'une part, et de résolution de problèmes, d'autre part. C'est notamment le cas de la tâche 3 du dispositif présenté ci-dessus, au sein de laquelle les élèves sont amenés à collaborer en équipe afin de classer les énoncés qu'ils ont reçus selon qu'il s'agisse d'*exemple oui* ou d'*exemple non* et à confronter leurs hypothèses pour parvenir à s'entendre.

C'est dans ce contexte général que s'inscrit la présente recherche : les élèves sont appelés à justifier leurs hypothèses et donc à mettre en œuvre le mode « logique » et « métacognitif » d'une pensée critique.

3. CONTEXTE ET ÉCHANTILLON SPÉCIFIQUES DE LA PRÉSENTE RECHERCHE

Dans le cadre de la présente recherche, j'ai travaillé avec deux des enseignantes participantes. La première est une enseignante de première secondaire d'une école publique; la seconde est une enseignante de deuxième secondaire d'une école privée. En

plus de la volonté d'analyser les données recueillies au sein d'une école privée et au sein d'une école publique ainsi qu'en première et en deuxième secondaire, j'ai effectué ce choix à partir de plusieurs critères. D'abord, ces deux enseignantes sont celles qui ont été les plus fidèles à la démarche de médiation sociocognitive (Barth, 2013) selon l'analyse faite de leur mise en œuvre (Forget et al. 2024). Ensuite, ces deux enseignantes sont celles que j'ai le plus observées. Le fait d'avoir eu accès à de nombreuses reprises à leur classe et à leurs élèves, et d'avoir pris des notes librement lors de chacune de ces observations, m'a permis de mieux tenir compte du contexte de ces classes pour interpréter les résultats obtenus à la suite de l'analyse de données, comme le demande l'approche interprétative (Savoie-Zajc, 2004) utilisée dans la présente recherche. En effet, puisque j'ai utilisé les mêmes catégories et codes pour analyser les données recueillies au sein des deux classes, c'est plutôt dans l'interprétation des résultats que j'ai pu tenir compte des contextes propres à ces classes. Enfin, puisqu'elles étaient chacune en charge de trois groupes, opter pour ces deux enseignantes augmente la probabilité de récolter des données de qualité en raison de la taille de l'échantillon d'élèves.

Une fois les enseignantes choisies, le choix des groupes dans lesquels j'ai recueilli mes données s'appuie sur ces trois critères : 1- classes ordinaires, 2- un groupe de première et un groupe de deuxième secondaire et 3- qualité des données recueillies en termes d'audibilité (aspect technique) et d'investissement des élèves dans la tâche.

Au sein du groupe de première secondaire (école publique), 19 élèves (sur 29) ont donné leur consentement afin d'être enregistrés, alors que 15 élèves (sur 34) l'ont donné au sein du groupe de deuxième secondaire (école privée). Les 19 élèves de première secondaire se sont répartis en sept équipes, dont cinq équipes de trois et deux équipes de deux élèves. L'enseignante a laissé les élèves composer leurs équipes eux-mêmes. Au sein du groupe de deuxième secondaire, les 15 élèves ont été répartis, par leur enseignante, en cinq équipes de trois. L'enseignante a donc elle-même composé les équipes en amont de l'activité. Par conséquent, la formation des équipes n'a pas été contrôlée par moi-même dans le cadre de la présente recherche.

Pour conclure, j'ai pu analyser les activités d'introduction mises en œuvre par les deux enseignantes, suivie de l'activité portant sur l'inférence en première secondaire et de l'activité portant sur le commentaire littéraire en deuxième secondaire. En résumé, j'ai choisi deux enseignantes parmi neuf, un groupe parmi leurs trois groupes respectifs et deux activités parmi celles pilotées dans chacun des groupes choisis, comme le présente le tableau 10.

Tableau 10 : Récapitulatif des données choisies pour la présente recherche

	Nombre d'élèves consentants	Activité 1	Activité 2
Première secondaire	19 (sur 29)	Introduction à la justification	Répondre à une question d'inférence
Deuxième secondaire	15 (sur 34)		Le commentaire littéraire

4. RECUEIL DE DONNÉES : L'ENREGISTREMENT AUDIO

Pour la présente étude, l'outil de recueil qui a été utilisé afin de répondre à mes objectifs⁶ est l'enregistrement audio d'interactions entre élèves. Dans le cadre de chacune des activités du dispositif didactique, les élèves sont amenés, à la tâche trois (découverte des caractéristiques du concept, voir tableau 8), à travailler en équipe afin de classer des énoncés selon qu'ils représentent des exemples « oui » (exemple contenant l'ensemble des caractéristiques du concept abordé) ou des exemples « non » (exemple ne contenant pas l'ensemble des caractéristiques du concept abordé, voire aucune) et à justifier leur classement. Ce seront d'ailleurs leurs justifications qui, lors de la tâche 4 (intégration des caractéristiques, voir tableau 8), serviront à dégager les caractéristiques essentielles du concept abordé. C'est donc, pour chacune des quatre activités réalisées en classe, lors de la troisième tâche que les élèves ont été enregistrés. J'ai alors placé un enregistreur sur les tables des équipes ayant donné leur consentement (7 en secondaire 1 et 5 en secondaire 2) afin de capter leurs échanges (d'une durée de 8 à 14 minutes). Une fois les interactions des équipes enregistrées, les données audiocaptées ont été sauvegardées dans un ordinateur de recherche, sur un disque dur externe ainsi que dans un dossier Teams, le tout, protégé par mot de passe.

⁶ Pour rappel, les deux objectifs de la présente recherche sont :

- Décrire les manifestations d'une pensée critique lors des échanges entre pairs
- Dégager les liens existants entre la manière dont les élèves justifient leurs propos et le développement d'une pensée critique

5. ANALYSE DES DONNÉES

Les données des enregistrements audios ont fait l'objet d'une analyse de contenu. Il s'agit d'une méthode qui permet de décrire et d'interpréter les contenus des données recueillies, souvent en identifiant des catégories récurrentes (Maryin, 1983 ; Krippendorff, 2004 ; Elo et Kyngas, 2008 ; Bardin, 2013). Concernant ses fonctions, l'analyse de contenu permet de résumer des données tout en préservant l'essentiel du discours analysé, de dévoiler des significations implicites présentes au sein des données, de comparer différents extraits de données, d'aller au-delà de la simple description et de pouvoir proposer des interprétations. C'est notamment pour cette polyvalence caractéristique de l'analyse de contenu que je m'en suis inspirée.

Il existe deux approches principales d'analyse de contenu : l'approche inductive et l'approche déductive. Ici, les deux approches ont donc été combinées afin d'analyser les données des enregistrements audios.

L'analyse de contenu inductive consiste à développer des catégories directement à partir des données, sans disposer d'une grille d'analyse ou d'un cadre théorique prédéfini. L'idée est donc de laisser les données guider l'analyse, de déduire de nouvelles hypothèses à partir d'observations. L'analyse de contenu déductive, quant à elle, est guidée par des concepts ou catégories préexistants, souvent dérivés ou directement tirés de la théorie ou

des concepts convoqués. Elle consiste donc à observer si les données concordent avec une théorie ou un modèle spécifique afin de les étayer. En résumé, l'analyse de contenu inductive est une approche ascendante où les catégories émergent des données, tandis que l'analyse de contenu déductive est une approche descendante où les données sont analysées à la lumière d'un cadre théorique prédéfini (Maryin, 1983 ; Krippendorff, 2004 ; Elo et Kyngas, 2008).

Utiliser ces deux approches de l'analyse de contenu dans le cadre de la présente recherche m'a semblé pertinent pour plusieurs raisons. D'abord, recourir à ces deux approches assure une certaine complémentarité en ce qui concerne les perspectives. L'analyse inductive me permet d'identifier et de comprendre les différentes manifestations d'une pensée critique telles qu'elles émergent naturellement des données alors que l'analyse déductive m'offre, en parallèle, une perspective plus systématique sur les données en examinant la fréquence et la répartition des manifestations de la pensée critique au sein du corpus de données. De plus, l'analyse déductive me permet d'examiner les cadres existants dans un nouveau contexte et d'ainsi les étayer.

Pour procéder à l'analyse de contenu inductive et déductive, plusieurs étapes doivent être suivies (Elo et Kyngas, 2008 ; Krippendorff, 2004 ; Bardin, 2013). Le tableau 11, représente les étapes respectives de l'analyse de contenu inductive et déductive :

Tableau 11 : Les étapes respectives de l'analyse de contenu inductive et déductive

Analyse de contenu inductive	Analyse de contenu déductive
Préparation des données	
Lecture flottante	/
Détermination des unités d'analyse	
Ouverture du codage	Définition des catégories ou du cadre théorique
Regroupement des codes en catégories	Codage dirigé à partir des catégories existantes
Révision et raffinement des catégories	Vérification et ajustement du cadre
Présentation des résultats ⁷	
Vérification des critères de qualité ⁸	

Dans le cadre de cette recherche, ayant utilisé conjointement l'approche inductive et l'approche déductive, ces opérations d'analyse ont été mises en œuvre de manière itérative et non systématique. Cependant, dans un but de clarté et de précision, la méthodologie qui a été employée sera présentée ci-dessous selon les étapes respectives de l'analyse de contenu inductive et déductive présentées au tableau 11.

⁷ Voir chapitre 4 de ce travail.

⁸ Voir point 3.6 du présent chapitre.

5.1. Préparation des données

La préparation du corpus implique de rassembler et de préparer les données qui seront analysées. Cela peut inclure des transcriptions d'entretiens, tout autant qu'un assemblage de documents écrits, etc. Elle permet aussi de s'assurer que le corpus soit pertinent par rapport aux objectifs de recherche. Pour la présente recherche, la préparation du corpus a consisté en l'écoute attentive de l'ensemble des données audios recueillies, afin de choisir les groupes et activités qui ont fait l'objet d'une analyse, et à la transcription des verbatims de toutes les données ciblées. Lors de la transcription, j'ai indiqué la classe et l'équipe dans le titre de chaque fichier à l'aide d'un code. Exemple : PJ4 : la première lettre désigne l'enseignante, la seconde fait référence à l'activité et le chiffre désigne le numéro de l'équipe d'élèves.

5.2. Lecture flottante initiale

Avant de coder, une première lecture du corpus est effectuée afin de se familiariser avec le contenu, identifier les éléments saillants, et avoir une vue d'ensemble des données. La lecture flottante initiale constitue donc une étape exploratoire.

Lors de ma première lecture des verbatims, plusieurs éléments ont été identifiés à l'aide d'un code de couleurs : la distinction des classements justifiés et non-justifiés ; l'utilisation de critères pour justifier ; les procédés langagiers utilisés pour justifier (citation, comparaison, exemplification, énumération). Notons qu'il s'agit ici d'éléments

correspondant à certaines caractéristiques textuelles et discursives de la justification présentées dans le cadre théorique de ce travail. J'ai ainsi utilisé l'approche inductive et déductive dans le cadre de cette étape.

5.3. Détermination des unités d'analyse

Une unité d'analyse correspond aux segments de texte qui seront codés et qui forment, ensemble, cette unité. Elles peuvent être des mots, des phrases, des paragraphes ou des thèmes. Pour la présente recherche, l'unité d'analyse correspond aux échanges tenus à propos d'un même exemple à classer, c'est-à-dire qu'une unité d'analyse correspond à la discussion d'une équipe à propos de chacun des énoncés pour procéder à son classement selon qu'ils représentent un exemple oui ou à un exemple non selon l'équipe. J'ai ainsi amorcé le travail de détermination des unités d'analyse en supprimant les passages au sein desquels les élèves ne parlaient pas de l'activité (*discussion sans rapport*). Le tableau 12, présente un exemple d'unité d'analyse.

Tableau 12 : Exemple d'unité d'analyse retenue

Unité d'analyse retenue
<p>A : Lecture de l'énoncé : « La quatrième saison de Stranger Things est vraiment épeurante. Elle ne ressemble absolument pas aux saisons précédentes. Le méchant de l'histoire s'appelle Vecna et il est capable d'entrer dans les pensées d'adolescents qui ont vécu des traumatismes dans leur vie. Il va falloir attendre jusqu'en 2024 pour la cinquième et dernière saison. »</p> <p>C : J'ai rien compris.</p> <p>Z : Attends.</p>

A : Mais Vecna, c'est quelqu'un qui rentre dedans. Il rentre pas mais il les amène genre.

C : Moi je dis non parce qu'il n'y a pas de raisons.

Discussion sans rapport

Z : Ok, moi je dis que non parce qu'on l'a déjà vu ça mais je ne sais plus où mais euh ...

A : Déjà il donne pas de raison genre.

C : Ouais c'est ça, il y a pas de raison.

A : Il dit pas c'est épeurant parce que c'est trop épeurant. C'est pas une raison genre.

Genre il dit pas qu'est-ce qu'il se passe pour que ça soit épeurant genre.

Z : Je sais pas mais il y a pas de car ni de parce que.

C : Il fait juste parler d'une saison.

Z : Ok !

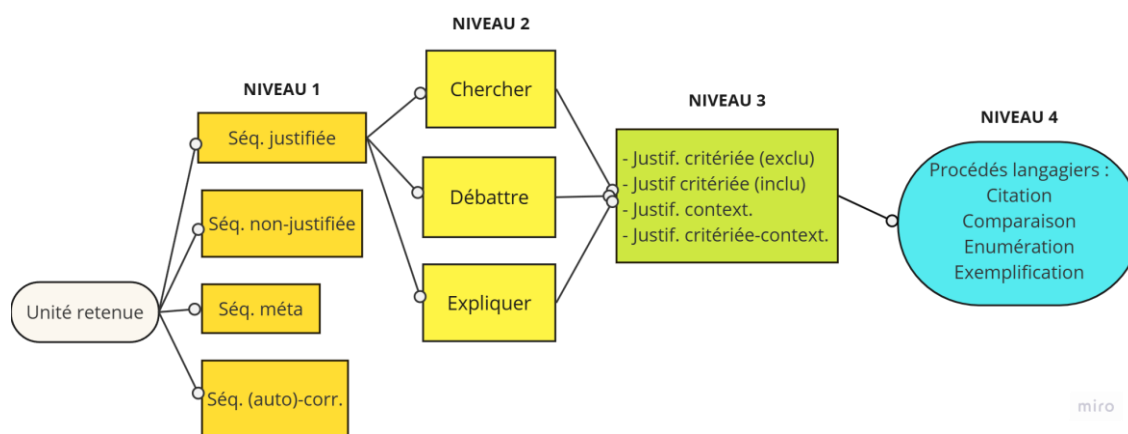
J'ai également classé, dans deux fichiers distincts, d'une part les unités retenues par équipes afin de comparer les équipes entre elles et, d'autre part, les unités retenues par énoncés afin de comparer le traitement de chaque énoncé entre eux.

5.4. Définition des catégories

Dans l'analyse de contenu déductive, l'étape de la définition des catégories intervient juste avant le processus de codage et consiste à établir un ensemble de catégories ou de concepts basés sur une théorie existante ou sur des outils utilisés dans une recherche antérieure. Ces catégories prédéfinies servent alors de grille de lecture afin d'analyser les données. Dans mon cas, j'ai utilisé des catégories préétablies basées sur des concepts théoriques présentés au chapitre 2 : les types d'intention comportant des conduites de justification (Forget et Gauvin, 2017) ; la justification et les procédés langagiers associés

(Provencher, 2020 ; Forget, 2017) ; les critères de la pensée critique (Lipman, 2011) ; le modèle opérationnalisé du processus développemental d'un esprit critique (Daniel et al., 2005). J'ai regroupé les catégories constituées à partir de ces cadres en quatre niveaux représentés par l'arborescence ci-dessous (figure 3).

Figure 3 : Niveaux des catégories préétablies



Je présente ici, par niveau, chacune des catégories préétablies à l'aide de leur définition et d'un exemple tiré des données qui les illustre.

Le premier niveau se compose de quatre catégories préétablies : les séquences justifiées, les séquences non justifiées, les séquences métacognitives (Daniel et al., 2005) et les séquence (auto)-correctrices (Daniel et al., 2005). Le tableau 13 présente les définitions et un exemple tiré des données pour chacune de ces catégories.

Tableau 13 : Premier niveau de catégories préétablies : définitions et exemples

Catégorie	Définition	Exemple
Séquence justifiée	Échange au sein duquel les élèves prennent une décision quant au classement d'un énoncé en tentant de fonder une hypothèse ou un avis à l'aide d'une raison, d'un exemple, d'un critère ou d'une conséquence. Cette décision peut être de classer l'énoncé dans les exemples oui ou non mais aussi entre les deux (noui) ou encore de remettre le choix à plus tard.	<i>Lecture de nonc</i> Z : Moi je dis que oui parce qu'il a donné une raison. A : Il a dit « car ». Z : Ouais « car » c'est important. C : Ok beh on écrit euh bleu. Z : Bleu. C : Puis là on écrit que c'est à cause que... A : Bleu car... C : A cause des raisons genre. A : Moi j'ai écrit « bleu à cause qu'il y a des raisons et un car ». Z : C'est très important.
Séquence non justifiée	Échange au sein duquel les élèves prennent une décision quant au classement d'un énoncé sans la fonder. Cette décision peut être de classer	A : Ok, ça c'est genre exemple oui ou non là ? Parce que je comprends pas. BL : Bah c'est comme un exemple non. Attends ... A : Genre il va à un bal. A : Mais c'est quoi déjà ? C'est qui explique bien genre ?

	l'énoncé dans les exemples oui ou non mais aussi entre les deux (noui) ou encore de remettre le choix à plus tard.	<p>BL : Les exemples oui referment les caractéristiques essentielles d'une justification (relecture de la consigne).</p> <p>A : Mais genre là on sait c'est quoi genre.</p> <p>A : Attends, il faudra toute écrire ça là-dedans ?!</p> <p>BL : Non il faudra écrire la couleur.</p> <p>A : Ok, faque c'est ...</p> <p>BL : Donc c'est oui ou non ?</p> <p>A : Au pire, on lit puis genre on va voir à la fin.</p> <p>BL : Ouais</p> <p>A : Au pire ça on va dire que c'est oui parce que... Enfin non. On va dire que c'est entre les deux.</p>
Séquence métacognitive	Échange au sein duquel un ou des élèves parlent de leurs propres processus de pensée et d'actions.	Aucun
Séquence (auto)correctrice	Échange au sein duquel un ou des élèves expriment un changement de perspective ou d'avis quant au classement.	<p>E : Beh moi je dis oui parce qu'il donne un exemple. Pas un exemple mais genre il dit que... Ah non. Yo mais on peut pas avoir un truc dans le oui ?</p> <p>R : Carton vert !</p> <p>EJ : C'est le seul qui est dans le oui.</p> <p>E : Donc là on le met dans le non et pourquoi ?</p> <p>R : Euh</p>

		<p>E : Pourquoi ? Ah mais il donne un exemple ! « Pour les jeunes, parce que ». Ca va dans le oui !</p> <p>R : Car quoi ?</p> <p>E : Parce qu'il dit « parce que » puis il a expliqué.</p>
--	--	--

Après avoir défini le premier niveau de catégories préétablies, j'ai utilisé les catégories découvertes par Forget et Gauvin (2017) afin de distinguer les différents types de séquences justifiées, selon que l'intention des élèves était de *chercher*, *débattre* ou *expliquer*. Le tableau 14 présente les définitions et un exemple tiré des données pour chacune de ces catégories.

Tableau 14 : Second niveau de catégories préétablies : définitions et exemples

Catégorie	Définition	Exemple
Chercher	Interaction au sein de laquelle les élèves cherchent la bonne réponse. Les élèves sont indécis, réfléchissent à voix haute. Contient des justifications répondant plutôt à la question "Pourquoi est-ce peut-être	<p>E : Beh moi je dis oui parce qu'il donne un exemple. Pas un exemple mais genre il dit que... Ah non. Yo mais on peut pas avoir un truc dans le oui ?</p> <p>R : Carton vert !</p> <p>EJ : C'est le seul qui est en oui.</p> <p>E : Donc là on le met dans le non et pourquoi ?</p> <p>R : Euh</p> <p>E : Pourquoi ?</p> <p>E : Non ! il donne un exemple ... « Pour les jeunes, parce que ». Ca va dans le oui !</p>

	cela ?" (Forget et Gauvin, 2017).	<p>R : Car quoi ?</p> <p>E : Parce qu'il dit parce que puis il a expliqué.</p> <p>R : Parce qu'il a expliqué mais eux, toutes ceux-là ils ont aussi expliqué.</p> <p>E : Ah non parce qu'il a ... parce qu'il justifie</p> <p>EJ : Moi j'ai écrit car il donne des exemples et se justifie.</p> <p>R : Car il a justifié.</p> <p><i>Discussions sans rapport</i></p>
Débattre	<p>Interaction à propos d'un carton où plusieurs réponses sont possibles selon les élèves. Positions différentes voire opposées entre certains membres du groupe. Contient des justifications répondant plutôt à la question "Pourquoi faut-il faire cela ?". Volonté de prouver qu'on a raison. (Forget et Gauvin, 2017).</p>	<p>Z : Ok les gars, j'ai noté jaune car c'est détaillé.</p> <p><i>Rires</i></p> <p>E : Non, c'est pas détaillé, ça balance juste des trucs comme ça sans aucune preuve.</p> <p>Z : Bah non, t'es bête ! Regarde, il a dit, euh, que c'était épeurant après il a dit pourquoi.</p> <p>E : Ok pourquoi c'est épeurant ? Preuve ? Il n'y a aucune preuve là !</p> <p>Z : Car elle ...</p> <p>E : Il n'y a aucune preuve !</p> <p>Z : Parce que le méchant ...</p> <p>E : Il n'y a aucune preuve !</p> <p>Z : C'est épeurant parce que le ...</p> <p>E : Il n'y a aucune preuve !</p> <p>Z : Wow !</p> <p>H : Il va être fâché là...</p> <p>Z : J'avoue en vrai t'as raison. Bah du coup jaune parce que c'est pas détaillé.</p> <p><i>Discussion sans rapport</i></p> <p>E : Jaune car c'est pas détaillé.</p>

		E : Terminé, on va au prochain ?
Expliquer	Interactions au sein desquelles un élève se positionne et justifie sa réponse dès le départ. Accord général de l'équipe concernant la réponse à écrire. Contient des justifications répondant à la question "Pourquoi est-ce ainsi ?" (Forget et Gauvin, 2017).	<p>C : C'est oui, elle finit par donner une raison de pourquoi elle a aimé ça d'aller là-bas. Dites-moi quand vous avez fini d'écrire.</p> <p>Z : Ouais c'est ça ! Mauve il y a pas de raison et un parce que.</p> <p>C : Hein ?</p> <p>Z : Dans le mauve il y a une raison et un parce que.</p>

Puis, j'ai utilisé quatre nouvelles catégories pour décrire le contenu des *séquences justifiées*, constituant ainsi un troisième niveau d'analyse : *justification critériée (inclusion)*, *justification critériée (exclusion)*, *justification contextuelle*, *justification critériée et contextuelle*. Celles-ci sont présentées et définies dans le tableau 15.

Tableau 15 : Troisième niveau de catégories préétablies : définitions et exemples

Catégorie	Définition	Exemple de justification en gras
Justification critériée (inclusion)	Justification au sein de laquelle l'élève mobilise un critère appartenant au schéma de la justification (présence	E : Parce qu'il dit parce que puis il a expliqué.

	<p>d'un "je" ou "nous" ; connecteur "car" ou "parce que" ; exemple(s) ; raison(s) ; etc.) qui est présent dans l'énoncé (carton). D'après Lipman (2003), un critère correspond notamment à une raison ayant été évaluée. Lipman (2003), considère donc le critère comme une "composante nécessaire mais aussi non suffisante de la pensée critique".</p>	
<p>Justification critériée (exclusion)</p>	<p>Justification au sein de laquelle l'élève mobilise un critère appartenant au schéma de la justification (présence d'un "je" ou "nous" ; connecteur "car" ou "parce que" ; exemple(s) ; raison(s) ; etc.) qui n'est pas présent dans l'énoncé (carton). D'après Lipman (2003), un critère correspond notamment à une raison ayant été évaluée. Lipman (2003) considère donc le critère comme une "composante nécessaire mais aussi non</p>	<p>A : Moi j'ai écrit : « ne donne pas de raison et pas de ... pas de ... » Z : Comment on écrit précise ? A : Ouais qui précise pas genre, que c'est pas sûr. Z : Ouais. C : Moi j'ai écrit « noir non car il a pas de raison ».</p>

	suffisante de la pensée critique".	
Justification contextuelle	Justification qui prend en compte des particularités situationnelles permettant d'éviter les généralisations et de nuancer les jugements et les réponses des élèves. Ici, ce sont donc les interventions qui s'appuient sur le contenu de l'énoncé / carton.	A : C'est littéralement un oui parce qu'il justifie pourquoi les activités parascolaires sont biens.
Justification critériée et contextuelle	Justification au sein de laquelle les élèves mobilisent au moins 1 critère et contextualisent leur justification par rapport au contenu de l'énoncé/carton dont ils discutent.	G1 : ça c'est descriptif G3 : Bah non G1 : Mais oui ça décrit c'est quoi Facebook. G3 : Non ça dit pourquoi c'est populaire ! G1 : Non, ça décrit c'est quoi Facebook donc c'est pas justificatif !

Après avoir défini le troisième niveau de catégories préétablies pour les *séquences justifiées*, j'ai eu recours aux quatre nouvelles catégories suivantes : *procédé langagier : citation* ; *procédé langagier : comparaison* ; *procédé langagier : énumération* ; *procédé langagier : exemplification* afin de décrire le contenu de chaque justification identifiée (au

troisième niveau). Il s'agit donc ici d'un quatrième niveau de catégories préétablies, présenté dans le tableau 16.

Tableau 16 : Quatrième niveau de catégories préétablies : définitions et exemples

Catégorie	Définition	Exemple de procédé langagier en gras
Procédé langagier : citation	L'élève, pour justifier son hypothèse, cite une partie spécifique du carton à classer.	G1 : Écoute ça, lis ça ! « Je crois être la meilleure personne ... » ça justifie pourquoi il devrait être la meilleure personne pour occuper le poste de représentant de niveau.
Procédé langagier : comparaison	L'élève, pour justifier son hypothèse, compare un (ou plusieurs) élément(s) de l'énoncé à classer avec un (ou plusieurs) autre(s) énoncé(s) déjà classé(s) ou lu(s). Il peut également établir une comparaison entre l'énoncé à classer et un élément plus personnel.	G3 : Je peux juste voir ? Ouais, non c'est un texte. G1 : Ouais. Comme le deuxième des énoncés non, c'est plus un texte. G2 : Ouais. G1 : Comme le deuxième des énoncés non : il raconte. Si ça avait été oui il aurait dit « c'est l'homme de l'épicerie parce que » Mais là, il n'a pas dit.
Procédé langagier : énumération	L'élève, pour justifier son hypothèse, dresse une liste d'éléments précis qui prouvent qu'il a raison (minimum 3 éléments).	G3 : Faque dans les exemples oui, la majorité des mots commencent toujours comme « je crois », « je pense » ou « j'ai comme adoré ».

Procédé langagier : exemplification	L'élève, pour justifier son hypothèse, l'illustre d'un ou de plusieurs exemple(s).	G3 : Tous les exemples oui commencent par un pronom. G1 : Un quoi ? G3 : Un pronom ! Comme je ou nous.
---	--	---

5.5. Codage dirigé à partir des catégories existantes

Cette étape consiste à utiliser les catégories préétablies pour coder les données de recherche. Dans le cadre de cette recherche, j'ai commencé par coder les données à l'aide des catégories du premier niveau. J'ai ainsi identifié les *séquences justifiées, non-justifiées, métacognitives* et *(auto)correctrices* au sein de chaque unité d'analyse retenue. Ensuite, les unités codées « séquence justifiée » ont été une seconde fois codées à l'aide du deuxième niveau de catégories afin de déterminer l'intention des élèves lorsqu'ils ont justifié : *chercher, débattre* ou *expliquer*. J'ai alors pu passer au troisième niveau d'analyse afin de déterminer le contenu de chaque « séquence justifiée » : *justification critériée (exclusion), critériée (inclusion), contextuelle* ou *critériée et contextuelle*. Enfin, le dernier niveau a été utile pour décrire les *procédés langagiers (citation, comparaison, énumération, exemplification)* utilisés par les élèves lorsqu'ils formulaient des justifications contextuelles, critériées ou les deux. Ce travail de codage a été réalisé à l'aide du logiciel NVivo.

5.6. Vérification et ajustement du cadre

Lorsque le codage est terminé, il est important de vérifier si les catégories initiales sont suffisantes pour rendre compte de toutes les données. Il peut s'avérer utile d'ajuster ou d'affiner les catégories, en en ajoutant de nouvelles ou en réorganisant celles qui existent déjà. Dans mon cas, j'ai rapidement constaté, au fil du codage, que les catégories préétablies initialement n'étaient pas suffisantes pour rendre compte de l'ensemble des données. Il a donc été nécessaire de créer des catégories supplémentaires de façon inductive (analyse inductive).

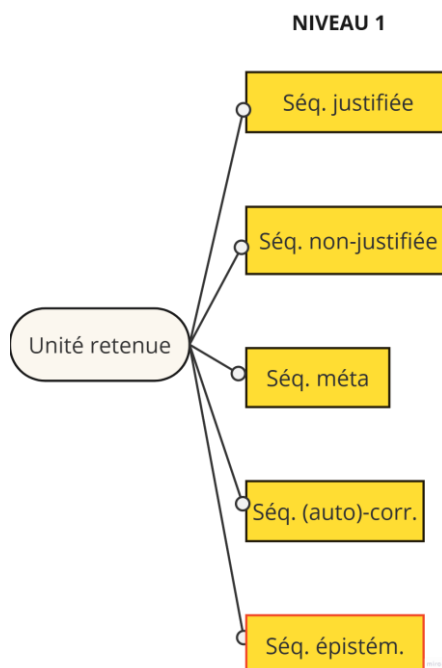
5.7. Ouverture du codage et regroupement des codes en catégories

L'ouverture du codage est une étape centrale de l'analyse de contenu inductive. Elle consiste à explorer les données afin de dépasser ce que les catégories préexistantes permettent d'analyser, de raffiner l'analyse et d'identifier des phénomènes pertinents par rapport aux objectifs et qui ne font pas partie du cadre d'analyse offert par la grille de codage préétablie. Cette étape est suivie par un processus de catégorisation qui consiste à regrouper les codes similaires sous une même catégorie afin de structurer l'information et d'identifier les catégories principales et secondaires dans le corpus. J'ai ainsi pu structurer les nouvelles catégories découvertes en les intégrant au sein de l'arborescence des catégories préétablies présentée à la figure 2.

Dans le cas qui m'occupe, je suis entrée dans chacune des unités d'analyse telles que définies plus haut afin d'en explorer le contenu explicite et latent à la recherche de ces phénomènes propres à mon contexte. Pour ce faire, j'ai procédé par niveaux, en reprenant l'arborescence des catégories existantes. Puisque mon analyse était déjà avancée et que je souhaitais la poursuivre et la développer davantage, j'ai choisi d'utiliser des mots-clés afin d'identifier plus précisément le contenu ou la composition de certaines catégories. Ces mots-clés m'ont ensuite permis de créer de nouvelles catégories. C'est donc en identifiant des similarités, des différences et des redondances que j'ai pu créer chacune des catégories présentées à la figure 3, de façon à refléter son contenu. Ces catégories dites « émergentes » seront présentées plus en détails, lorsqu'il est utile de le faire, dans le chapitre « Résultats ». Je les nomme ici pour faire comprendre la grille finale de codage qui aura été utilisée sur l'ensemble du corpus des données.

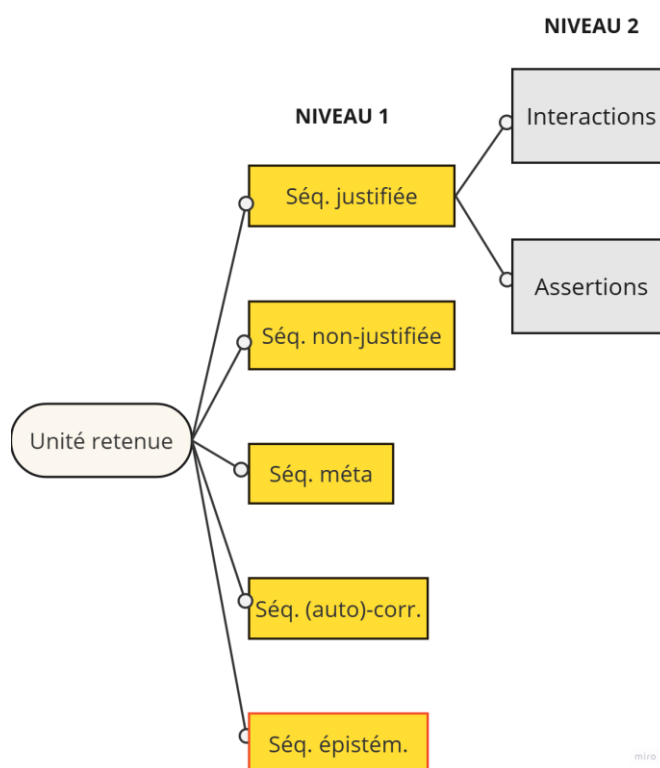
Pour commencer, une catégorie a été ajoutée au premier niveau. Il s'agit de la catégorie *séquence épistémique*. En effet, à la lecture de certaines unités d'analyse, il est apparu que la discussion entre les élèves portait davantage sur des questions de connaissances générales, liées au contenu des énoncés, que sur le classement. Cette catégorie a été ajoutée au niveau 1, soit au même niveau que les *séquences justifiées, non-justifiées, métacognitives* et *(auto)correctrices*, comme présenté à la figure 4.

Figure 4 : Ajout de la catégorie *séquence épistémique* au niveau 1



Ensuite, il m'a paru pertinent d'ajouter, pour les séquences justifiées (catégorie de niveau 1), un niveau supplémentaire permettant de distinguer les décisions de classement prises à l'aide d'*interactions* entre les élèves, des décisions prises à l'aide d'une *assertion*. Puisque cette recherche s'inscrit dans le cadre d'un projet didactique usant de la méthode de Barth (2013) qui, pour rappel, mise notamment sur les interactions entre élèves dans le processus d'apprentissage, il m'a paru important de distinguer les moments où les interactions ont permis de prendre une décision quant au classement d'un énoncé et les moments où c'est la position d'un seul élève (assertion) qui a permis de prendre la décision. Ces deux nouvelles catégories ont donc été introduites au sein de l'arborescence préétablies, constituant ainsi le niveau 2, comme présenté à la figure 5.

Figure 5 : Ajout d'un niveau de catégories pour les séquences justifiées : *assertions* et *interactions*



Le tableau 17 présente les définitions respectives de ces deux nouvelles catégories, accompagnées d'un exemple tiré des données.

Tableau 17 : Ajout d'un niveau de catégories pour les séquences justifiées :

Assertion et Interaction : définitions et exemples

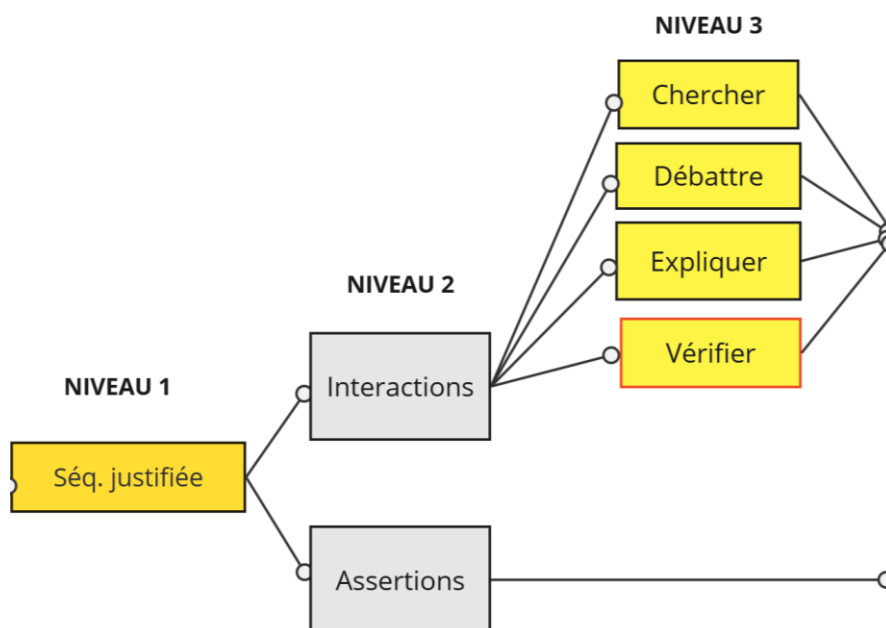
Catégorie	Définition	Exemple
Assertion	Le classement a été justifié par une assertion : un élève prend la parole pour donner sa réponse et tous les	C : Euh moi je dis que c'est juste genre un fait. Il justifie pas pourquoi genre. Z : C'est ça.

	<p>membres de l'équipe sont d'accord avec lui. Une seule assertion a donc permis de régler la question du classement du carton.</p>	<p>A : Donc c'est non. C'est brun.</p>
Interaction	<p>La décision de classement a fait l'objet d'une interaction entre les élèves : ajouts, incompréhensions, désaccords, bonifications, précisions, etc.</p>	<p>E : Beh moi je dis oui parce qu'il donne un exemple. Pas un exemple mais genre il dit que... Ah non. Yo mais on peut pas avoir un truc dans le oui ? R : Carton vert ! EJ : C'est le seul qui est en oui. E : Donc là on le met dans le non et pourquoi ? R : Euh E : Pourquoi ? E : Non ! il donne un exemple ... « Pour les jeunes, parce que ». Ca va dans le oui ! R : Car quoi ? E : Parce qu'il dit parce que puis il a expliqué. R : Parce qu'il a expliqué mais eux, toutes ceux-là ils ont aussi expliqué. E : Ah non parce qu'il a ... parce qu'il justifie EJ : Moi j'ai écrit car il donne des exemples et se justifie.</p>

		R : Car il a justifié.
--	--	------------------------

J'ai ensuite observé, pour chaque niveau de catégories préétablies, les unités d'analyse qui n'étaient codées dans aucune catégorie afin d'en créer de nouvelles. Au sein des séquences justifiées, concernant le niveau reprenant les catégories *chercher*, *débattre* et *expliquer*, tirées de la recherche de Forget et Gauvin (2017), j'ai pu ajouter une catégorie supplémentaire : *vérifier*. Notons qu'avec l'ajout du niveau portant sur la distinction entre les interactions et les assertions, les catégories préétablies tirées de Forget et Gauvin (2017) ne concernent que les séquences au sein desquelles les élèves ont interagi. Dès lors, le niveau 3 d'analyse est vide concernant les assertions, comme présenté dans la figure 6.

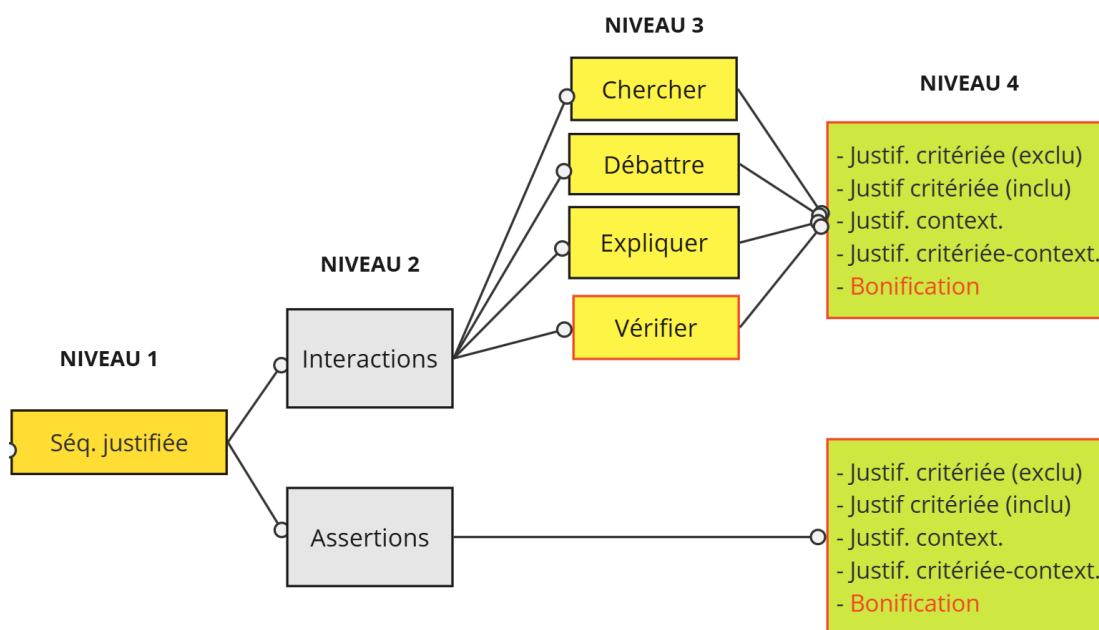
Figure 6 : Ajout d'une catégorie parmi celles préétablies de Forget et Gauvin (2017) : Vérifier



Ainsi, les catégories *Expliquer*, *Chercher*, *Débattre* et *Vérifier* correspondent aux intentions dominantes qui se dégagent des séquences justifiées pour lesquelles la décision de classement a fait l'objet d'une interaction.

Toujours au sein des séquences justifiées, dans le niveau reprenant le contenu des justifications, j'ai ajouté la catégorie *bonification*, comme présenté dans la figure 7.

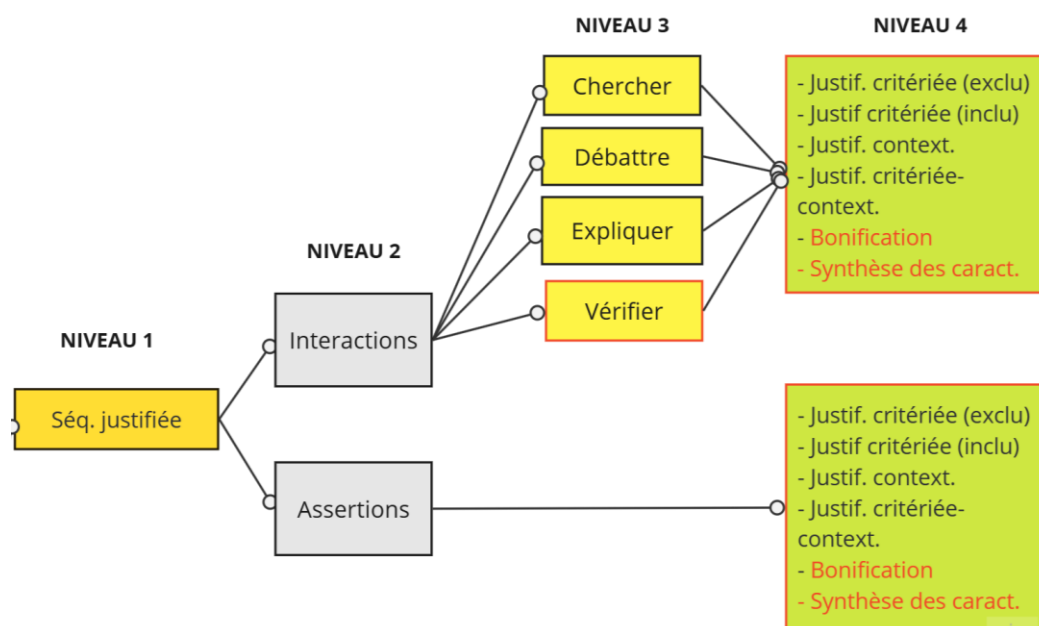
Figure 7 : Ajout d'une catégorie visant à décrire le contenu des justifications formulées par les élèves : *Bonification*



Au même niveau, j'ai également constaté qu'à plusieurs reprises, les élèves observaient leur classement final et tentaient d'identifier les caractéristiques communes des exemples oui et des exemples non. J'ai donc inséré cette nouvelle catégorie nommée

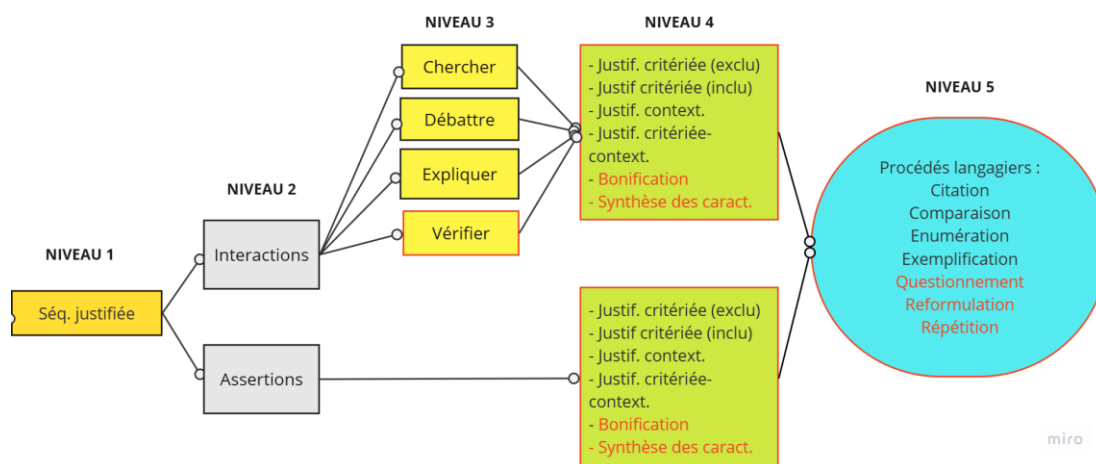
synthèse des caractéristiques au sein du code « Séquences justifiées », dans la catégorie des « interactions », comme présenté au sein de la figure 8.

Figure 8 : Ajout d'une catégorie visant à décrire le contenu des justifications formulées par les élèves : *Synthèse des caractéristiques*



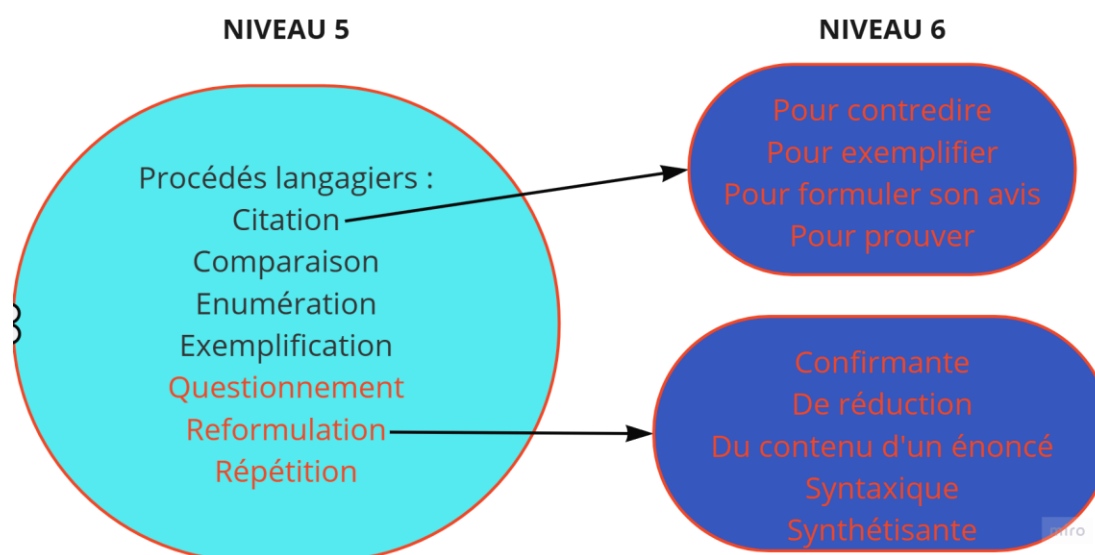
Pour terminer la description des séquences justifiées, le dernier niveau concernant les procédés langagiers s'est vu intégrer trois nouvelles catégories : *questionnement*, *reformulation* et *répétition*, tel que représenté, en rouge, à la figure 9.

Figure 9 : Ajout de trois catégories au sein des procédés langagiers:
questionnement, reformulation et répétition



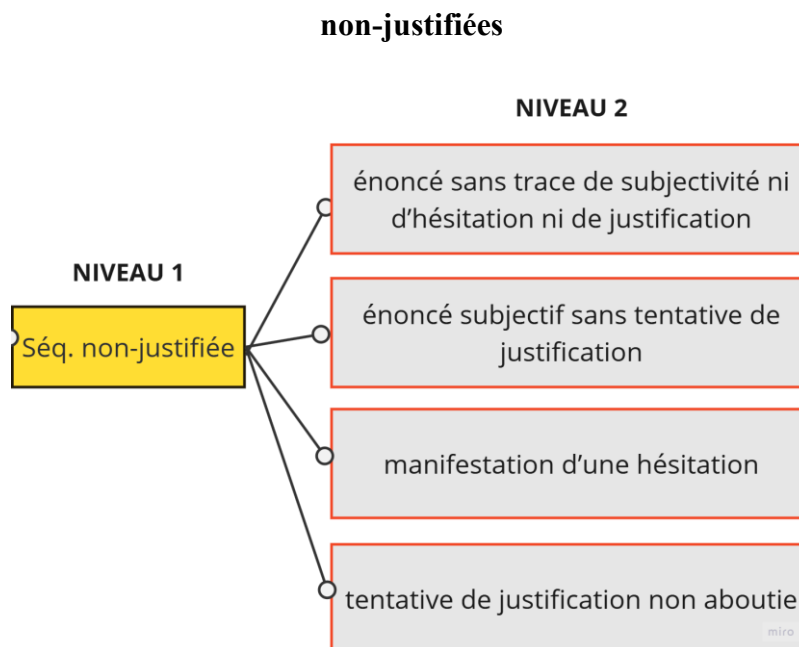
À la lecture des données, je me suis aperçue qu’il était possible de décrire davantage les procédés langagiers selon leur fonction, c’est-à-dire la raison pour laquelle les élèves y ont eu recours. Ainsi, un niveau 6 d’analyse a été créé. Pour le procédé langagier de la *citation*, j’ai pu ajouter les catégories suivantes : *pour contredire*, *pour exemplifier*, *pour formuler son avis* et *pour prouver*. Pour le procédé langagier de la *reformulation*, les catégories suivantes ont émergé : *confirmante*, *de réduction*, *du contenu d’un nonc* , *syntactique* et *synthétisante*.

Figure 10 : Ajout d'un sixième niveau de catégories pour décrire les raisons de l'usage de la *citation* et de la *reformulation*



Prenons maintenant la catégorie préétablie des séquences non-justifiées, également située au niveau 1 de l'analyse. Grâce à la méthode inductive, j'ai pu créer un second niveau de catégories afin de décrire le contenu de ces séquences non-justifiées. Plusieurs mots-clés ont d'abord été attribués : subjectif, justification non-aboutie, hésitation, aucune justification. En effet, il ne suffisait pas de dire qu'une séquence n'était pas justifiée, encore fallait-il voir pourquoi et de quelle manière elle était alors formulée. Après ce processus d'étiquetage, je suis parvenue à la création des catégories suivantes : *énoncé sans trace de subjectivité ni hésitation ni de justification ; nonc subjectif sans tentative de justification ; manifestation d'une hésitation ; tentative de justification non aboutie*. La figure 11, présente ce nouveau niveau de catégories pour les séquences non-justifiées.

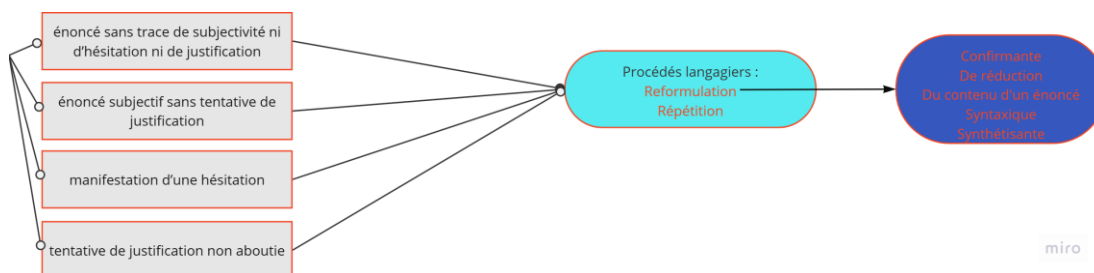
Figure 11 : Nouveau niveau de catégories afin de décrire le contenu des séquences



Au sein des séquences non justifiées, j'ai également relevé la présence de deux procédés langagiers : la *reformulation* et la *répétition*, comme présenté à la figure 12 ci-dessous :

Figure 12 : Ajout de deux procédés langagiers (*reformulation* et *répétition*) au sein

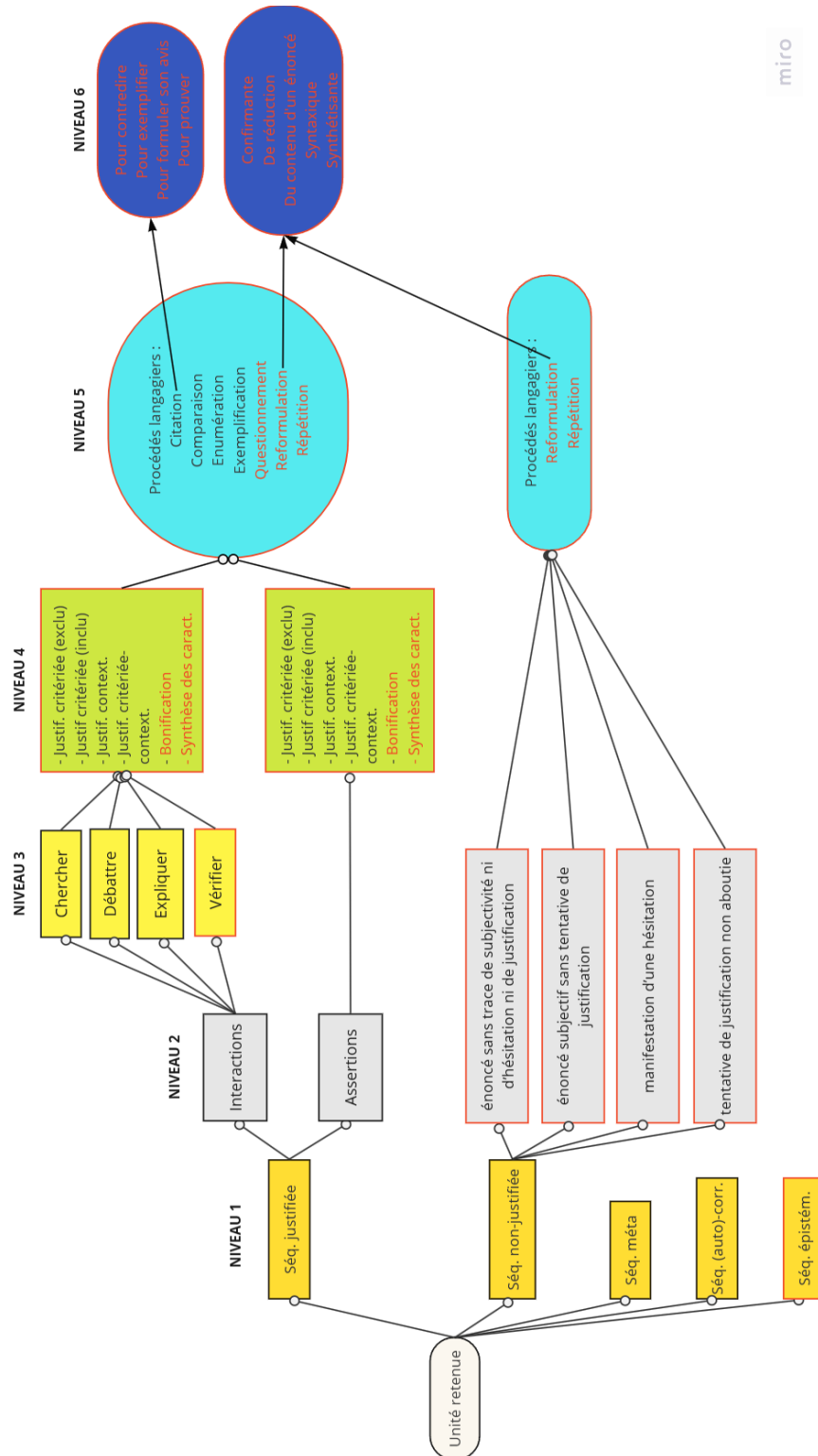
des séquences non justifiées



Pour conclure, voici, à la figure 13, l'arborescence finale des catégories qui m'ont permis de coder l'ensemble des données recueillies.

Figure 13 : Arborescence finale, intégrant les nouvelles catégories issues de l'analyse

inductive

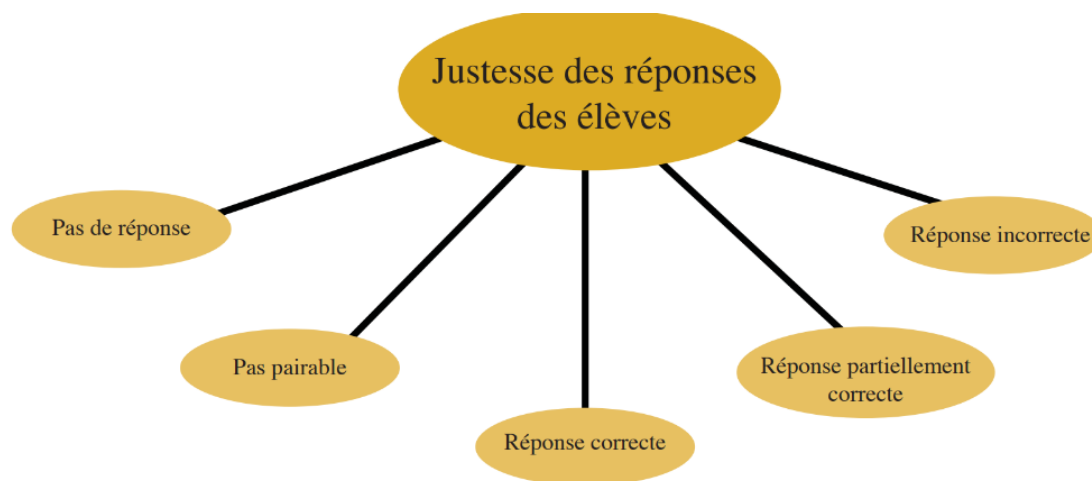


5.8. Révision et raffinement des catégories

La révision et le raffinement des catégories constitue la dernière étape de l'analyse de contenu inductive et consiste à relire les données afin de s'assurer que les catégories identifiées reflètent fidèlement le contenu de celles-ci. Il peut alors, à la suite de cette relecture, s'avérer nécessaire d'affiner voire de réviser certaines catégories.

Pour terminer l'analyse de données et pour être en mesure de mettre en lumière d'éventuels liens entre les performances des élèves et les manifestations d'une pensée critique, il a semblé judicieux de créer une catégorie *Justesse des réponses des élèves (par équipe)* et une autre *Justesse des réponses des élèves (par énoncé)*, chacune composée des sous-catégories *Pas de réponse (l'énoncé est lu, mais non classé)*, *Pas pairable (une réponse est possible, mais impossible de l'attribuer à un non classé)*, *réponse correcte (le classement est bon)*, *Réponse partiellement correcte (Les élèves hésitent et classent le carton entre "exemple oui" et "exemple non" [Noui])*, *Réponse incorrecte (le classement est erroné)*, comme présenté dans la figure 14.

Figure 14 : Arborescence des catégories relatives à la justesse des réponses des élèves



La présentation de la construction de l'arborescence illustre la valeur ajoutée de combiner les analyses déductive et inductive en montrant comment une catégorisation initiale, fondée sur un cadre théorique, peut être enrichie et ajustée à partir des données recueillies sur le terrain.

4. CRITÈRES DE SCIENTIFICITÉ ET LIMITES DE LA RECHERCHE

Ce point a pour objectif d'exposer les mesures mises en place afin de satisfaire les critères de scientificité (Van der Maren, 2004). La recherche s'inscrit dans une démarche qualitative, qui privilégie une compréhension approfondie du phénomène étudié. Elle repose sur un échantillon réduit, ce qui correspond aux exigences de ce type de démarche et implique que les résultats ne visent pas la généralisation statistique, mais bien une exploration fine et contextualisée. La validité de la recherche repose donc sur d'autres

critères spécifiques à l'approche qualitative. Il est question de critères de rigueur, de cohérence et de pertinence.

3.1. La rigueur

Afin d'assurer la rigueur de cette recherche qualitative, plusieurs dispositions ont été prises. Premièrement, les unités d'analyse retenues reflètent fidèlement la réalité étudiée. En effet, les données collectées sont constituées de verbatims exacts issus d'enregistrements audio plutôt que de synopsis. Ces données brutes garantissent une proximité maximale avec les discours réellement tenus par les élèves.

Ensuite, la méthodologie employée est présentée de manière détaillée et transparente. Toutes les étapes du processus de recherche ont été rigoureusement décrites, et les catégories définies et exemplifiées permettant ainsi à toute personne extérieure de retracer précisément le déroulement de la démarche mise en œuvre. Cette traçabilité renforce la rigueur méthodologique.

De même, les outils d'analyse utilisés pour le traitement des données ont été exposés clairement et décrits en détail, rendant compréhensible chaque étape du codage et de l'interprétation réalisée.

Enfin, pour valider la cohérence et la stabilité du codage, un contre-codage a été réalisé avec la collaboration d'une étudiante inscrite à la maîtrise en éducation. Une fois l'arborescence de codage jugée complète et cohérente, trois documents distincts ont été envoyés à l'étudiante :

1. Un document « Codes-structure-définitions » présentant explicitement les codes, leur structure et leurs définitions respectives (Annexe A).
2. Un document « Extraits des données » reprenant dix extraits sélectionnés parmi les verbatims issus des enregistrements audio des équipes (Annexe B).
3. Un document « Analyses à paier » comportant les dix analyses correspondant aux extraits précédents, présentées dans un ordre différent (Annexe C).

L'étudiante inter-juge a effectué le pairage entre les extraits des données et leurs analyses correspondantes. Le résultat obtenu était de 100%, attestant ainsi la solidité des résultats (Annexe D).

3.2. La cohérence

La cohérence de cette recherche qualitative s'appuie sur plusieurs aspects essentiels. Tout d'abord, la méthode choisie est adaptée à la problématique définie et au cadre théorique mobilisé. Cette adéquation permet d'assurer la cohérence interne de la recherche en reliant étroitement les éléments théoriques et méthodologiques.

Ensuite, le cadre théorique défini initialement est repris au sein de la discussion, permettant de mettre en perspective les résultats obtenus. Ce retour au cadre théorique initial offre non seulement une cohérence globale à l'étude, mais permet aussi d'approfondir les résultats en les situant dans un contexte plus large, enrichissant ainsi l'analyse et les interprétations produites.

3.3. La pertinence

La pertinence de cette recherche se manifeste à travers trois dimensions principales : scientifique, sociale et professionnelle.

D'abord, l'utilité scientifique de cette recherche réside dans sa contribution à l'avancement des connaissances relatives au déploiement d'une pensée critique des élèves dans le cadre du cours de français et, plus spécifiquement, lors de l'apprentissage de la justification. En effet, bien que la pensée critique et la justification aient déjà été largement traitées séparément dans la littérature scientifique, aucune étude n'a encore spécifiquement exploré leur lien étroit dans le contexte précis du cours de français au premier cycle du secondaire. Cette recherche comble donc une lacune importante et contribue à l'avancement des connaissances en proposant une analyse approfondie de la manière dont ces deux concepts interagissent et s'enrichissent mutuellement.

Ensuite, cette recherche présente une utilité sociale en ce qu'elle répond, bien que modestement, à un enjeu majeur identifié tant par les institutions éducatives que par les chercheurs : la nécessité de former des citoyens capables de manifester une pensée critique face à la prolifération des informations, parfois trompeuses ou biaisées, présentes dans notre société marquée par le numérique. En investiguant la façon dont l'enseignement de la justification en classe de français peut déployer une pensée critique chez les élèves, cette recherche apporte des éléments de réponse concrets aux défis actuels relatifs à l'éducation citoyenne des futurs adultes.

Enfin, l'utilité professionnelle de cette recherche réside dans sa double contribution : d'une part, elle décrit de manière détaillée comment les élèves justifient leurs propos dans un contexte scolaire, offrant ainsi un éclairage fin sur leurs stratégies de raisonnement ; d'autre part, elle montre comment l'enseignement de la justification peut soutenir le développement d'une pensée critique. À ce titre, elle participe à l'amélioration des pratiques pédagogiques et à l'optimisation des apprentissages.

Cette triple pertinence est assurée grâce à une large recension des écrits, garantissant un ancrage solide dans les connaissances actuelles.

3.4. Limites de cette recherche

Bien que cette recherche apporte un éclairage nouveau sur le lien entre justification et pensée critique dans la classe de français, certaines limites doivent être prises en compte.

Tout d'abord, la taille de l'échantillon demeure restreinte : l'étude repose sur deux groupes de 19 et 15 élèves issus d'écoles différentes (publique et privée). Bien que cela offre une certaine diversité, ces effectifs limités empêchent une généralisation des résultats à l'ensemble des élèves du premier cycle du secondaire.

Le contexte spécifique de l'étude constitue également une limite. Les activités ont été mises en place dans le cadre d'un dispositif didactique particulier, avec des enseignantes volontaires. Cette spécificité peut avoir influencé les résultats.

De plus, la durée limitée de la collecte de données ne permet pas d'évaluer l'évolution des compétences en justification et en pensée critique sur le long terme. Il serait pertinent d'observer ces apprentissages sur une période prolongée pour mieux comprendre leur consolidation et leur transfert à d'autres contextes. Un suivi des élèves sur une période plus longue apporterait une compréhension plus fine de ces aspects.

Par ailleurs, cette étude s'est principalement focalisée sur les interactions orales, laissant de côté une analyse des productions écrites des élèves. Un examen de ces productions aurait permis d'affiner la compréhension de l'impact de l'apprentissage de la justification sur la structuration des raisonnements écrits.

Enfin, l'approche d'analyse adoptée, articulant induction et déduction, vise à garantir une rigueur méthodologique tout en respectant la souplesse propre à la recherche qualitative. Consciente de ma posture de chercheuse impliquée, j'ai porté une attention particulière aux biais d'interprétation susceptibles d'influencer l'analyse. Par exemple, un biais de confirmation aurait pu me conduire à accorder davantage de poids aux extraits correspondant aux catégories préétablies, au détriment de formes plus atypiques. De même, la subjectivité inhérente à ce type d'approche a pu jouer un rôle dans le classement des justifications selon leur pertinence, en lien avec ma propre compréhension des critères évaluatifs. Toutefois, un accord inter-juge de 100% atténue ce doute.

CHAPITRE 4

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Ce quatrième chapitre présente les résultats issus de l'analyse des données. Pour rappel, ces résultats ont pour objectif de décrire les manifestations d'une pensée critique lors d'échanges entre pairs visant la construction de connaissances (objectif 1) et de dégager les liens existants entre la manière dont les élèves justifient leurs propos et le déploiement de leur pensée critique (objectif 2). Les résultats sont présentés par niveau scolaire (secondaire 1 et secondaire 2) et par activité (activité d'introduction et seconde activité : soit l'inférence en secondaire 1 et le commentaire littéraire en secondaire 2). Pour rappel, les interactions entre les élèves ont eu lieu lors de la tâche 3 dans chacune des activités, tâche au sein de laquelle les élèves sont amenés à confronter leurs hypothèses et à collaborer en équipe afin de classer les énoncés qu'ils ont reçus selon qu'il s'agisse d'*exemple oui* ou d'*exemple non*.

1. ACTIVITÉ D'INTRODUCTION EN SECONDAIRE 1 ET 2

En secondaire 1, le groupe a été divisé en sept équipes composées de deux à quatre élèves. En secondaire 2, le groupe a été divisé en cinq équipes composées de deux à quatre élèves. Ceux-ci devaient classer huit énoncés (Annexe E) dans le cadre de la troisième tâche de l'activité d'introduction.

1.1. Les performances de classement

D'après les résultats obtenus en secondaire 1, on constate que la plupart des classements déterminés par les élèves sont correctes : 34 réponses correctes sur 56 décisions de classement = 60,7 %. Cependant, si l'on ne tient pas compte des 7 énoncés non abordés par les élèves, on obtient un total de 69,4 % de bonnes réponses. Le tableau 23 indique également que l'énoncé qui a été le mieux classé par les élèves est l'énoncé de couleur rose (en vert dans le tableau 18). En revanche, les deux énoncés les moins bien classés par les élèves sont les énoncés mauve et jaune (en orange dans le tableau 18).

Tableau 18 : Résultats du code *Justesse des classements des énoncés* – sec. 1

Énoncé	Pas de réponse	Pas eu le temps, pas abordé	Réponse incorrecte	Réponse partiellement correcte	Réponse correcte
Vert	1	2	1	0	3
Brun	1	0	1	0	5
Mauve	1	1	3	0	2
Rouge	2	1	0	0	4
Noir	0	1	0	1	5
Rose	0	0	1	0	6
Bleu	0	2	0	0	5
Jaune	0	0	3	0	4
Total	5 (sur 56⁹) = 8,9 %	7 (sur 56) = 12,5 %	9 (sur 56) = 16,1 %	1 (sur 56) = 1,8 %	34 (sur 56) = 60,7 %

L'énoncé rose étant le plus court et ne contenant aucune caractéristique de la justification, il semble normal qu'il ait fait l'objet d'un bon classement par les élèves. L'énoncé mauve, en revanche, est bien plus long et contient de nombreux détails qui

⁹ Pour obtenir ce chiffre, j'ai multiplié le nombre d'énoncé (8) et le nombre d'équipe (7), ce qui fait 56.

pourraient avoir brouillé les élèves malgré la présence des caractéristiques de la justification. Enfin, l'énoncé jaune a peut-être posé quelques difficultés aux élèves parce qu'il commence comme une justification, mais qu'il s'agit en réalité d'une description.

D'après les résultats obtenus en secondaire 2, on constate que la plupart des réponses données par les élèves sont correctes : 23 réponses correctes sur 40 décisions de classement, ce qui correspond à 57,5 % des réponses. Cependant, si l'on ne tient pas compte des 13 énoncés non abordés par les élèves, on obtient un total de 85,2 % de bonnes réponses. Le tableau 25 indique également que les énoncés qui ont été les mieux classés par les élèves sont les énoncés de couleur mauve et bleu. En revanche, il est plus difficile d'identifier l'énoncé pour lequel les élèves ont éprouvé le plus de difficulté. D'autant qu'un total de 13 énoncés sur 40 (soit 32,5 %) n'a pas été abordé par les sous-groupes.

Tableau 19 : Résultats du code *Justesse des réponses par énoncés* – sec 2

Énoncé	Pas de réponse	Pas eu le temps, pas abordé	Réponse incorrecte	Réponse partiellement correcte	Réponse correcte
Vert	0	1	1	0	3
Brun	1	1	0	0	3
Mauve	0	1	0	0	4
Rouge	1	2	0	0	2
Noir	0	3	0	0	2
Rose	1	2	0	0	2
Bleu	0	1	0	0	4
Jaune	0	2	0	0	3
TOTAL	3 (sur 40¹⁰) = 7,5 %	13 (sur 40) = 32,5 %	1 (sur 40) = 2,5 %	0 (sur 40) = 0 %	23 (sur 40) = 57,5 %

¹⁰ Pour obtenir ce chiffre, j'ai multiplié le nombre d'énoncé (8) et le nombre d'équipe (5), ce qui fait 40.

Les élèves de 2^{ème} secondaire semblent ne pas avoir été brouillés dans les informations de l'énoncé mauve (comme ce fut le cas pour les élèves de secondaire 1). Au contraire, ils ont très bien classé cet énoncé dont la première phrase annonçait toute la justification à venir.

Si l'on prend les mêmes résultats, mais qu'on les présente par équipe (et non plus par énoncé), on constate, en secondaire 1, que l'équipe AJ3 a été particulièrement performante, suivie de près par l'équipe AJ7 (en vert dans le tableau 20). En revanche, les équipes AJ2 et AJ6 (en orange dans le tableau 20) semblent avoir éprouvé plus de difficulté à réaliser le classement des énoncés.

Tableau 20 : Résultats du code *Justesse des classements par équipe* – sec 1

Équipe	Pas de réponse	Pas eu le temps, pas abordé	Réponse incorrecte	Réponse partiellement correcte	Réponse correcte
AJ1	1	2	1	0	4 (50 %)
AJ2	2	1	1	2	2 (25 %)
AJ3	0	0	0	0	8 (100 %)
AJ4	1	0	3	0	4 (50 %)
AJ5	0	0	2	0	6 (75 %)
AJ6	1	3	2	0	2 (25 %)
AJ7	0	0	1	0	7 (87,5 %)

En secondaire 2, c'est l'équipe PJ4 qui a été particulièrement performante, suivie par l'équipe PJ2 (en vert dans le tableau 21). En revanche, l'équipe PJ3 semble avoir éprouvé plus de difficultés à réaliser le classement des énoncés (en orange dans le tableau 21).

Tableau 21 : Résultats du code *Justesse des classements par équipe* – sec 2

Équipe	Pas de réponse	Pas eu le temps, pas abordé	Réponse incorrecte	Réponse partiellement correcte	Réponse correcte
PJ1	0	4	2	0	2 (25%)
PJ2	0	3	0	0	5 (62,5%)
PJ3	4	3	0	0	1 (12,5%)
PJ4	0	0	0	0	8 (100%)
PJ5	3	1	0	0	4 (50%)

Ces résultats mettent en évidence des disparités notables entre les équipes, suggérant que certains groupes d'élèves ont mieux intégré les critères de justification attendus pour réaliser le classement des énoncés. Les performances plus faibles observées dans certaines équipes peuvent indiquer des difficultés à mobiliser collectivement des stratégies de raisonnement pertinentes.

1.2. La justification dans le classement des élèves

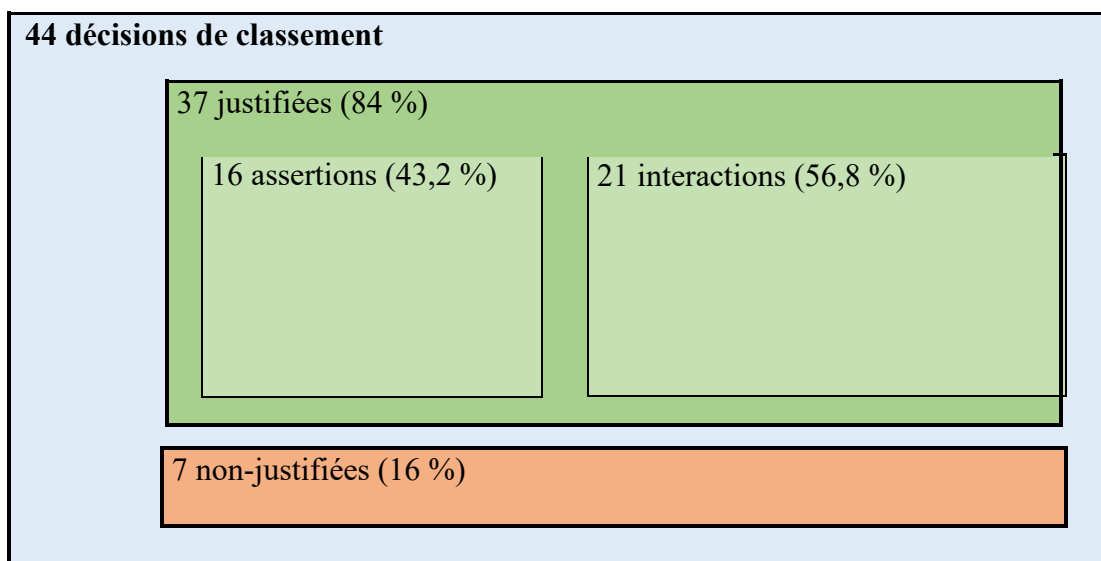
Pour décrire les manifestations d'une pensée critique lors des échanges entre pairs (objectif 1) et dégager les liens existants entre la manière dont les élèves justifient leurs propos et le déploiement d'une pensée critique (objectif 2), j'ai analysé les interactions de chaque équipe pour chaque énoncé à classer en repérant la présence ou non de justification lors du classement.

En secondaire 1, concernant l'identification du nombre de classements justifiés et non-justifiés, les résultats indiquent que sur un total de 44¹¹ décisions de classement, 37 ont été justifiées (84 %) contre une proportion de 7 non justifiées (16 %). Il semblerait donc que les élèves aient spontanément et majoritairement employé la justification dans le cadre de cette activité.

Parmi les 37 décisions de classement justifiées, on en retrouve 16 (43 %) pour lesquelles une seule assertion a permis de régler la question du classement de l'énoncé et 21 (57 %) pour lesquelles la décision de classement a fait l'objet d'une interaction entre les élèves, comme présenté à la figure 15.

¹¹ Ce chiffre a été obtenu en excluant les énoncés pour lesquels les élèves n'ont pas donné de réponse (« pas de réponse ») et ceux qu'ils n'ont pas abordé par manque de temps (« pas eu le temps, pas abordé »), soit $56 - 5 \text{ (pas de réponse)} - 7 \text{ (pas eu le temps, pas abordé)} = 44$.

Figure 15 : Proportions des décisions justifiées en appui sur une interaction ou une assertion – sec 1



Si l'on analyse les décisions de classement justifiées au moyen d'une assertion par équipe, on constate d'abord qu'une équipe (AJ4) a exclusivement travaillé à partir d'assertions et que si son taux de réussite n'est pas mauvais, il est juste dans la moyenne, avec 50 %. Au contraire, l'équipe AJ3 n'a quant à elle pas utilisé d'assertion afin de classer les énoncés, les élèves ayant donc uniquement interagi et son taux de réussite est de 100 %. Le tableau 22 présente ces résultats.

Tableau 22 : Proportions des décisions justifiées en appui sur une assertion par équipes – sec. 1

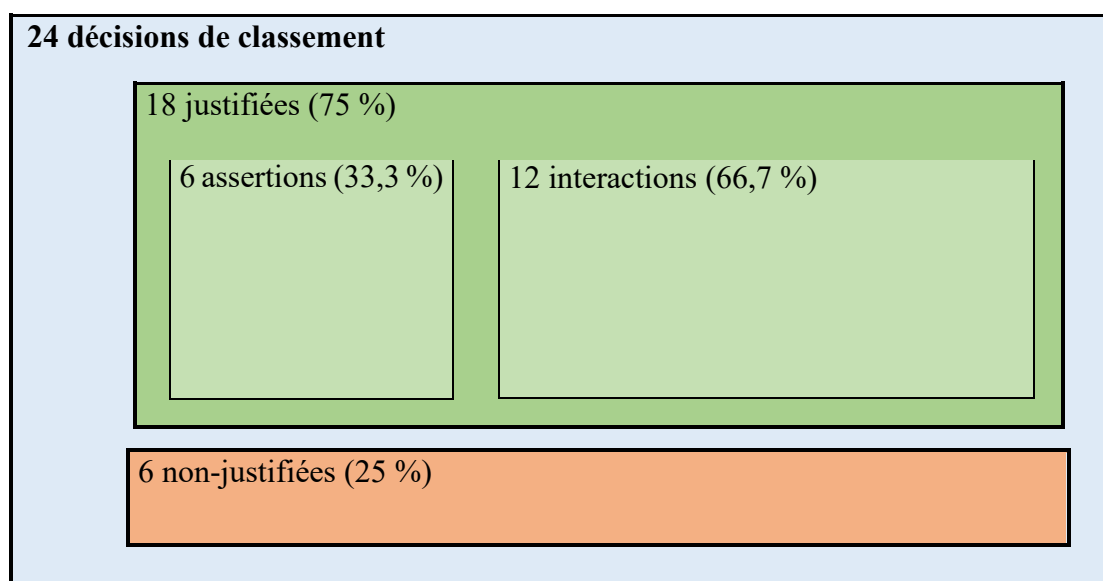
Équipe	Taux de réussite du classement	Nombre d'assertions justifiées
AJ1	50 %	3 (42,8 %)
AJ2	25 %	2 (66,7 %)
AJ3	100 %	0 (0%)
AJ4	50 %	3 (100 %)
AJ5	75 %	3 (50 %)
AJ6	26 %	3 (60 %)
AJ7	87,5 %	2 (28,6 %)

Par conséquent, l'équipe ayant le meilleur taux de réussite est aussi celle qui a utilisé le moins d'assertions. On peut ainsi soulever que l'équipe qui a le plus interagi est celle qui a obtenu les meilleurs résultats.

Concernant l'identification du nombre de classements justifiés et non-justifiés en secondaire 2, les résultats indiquent une proportion de 18 décisions de classement

justifiées (75 %) contre 6 non justifiées (25 %). Parmi les 18 décisions de classement justifiées, on en retrouve 6 (33 %) pour lesquelles une seule assertion a permis de régler la question du classement de l'énoncé contre 12 (67 %) pour lesquelles la décision de classement a fait l'objet d'une interaction entre les élèves, comme présenté à la figure 16 :

Figure 16 : Proportions des décisions justifiées en appui sur une interaction ou une assertion – sec 2



Il semblerait donc que les élèves aient spontanément et majoritairement employé la justification dans le cadre de cette activité, même s'ils y ont eu moins recours que les élèves de 1^{ère} secondaire pour la même activité.

Si l'on analyse les décisions de classement justifiées au moyen d'une assertion par équipe, on constate que l'équipe PJ3 (au moins bon taux de réussite) n'a jamais recouru à

une assertion. Cependant, pour cette équipe, une seule interaction a été enregistrée, ce qui ne permet pas d'affirmer que si les élèves interagissent, ils obtiennent un mauvais taux de réussite, d'autant plus que les deux équipes ayant le mieux performé lors du classement des énoncés (PJ2 et PJ4) sont celles qui ont le plus interagi (quatre interactions enregistrées pour chacune des deux équipes). Le tableau 23 présente ces résultats :

Tableau 23 : Proportions des décisions justifiées en appui sur une assertion par équipes – sec. 2

Équipe	Taux de réussite du classement	Nombre d'assertions
PJ1	25 %	1 (33,3 %)
PJ2	62,5 %	1 (20 %)
PJ3	12,5 %	0 (0 %)
PJ4	100 %	2 (33,3 %)
PJ5	50 %	2 (66,7 %)

On peut ainsi soulever que les équipes qui ont le plus interagi sont celles qui ont obtenu les meilleurs résultats, comme c'était également le cas au secondaire 1. Notons cependant que les élèves de secondaire 2 ont moins bien performé en interaction que les élèves du secondaire 1.

1.3. Analyse des différentes intentions de justifications

On se rappelle que Forget et Gauvin (2017) ont identifié trois intentions de justifications : *chercher*, *débattre* et *expliquer*.

1.3.1. Émergences d'une catégorie

Lors de l'analyse inductive des données, j'ai constaté l'émergence d'une quatrième intention, à savoir *vérifier* que je présente dans le tableau 24.

Tableau 24 : Ajout d'une nouvelle catégorie parmi celles préétablies de Forget et Gauvin (2017) : *Vérifier* : définition et exemple

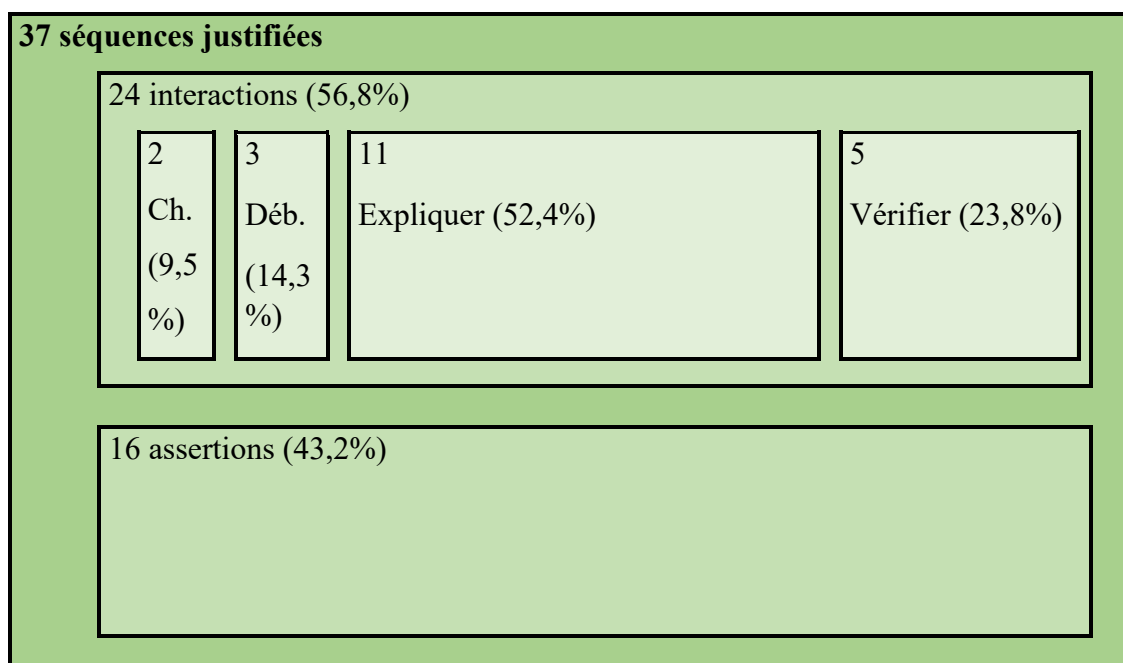
Catégorie	Définition	Exemple
Vérifier	Les élèves ont identifié certains critères et vérifient leur présence dans le carton qu'ils doivent classer.	<p>Z : Bon beh moi je dis que non parce qu'il dit juste des ...</p> <p>C : Est-ce qu'il y a un car dedans ? Genre il dit pourquoi ?</p> <p>Z : Non, il dit juste qu'est-ce qu'il pourrait y avoir au bal.</p> <p>C : Ouais moi aussi je dis non à cause qu'il a pas mis de raison de pourquoi genre.</p>

1.3.2. Proportion des intentions des justifications

J'ai pu intégrer cette quatrième catégorie dans mon analyse déductive. En secondaire 1, parmi les 24 classements justifiés dans le cadre d'une interaction entre les élèves, j'ai pu relever deux interactions au sein desquelles les élèves ont « cherché » (8 %), trois au sein

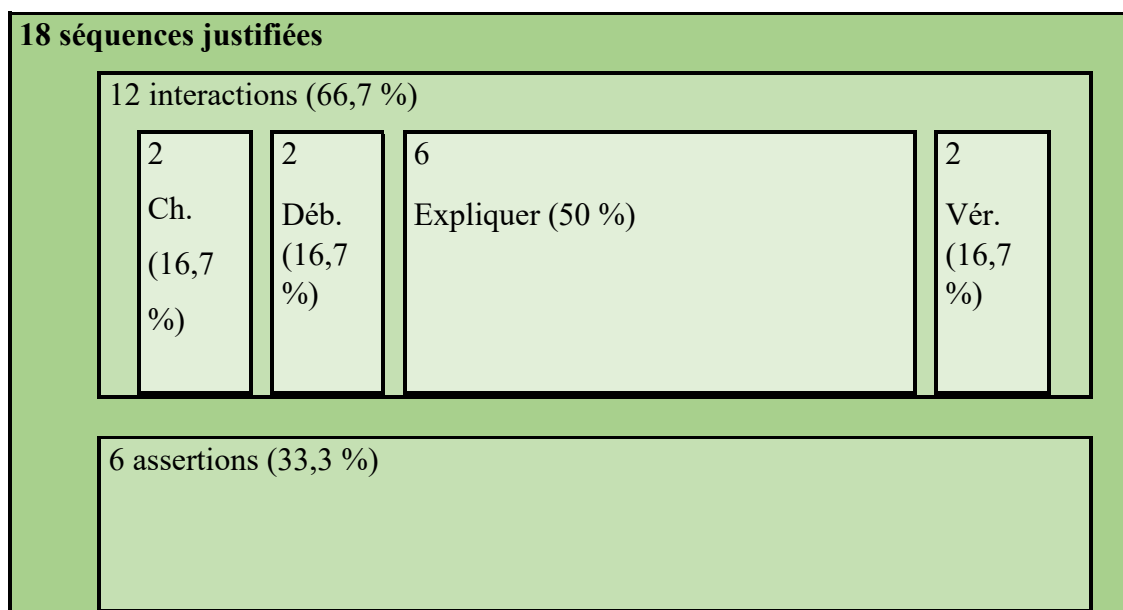
desquelles les élèves ont « débattu » (13 %), onze au sein desquelles les élèves ont « expliqué » (52,4 %) et cinq au sein desquelles les élèves ont « vérifié » (23,8 %).

Figure 17 : Proportions des quatre intentions de justification – sec. 1



Pour l'activité d'introduction en secondaire 2, les résultats indiquent que, parmi les douze interactions, on en retrouve deux au sein desquelles les élèves ont « cherché » (16,7 %), deux au sein desquelles les élèves ont « débattu » (16,7 %), six au sein desquelles les élèves ont « expliqué » (50 %) et deux au sein desquelles les élèves ont « vérifié » (16,7 %).

Figure 18 : Proportions des quatre intentions de justification – sec. 2



Ainsi, tant au sein interactions des équipes de première que de deuxième secondaire, les élèves ont majoritairement justifié dans le but d'expliquer leur hypothèse. Ils ont cependant très peu utilisé la justification dans un but de chercher.

Les tableaux 25 (pour le secondaire 1) et 26 (pour le secondaire 2) indiquent dans quelle proportion chaque équipe a recouru aux différentes intentions lors de l'utilisation de la justification.

Tableau 25 : Proportions des quatre intentions par équipe de sec. 1

Équipe	Taux de réussite du classement	Nombre d'interactions avec justification <i>chercher</i>	Nombre d'interactions avec justification <i>débattre</i>	Nombre d'interactions avec justification <i>expliquer</i>	Nombre d'interactions avec justification <i>vérifier</i>
AJ1	50 %	1 (14,3 %)	1 (14,3 %)	2 (28,6 %)	0 (0 %)
AJ2	25 %	0 (0 %)	1 (33,3 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
AJ3	100 %	0 (0 %)	0 (0 %)	4 (66,7 %)	2 (33,3 %)
AJ4	50 %	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
AJ5	75 %	1 (16,7 %)	0 (0 %)	1 (16,7 %)	1 (16,7 %)
AJ6	26 %	0 (0 %)	1 (20 %)	1 (20 %)	0 (0 %)
AJ7	87,5 %	0 (0 %)	0 (0 %)	3 (42,8 %)	2 (28,6 %)

Concernant les différentes intentions de justifications dans le cadre d'interactions, l'équipe AJ3 (la plus performante) a fortement mobilisé les intentions « expliquer » et « vérifier ». On constate également que les trois équipes ayant eu recours à des justifications dans le but de *vérifier*, soit AJ3, AJ5 et AJ7, sont les trois équipes ayant le mieux performé lors de l'activité. Il semble donc que plus les élèves interagissent en

justifiant leurs propos dans le but de les vérifier, plus ils parviennent à de bons résultats.

En ce qui concerne les justifications dans le but d'*expliquer*, les équipes qui y ont eu recours plus d'une fois ont toutes obtenu un taux de réussite de 50% ou plus.

Au sujet de l'utilisation de justifications afin de *chercher*, les équipes AJ1 et AJ5 y ont eu recours à une seule reprise et les taux de réussite de ces deux équipes sont plutôt bons (respectivement 50 % et 75 %).

Pour ce qui est de l'utilisation de justifications afin de *débattre*, les équipes AJ1, AJ2 et AJ6 y ont eu recours à une seule reprise également, mais le taux de réussite de ces trois équipes est plutôt faible (50 %, 25 % et 26 % respectivement).

En secondaire 2, si l'on reprend les équipes d'élèves, on constate, comme présenté par le tableau 26, que les équipes PJ1 et PJ4 sont celles qui ont majoritairement travaillé à partir d'assertions. Au contraire, l'équipe PJ3 n'a pas utilisé d'assertions afin de classer les énoncés.

Tableau 26 : Proportions des quatre intentions par équipe de sec. 2

Équipe	Taux de réussite du classement	Nombre d'interactions avec justification <i>chercher</i>	Nombre d'interactions avec justification <i>débattre</i>	Nombre d'interactions avec justification <i>expliquer</i>	Nombre d'interactions avec justification <i>vérifier</i>
PJ1	25 %	0 (0 %)	2 (66,7 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
PJ2	62,5 %	0 (0 %)	0 (0 %)	3 (60 %)	1 (20 %)
PJ3	12,5 %	1 (100 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
PJ4	100 %	1 (16,7 %)	0 (0 %)	2 (33,3 %)	1 (16,7 %)
PJ5	50 %	0 (0 %)	0 (0 %)	1 (33,3 %)	0 (0 %)

Ensuite, concernant les différentes intentions de justifications dans le cadre d'interactions, les équipes PJ2 et PJ4 (les plus performantes) sont celles qui ont mobilisé l'intention « vérifier ». Il semble donc, à nouveau, que lorsque les élèves interagissent en justifiant leurs propos dans le but de les vérifier, ils parviennent à de meilleurs résultats. De plus, les trois équipes ayant interagi dans le but d'expliquer (PJ2 [63,5 %]; PJ4 [100 %] et PJ5 [50 %]) sont les celles qui ont obtenus les plus hauts taux de réussite du classement des énoncés.

Concernant l'utilisation de justifications dans le but de *chercher*, ce sont les équipes PJ4 (la plus performante) et PJ3 (la moins performante) qui y ont eu recours. Il sera donc intéressant d'analyser comment chacune de ces équipes s'y est prise pour justifier dans le but de *chercher* (voir tableau 33).

Enfin, une seule équipe a justifié dans le but de débattre : l'équipe PJ1. On constate d'ailleurs qu'il s'agit de la seule intention de justification mobilisée par cette équipe et qu'elle a été recensée à deux reprises. Le taux de réussite de cette équipe étant de 25 %, il sera donc intéressant d'analyser comment les débats ont été menés et se sont terminés.

On peut donc voir que, tant au secondaire 1 qu'au secondaire 2, plus les élèves interagissent, plus ils performant dans le cadre de cette activité. Concernant les différentes intentions de justification, il semble que l'intention « vérifier » est associée à un haut le taux de réussite des élèves. En revanche, ce n'est pas le cas de l'intention « débattre », qui a été mobilisée uniquement par les équipes ayant un moins bon taux de réussite. Quant à justifier dans le but de « chercher », il est plus difficile de déterminer l'impact de cette intention sur la réussite du classement des énoncés. Cependant, la grande majorité des équipes qui y ont eu recours ayant obtenu un taux de réussite plus que correct, on peut supposer que cette intention ne nuit pas aux élèves dans la résolution des classements. Enfin, l'intention « expliquer » semble également efficace pour les équipes qui y ont recouru à plus d'une reprise.

1.4. Analyse des manifestations d'une pensée critique

Rappelons que les manifestations d'une pensée critique peuvent s'observer entre autres par la contextualisation, le recours à des critères, la correction ou l'autocorrection en référence à Lipman (2011) et Daniel et al. (2005). Reprenons maintenant chacune des quatre intentions de justification afin d'exposer en détails de telles manifestations dans les justifications des élèves.

1.4.1. Émergence de nouvelles catégories

Lors de l'analyse de contenu, j'ai constaté l'émergence de deux nouvelles catégories à ce niveau d'analyse : la *bonification* et la *synthèse des caractéristiques*. Le tableau 27 propose une définition, accompagnée d'un exemple pour la *bonification*, et le tableau 28 pour la *synthèse des caractéristiques*.

Tableau 27 : Ajout d'une catégorie visant à décrire le contenu des justifications formulées par les élèves : *Bonification* : définition et exemple

Catégorie	Définition	Exemple d'une bonification en gras
Bonification	Intervention consistant, pour un élève, à compléter les propos d'un autre afin de les bonifier, ou encore de les préciser.	M : Rouge car il justifie bien A : Rouge car il justifie très bien pourquoi les activités parascolaires sont bénéfiques.

Tableau 28 : Ajout d'une catégorie visant à décrire le contenu des justifications formulées par les élèves : *Synthèse des caractéristiques* : définition et exemple

Catégorie	Définition	Exemple d'une synthèse des caractéristiques
Synthèse des caractéristiques	Les élèves observent leur classement final et tentent d'identifier les caractéristiques communes des exemples oui et des exemples non.	<p>G3 : Faque dans les exemples... oui, je... la majorité des mots commencent toujours comme « je crois », « je pense » ou « j'ai comme adoré ».</p> <p>G1 : Ouais, moi je crois qu'ils donnent leur point de vue puis ils expliquent leur point de vue.</p> <p>G3 : Ouais, exemple non, c'est juste des faits.</p> <p>G1 : Ouais, c'est juste des faits.</p> <p>G3 : (écrit) Juste des faits ... sur quelque chose.</p> <p>G1 : Pour les oui, il donne son point de vue.</p> <p>G2 : Utilisation... de car et parce que.</p> <p>G1 : Il donne son point de vue et ...</p> <p>G3 : Essaye de convaincre ?</p> <p>G1 : Ouais essaye de convaincre puis il l'explique.</p> <p>G1 : Il donne son point de vue et il explique son point de vue. Toi, tu as dit quoi?</p>

		<p>G3 : Convaincre. Il convainc le lecteur...</p> <p>G1 : Euh ... Les non, ben ils donnent des faits. Mais les oui ... euh ..</p> <p>Qu'est-ce qu'ils disent le plus dans les oui?</p> <p>G2 : Ils commencent toujours par un...</p> <p>G1 : Je ou nous</p> <p>G2 : Ouais on commence toujours par un pronom.</p> <p>G1 : Ouais</p> <p>G3 : dicte « commence par un pronom comme je ou nous »</p> <p>G1 : Euh ...</p> <p>G2 : Aussi souvent, il y a un car et parce que</p> <p>G1 : Ouais. Dans les non, il y a aucune justification, c'est juste des faits.</p> <p>G2 : C'est des faits et puis...</p> <p>G1 : Ou ils racontent une histoire</p> <p>G3 : Je peux juste voir ? Ouais, non c'est un texte.</p> <p>G1 : Ouais. Comme le deuxième des énoncés non, c'est plus un texte.</p>
--	--	--

1.4.2. Proportion des manifestations d'une pensée critique

Ces deux nouvelles catégories ont été intégrées aux catégories préexistantes pour procéder à l'analyse déductive. Le tableau 29 présente les résultats obtenus en secondaire 1 :

Tableau 29 : Les justifications des élèves au sein des quatre intentions de justifications : chercher, débattre, expliquer et vérifier – sec. 1

	Chercher	Débattre	Expliquer	Vérifier
Bonification	2 (28,6 %)	0 (0 %)	4 (57,1 %)	1 (14,3 %)
Hypothèse non justifiée	1 (14,3 %)	1 (14,3 %)	4 (57,1 %)	1 (14,3 %)
Justification critériée (exclusion)	0 (0 %)	4 (25 %)	9 (56,3 %)	3 (18,7 %)
Justification critériée (inclusion)	2 (10 %)	4 (20 %)	10 (50 %)	4 (20 %)
Justification contextuelle	0 (0 %)	0 (0 %)	3 (100 %)	0 (0 %)
Justification critériée et contextuelle	2 (50 %)	0 (0 %)	2 (50 %)	0 (0 %)
Séquence (auto)correctrice	1 (33,3 %)	1 (33,3 %)	1 (33,3 %)	0 (0 %)
Synthèse des caractéristiques	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)

Pour commencer, aucune équipe n'a établi de synthèse des caractéristiques dans le cadre de l'activité d'introduction, probablement pour deux raisons : d'une part à cause d'un manque de temps et d'autre part parce que la consigne formulée par l'enseignante ne

demandait pas aux élèves d'élaborer une synthèse des caractéristiques propres à la justification.

Ensuite, force est de constater que les justifications formulées avec l'intention d'*expliquer* se démarquent des autres. Quand les élèves expliquent, ils formulent beaucoup de justifications à partir de critères (que ce soit d'inclusion ou d'exclusion). C'est également dans le cadre de cette intention qu'ils ont le plus tendance à bonifier les propos de leurs camarades. Notons aussi qu'il s'agit de la seule intention dans le cadre de laquelle les élèves formulent des justifications contextuelles. On peut donc penser qu'instinctivement, les élèves justifient plus dans le but d'expliquer et que cette intention semble plus riche en termes de développement des justifications formulées et donc, des manifestations d'une pensée critique.

Pour *chercher*, les élèves ne formulent pas de justification à partir de critères d'exclusion ni de justification contextuelle. En revanche, ils formulent des bonifications, des justifications à partir de critères d'inclusion et des justifications critériées et contextuelles. Rappelons que les justifications critériées et contextuelles sont les justifications les plus complètes et abouties puisque, pour les formuler, les élèves recourent à des critères tout en contextualisant leurs propos. Ils ont également formulé une hypothèse non justifiée qui a ensuite fait l'objet d'une bonification et une séquence (auto)correctrice (qui peut avoir constitué l'aboutissement de la séquence justifiée dans le but de chercher).

Quand les élèves *débattent*, ils ne bonifient pas les propos de leurs camarades, sans doute parce qu'ils sont plutôt dans la confrontation d'idées. Ainsi, une hypothèse non-justifiée a été formulée sans faire l'objet d'une bonification, ce qui signifie que cette hypothèse non-justifiée peut avoir été formulée simplement pour relancer le débat. Dans le cadre d'interactions pour *débattre*, les élèves ne contextualisent pas leurs justifications. En revanche, ils justifient majoritairement à partir de critères, que ce soit d'inclusion ou d'exclusion. On remarque enfin la présence d'une séquence (auto)correctrice qui, quant à elle, peut correspondre l'aboutissement ou à la résolution du débat.

Pour *vérifier*, les élèves ont majoritairement recours à des justifications formulées à partir de critères d'inclusion, mais aussi d'exclusion. Ce phénomène semble logique puisque, pour vérifier leur classement, les élèves ont relevé la présence ou l'absence de certains critères ou de certaines caractéristiques au sein des énoncés. Notons que les élèves se sont corrigés ou autocorrigés à une reprise dans toutes les intentions, sauf dans le cadre de justifications dans le but de vérifier, ce qui peut s'expliquer par le fait que le temps de la vérification vient souvent à la fin de l'activité.

Maintenant, analysons les potentielles manifestations de la pensée critique au secondaire 2. Rappelons que dans la partie consacrée à la méthodologie de la présente recherche, j'avais indiqué l'émergence de deux nouvelles catégories à ce niveau

d'analyse : la *bonification* et la *synthèse des résultats*. Je propose ci-dessous leurs définitions respectives, accompagnées d'un exemple.

Le tableau 30 présente les justifications des élèves au sein des quatre intentions de justification.

Tableau 30 : Les justifications des élèves au sein des quatre intentions de justifications : *chercher, débattre, expliquer et vérifier* – sec. 2

	Chercher	Débattre	Expliquer	Vérifier
Bonification	1 (11,1%)	1 (11,1%)	6 (66,7%)	1 (11,1%)
Hypothèse non justifiée	0 (0%)	2 (16,7%)	7 (58,3%)	3 (25%)
Justification critériée (exclusion)	0 (0%)	1 (25%)	2 (50%)	1 (25%)
Justification critériée (inclusion)	0 (0%)	1 (12,5%)	7 (87,5%)	0 (0%)
Justification contextuelle	1 (16,7%)	2 (33,3%)	2 (33,3%)	1 (16,7%)
Justification critériée et contextuelle	0 (0%)	1 (25%)	2 (50%)	1 (25%)
Séquence (auto)correctrice	0 (0%)	1 (100%)	0 (0%)	0 (0%)
Synthèse des caractéristiques	1 (50%)	0 (0%)	1 (50%)	0 (0%)

Pour commencer, contrairement aux résultats obtenus en secondaire 1, ici, les équipes PJ4 et PJ5 ont chacune établi une synthèse des caractéristiques. Il semblerait donc que, malgré un manque de temps pour réaliser l'activité, ces deux équipes aient pris le temps d'établir une synthèse des caractéristiques d'une bonne justification en observant les points communs entre les *énoncés oui*. Cependant, elles l'ont fait dans des intentions différentes, l'une dans l'intention de *chercher* et l'autre dans l'intention d'*expliquer*.

Ensuite, comme nous l'avons observé pour les équipes de secondaire 1, force est de constater que les justifications formulées dans le but d'*expliquer* se démarquent des autres. Cependant, on observe qu'ici, quand les élèves expliquent, ils bonifient beaucoup d'hypothèses non justifiées, en plus de formuler des justifications à partir de critères d'inclusion.

Pour *chercher*, les élèves ne formulent que peu de justifications, peut-être parce qu'ils s'arrêtent à la formulation d'hypothèses, sans prendre le temps de les vérifier ou de les confirmer. On constate ensuite que lorsque les élèves de secondaire 2 débattent, ils ont recours à toutes sortes de justifications, mais en petite quantité : une seule bonification, une seule justification critériée (exclusion), une seule justification critériée (inclusion), etc. On observe donc que lorsqu'ils débattent, les élèves de secondaire 2 manifestent leur pensée critique de façons très variées. De plus, contrairement au constat que j'ai fait pour les élèves de secondaire 1, ici, on recense une bonification et davantage de manifestations

de pensée critique. On remarque également la présence d'une séquence (auto)correctrice qui pourrait correspondre à l'aboutissement ou à la résolution du débat.

Pour *vérifier*, les élèves ont majoritairement recouru à des hypothèses non justifiées. Souvent, ces hypothèses constituent le lancement de l'interaction, à partir desquelles les autres élèves vont vérifier cette hypothèse à l'aide de critères.

Pour résumer, les élèves de secondaire 1 et 2 justifient davantage dans le but d'expliquer et cette intention semble plus riche en ce qui a trait aux contenus des justifications formulées et donc, des manifestations d'une pensée critique.

1.4.3. Composition des manifestations de pensée critique

Il convient, dès à présent, d'analyser de façon approfondie les manifestations de pensée critique présentées ci-dessus. L'objectif ici est de décrire en détail la composition de chaque manifestation en identifiant les éléments de contenu qui les caractérisent.

Grâce à la méthode inductive, de nouvelles catégories, permettant de décrire les hypothèses non justifiées formulées par les élèves, ont été créées. En effet, il ne suffisait pas de dire qu'une hypothèse était non justifiée, encore fallait-il identifier pourquoi et de quelle manière elle était formulée. Je suis alors parvenue à la création des catégories suivantes : *nonc sans trace de subjectivité ni d'insistance ni de justification ; nonc subjectif sans tentative de justification ; manifestation d'une hésitation ; tentative de*

justification non aboutie. Le tableau 31 présente les définitions de ces nouvelles catégories, accompagnée d'un exemple tiré des données.

Tableau 31 : Ajout d'un niveau de catégories afin de décrire le contenu des séquences non-justifiées : définitions et exemples

Catégorie	Définition	Exemple
Énoncé sans trace de subjectivité ni d'hésitation ni de justification	L'élève émet spontanément une hypothèse basique, sans trace de subjectivité ("selon moi"), ni d'hésitation ("euh" ou "je crois"), ni de justification ("car"). Il s'agit donc de propos du type : "C'est oui" ou "C'est non".	L : C'est non
Énoncé subjectif sans tentative de justification	L'élève émet une hypothèse sans essayer de le justifier ("car"). En revanche, il formule son hypothèse de façon subjective : présence d'un "je", "selon moi", etc.	FL : Je pense que je dirais oui.
Manifestation d'une hésitation	L'élève tente de formuler une hypothèse mais hésite beaucoup. Présence de marques d'hésitations dans la façon dont l'élève s'exprime : "euh", phrases incomplètes, etc.	G : J'hésite... Les deux car ... euh ...
Tentative de justification non aboutie	L'élève tente de formuler une justification mais éprouve des	A : Bon, euh, c'est intrigant parce que moi

	difficultés à s'exprimer. Présence d'un connecteur "car" ou "parce que" mais sans suite (justification incomplète).	genre, j'ai ... euh ... Mais est-ce que ... M : Je dirais non parce qu'il y a pas vraiment de ... de ... A : Mais tu sais genre ... M : J'ai plus le mot. FL : Moi je dirais euh... Je sais pas ... Je dirais genre oui parce que ... <i>L'enseignante annonce qu'il reste 5 minutes</i> A : Olalala
--	---	--

Les tableaux 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38 et 39 exposent les manifestations de pensée critique en fonction de l'intention de justification et par équipe, tout en détaillant les différentes composantes de chaque manifestation identifiée.

1.4.4. Les manifestations de pensée critique au sein de l'intention chercher

Pour commencer, deux équipes de secondaire 1 ont eu recours à l'intention *chercher* : l'équipe AJ1 et AJ5.

Tableau 32 : Le contenu des manifestations de pensée critique pour *Chercher* – sec.

1

	AJ1	AJ5
Bonification	1	1
Hypothèse non justifiée	1 Tentative de justif. non aboutie	0
Justification critériée (exclusion)	0	0
Justification critériée (inclusion)	1	1
Justification contextuelle	0	0
Justification critériée et contextuelle	1	1
Séquence (auto)correctrice	0	1 Autocorrectrice
Synthèse des caractéristiques	0	0

On remarque qu’au sein des deux équipes, les manifestations d’une pensée critique se trouvent sous la forme de bonifications, de justifications critériées (inclusion) et de justifications critériées-contextuelles. La justification critériée-contextuelle est la forme de justification la plus complète. Dans les deux équipes, cette justification est d’ailleurs formulée au moment de l’aboutissement de la « recherche », du dénouement. L’équipe AJ5 présente également des données riches, notamment grâce à l’auto-correction d’un de ses membres (E dans l’extrait ci-dessous), ce qui constitue également une manifestation de pensée critique. Cette auto-correction émerge dans un moment d’hésitation et de

clarification, où les élèves tentent de classer un énoncé. E commence par rejeter une première idée, puis reformule son analyse à plusieurs reprises, en interaction avec les autres membres de l'équipe. Cette dynamique illustre une réflexion métacognitive, caractéristique de la pensée critique.

Extrait (équipe AJ5)

E : Beh moi je dis oui parce qu'il donne un exemple. Pas un exemple mais genre il dit que... Ah non. Yo mais on peut pas avoir un truc dans le oui ?

R : Carton vert !

EJ : C'est le seul qui est en oui.

E : Donc là on le met dans le non et pourquoi ?

R : Euh

E : Pourquoi ?

E : Non il donne un exemple ... « Pour les jeunes, parce que ». Ca va dans le oui !

R : Car quoi ?

E : Parce qu'il dit « parce que » puis il a expliqué.

R : Parce qu'il a expliqué mais eux, toutes ceux-là ils ont aussi expliqué.

E : Ah non parce qu'il a ... parce qu'il justifie

EJ : Moi j'ai écrit car il donne des exemples et se justifie.

R : Car il a justifié.

Pour le secondaire 2, les composantes des manifestations de pensée critique lorsque les élèves ont pour intention d'interagir dans le but de *chercher* sont présentées dans le tableau 33.

Tableau 33 : Le contenu des manifestations de pensée critique pour *Chercher* – sec.

2

	PJ3	PJ4
Bonification	0	0
Hypothèse non justifiée	0	0
Justification critériée (exclusion)	0	0
Justification critériée (inclusion)	1	0
Justification contextuelle	0	0
Justification critériée et contextuelle	1	0
Séquence (auto)correctrice	0	0
Synthèse des caractéristiques	0	1

On remarque ici que les manifestations d'une pensée critique dans le cadre d'interactions ayant pour but de *chercher* ne sont pas identiques selon les équipes. D'abord, contrairement au secondaire 1, ces manifestations ne se trouvent aucunement sous la forme de bonifications. On retrouve néanmoins une justification critériée (inclusion) et une justification critériée-contextuelle dans l'équipe PJ3. À nouveau, cette justification critériée-contextuelle a été d'ailleurs formulée au moment de l'aboutissement de la « recherche », du dénouement. En ce qui concerne l'équipe PJ4 (la plus performante), on constate que les élèves qui la composent ont manifesté une forme de pensée critique en cherchant à établir une synthèse des caractéristiques. L'extrait de

verbatim ci-dessous illustre cette co-construction du savoir : les élèves formulent des hypothèses, les ajustent, cherchent des régularités lexicales et syntaxiques, et testent leurs critères sur des exemples concrets.

Extrait (équipe PJ4)

G3 : Faque dans les exemples... oui, je... la majorité des mots commencent toujours comme « je crois », « je pense » ou « j'ai comme adoré ».

G1 : Ouais, moi je crois qu'ils donnent leur point de vue puis ils expliquent leur point de vue.

G3 : Ouais, exemple non, c'est juste des faits.

G1 : Ouais, c'est juste des faits.

G3 : (écrit) Juste des faits ... sur quelque chose.

G1 : Pour les oui, il donne son point de vue.

G2 : Utilisation... de car et parce que.

G1 : Il donne son point de vue et ...

G3 : Essaye de convaincre ?

G1 : Ouais essaye de convaincre puis il l'explique.

G1 : Il donne son point de vue et il explique son point de vue. Toi, tu as dit quoi?

G3 : Convaincre. Il convainc le lecteur...

G1 : Euh ... Les non, ben ils donnent des faits. Mais les oui ... euh .. Qu'est-ce qu'ils disent le plus dans les oui?

G2 : Ils commencent toujours par un...

G1 : Je ou nous

G2 : Ouais on commence toujours par un pronom.

G1 : Ouais

G3 : dicte « commence par un pronom comme je ou nous »

G1 : Euh ...

G2 : Aussi souvent, il y a un car et parce que

G1 : Ouais

L'enseignante annonce qu'il reste 3 minutes

G1 : Dans les non, il y a aucune justification, c'est juste des faits.

G2 : C'est des faits et puis...

G1 : Ou ils racontent une histoire

G3 : Je peux juste voir ? Ouais, non c'est un texte.

G1 : Ouais. Comme le deuxième des énoncés non, c'est plus un texte.

G2 : Ouais.

G1 : Comme le deuxième des énoncés non : il raconte. Si ça avait été oui il aurait dit « c'est l'homme de l'épicerie parce que » Mais là, il n'a pas dit.

Fin de l'activité .

Notons également que pour parvenir au stade de recherche des caractéristiques communes des énoncés que les élèves ont classé dans la colonne « oui », il faut avoir terminé le classement et donc, ce genre de manifestations de pensée critique ne peut avoir lieu qu'en fin d'activité, si les élèves disposent de temps suffisant.

1.4.5. Les manifestations de pensée critique au sein de l'intention débattre

Penchons-nous maintenant sur le contenu des manifestations de pensée critique des élèves de secondaire 1 pour *débattre*.

Tableau 34 : Le contenu des manifestations de pensée critique pour *Débattre* – sec.

1

	AJ1	AJ2	AJ6
Bonification	0	0	0
Hypothèse non justifiée	0	1 Subjective sans trace de justif.	0
Justification critériée (exclusion)	1	2	2
Justification critériée (inclusion)	1	2	1
Justification contextuelle	0	0	0
Justification critériée et contextuelle	0	0	0
Séquence (auto)correctrice	0	0	1 Correctrice
Synthèse des caractéristiques	0	0	0

Il semble que lorsque les équipes de secondaire 1 débattent, leurs membres formulent systématiquement au moins une fois une justification à partir de critères. Ainsi,

bien qu'une justification reste non fondée et subjective (AJ2), les élèves semblent enclins à structurer leur argumentation à l'aide de critères explicites. Cependant, la diversité des manifestations de pensée critique reste limitée, puisque certaines catégories, comme la justification contextuelle, la justification critériée et contextuelle ou la synthèse des caractéristiques, n'ont pas été mobilisées. Si l'autocorrection est inexistante, on observe toutefois, au sein de l'équipe AJ6, une séquence correctrice, ce qui semble cohérent avec l'intention de *débattre* : un élève corrige un autre et tente de lui démontrer qu'il avait tort, illustrant ainsi une dynamique d'opposition. L'extrait ci-dessous est marqué par un désaccord explicite, où E remet en question le jugement de Z en s'appuyant sur un critère de validité : l'exigence de preuve. Même si l'échange reste vif et que le ton est parfois conflictuel, il n'en reste pas moins centré sur le contenu. E cherche à faire valoir qu'un avis sans justification ne peut être considéré comme détaillé ou argumenté.

Extrait (équipe AJ6)

Z : Ok les gars, j'ai noté jaune car c'est détaillé.

Rires

E : **Non, c'est pas détaillé, ça balance juste des trucs comme ça sans aucune preuve.**

Z : Bah non, t'es bête ! Regarde, il a dit, euh, que c'était épeurant après il a dit pourquoi.

E : **Ok pourquoi c'est épeurant ? Preuve ?** Il n'y a aucune preuve là !

Z : Car elle ...

E : **Il n'y a aucune preuve !**

Le tableau 35 présente les éléments de contenus des manifestations de pensée critique lorsque les élèves de secondaire 2 ont interagi dans l'intention de *débattre*. Pour rappel, une seule équipe de secondaire 2 a mobilisé cette intention. Il s'agit de l'équipe PJ1.

Tableau 35 : Le contenu des manifestations de pensée critique pour *Débattre* – sec.

2

	PJ1
Bonification	1
Hypothèse non justifiée	2 dont 1 Hypo. Sbj. Sans tentative de justif. 1 Hypothèse sans subj, justif ni hésitation
Justification critériée (exclusion)	1
Justification critériée (inclusion)	1
Justification contextuelle	1
Justification critériée et contextuelle	2
Séquence (auto)correctrice	1 Correctrice
Synthèse des caractéristiques	0

Les élèves de l'équipe PJ1 ont interagi dans le but de débattre à trois reprises. Au sein de ces trois séquences, ils ont mobilisé tous les types de justifications, sauf la synthèse des caractéristiques. On remarque la présence de deux justifications critériées et contextuelles. Pour rappel, il s'agit de la forme de justification la plus complète. On peut donc supposer que les élèves ayant formulé ces justifications ont probablement remporté

le débat et convaincu leurs camarades de classer l'énoncé dans telle ou telle colonne. Il est important de noter également la présence d'une séquence correctrice, c'est-à-dire une séquence au sein de laquelle un élève a corrigé un autre dans le cadre d'un débat. Cependant, ce n'est pas parce qu'un élève corrige un autre que ce dernier doit accepter la correction et changer d'avis, comme illustré par l'extrait ci-dessous. Celui-ci révèle une confrontation entre G1 et G3 : le premier tente de convaincre en mobilisant des critères explicites (présence de justification, nature descriptive de l'énoncé), tandis que le second s'appuie sur une interprétation personnelle de l'intention du texte. Malgré la tentative de correction, G3 refuse de modifier sa position, y compris sur un ton conflictuel, ce qui illustre les limites de la pensée critique lorsqu'elle n'intègre pas l'ouverture à l'autre. Cette séquence met donc en lumière un phénomène important : la présence d'une correction ne suffit pas à assurer une progression dans le raisonnement collectif. Elle doit s'accompagner d'une disposition au doute, à l'écoute et à la révision. En l'absence de ces éléments, le débat reste figé dans une opposition stérile.

Extrait (équipe PJ1)

G2 : Puis ça je pense que c'est non.

G1 : Non, ça c'est non. Il y a aucun truc, aucun fait à justifier, c'est descriptif.

G3 : Mais c'est quoi un fait à justifier là ?

G1 : Écoute ça, lis ça ! *Je crois être la meilleure personne ...* ça justifie pourquoi il devrait être la meilleure personne pour occuper le poste de représentant de niveau.

G3 : Mais ça justifie pourquoi c'est bien Facebook là !

G1 : Non, ça ça justifie pas c'est quoi Facebook, il y a rien de bien !

G3 : Mais je m'en câlice !

Rires

G2 : Ok, la 4^e saison de Stranger things...

G1 : ça c'est descriptif

G3 : Bah non

G1 : Je reviens sur l'autre mais oui ça décrit c'est quoi Facebook.

G3 : Non ça dit pourquoi c'est populaire !

G1 : Non, ça décrit c'est quoi Facebook.

1.4.6. Les manifestations de pensée critique au sein de l'intention expliquer

Le tableau 36 présente le contenu des manifestations de pensée critique des élèves de secondaire 1 lorsqu'ils ont interagi dans le but d'*expliquer*.

Tableau 36 : Le contenu des manifestations de pensée critique pour *Expliquer* – sec.

1

	AJ1	AJ3	AJ5	AJ6	AJ7
Bonification	1	0	0	0	3
Hypothèse non justifiée	0	2 Hypothèse sans subj, justif ni hésitation	0	0	2 Hypothèse sans subj, justif ni hésitation
Justification critériée (exclusion)	0	5	0	2	2
Justification critériée (inclusion)	2	4	1	0	3
Justification contextuelle	1	0	1	1	0
Justification critériée et contextuelle	0	2	0	0	0
Séquence (auto)correctrice	1 Correctrice	0	0	0	0
Synthèse des caractéristiques	0	0	0	0	0

Comme on l’a vu précédemment, quand les élèves *expliquent*, ils formulent beaucoup de justifications à partir de critères (que ce soit d’inclusion ou d’exclusion). Toutefois, on observe une plus grande diversité de formes de pensée critique par rapport à l’intention *débattre* (tableau 34), notamment avec la présence de justifications

contextuelles et, dans une moindre mesure, de justifications combinant critères et contexte (qui, pour rappel, est la forme de justification la plus aboutie). La formulation d'hypothèses apparaît également, mais celles-ci ne sont pas toujours bonifiées. Cependant, bien que la bonification soit peu fréquente, elle est notable dans l'équipe AJ7. Enfin, on observe une correction entre pairs (AJ1), ce qui montre qu'un élève ne s'est pas contenté pas d'expliquer, mais qu'il a aussi été capable d'identifier et de rectifier les erreurs d'un camarade, comme présenté dans l'extrait suivant. D'ailleurs, ici, l'élève corrigé (FL) accepte cette remise en question et modifie sa position.

Extrait (équipe AJ1)

M : Lecture de l'énoncé : « Facebook est un réseau social créé par Mark Zuckerberg en 2004. Grâce à cette plateforme extrêmement populaire, les êtres humains ont la possibilité de communiquer entre eux en ligne et de publier des photos et des vidéos. Facebook est accessible sur les ordinateurs ou les appareils mobiles. »

FL : Je pense que je dirais oui.

A : Non, je pense que c'est non parce que c'est pas une justification. Il justifie quoi ? C'est une information.

FL : Ouais t'as raison, je comprends !

A : C'est ça qui ... Ok oui c'est un beau texte mais il ne justifie rien. C'est un texte genre informatif.

Le tableau 37 présente le contenu des manifestations de pensée critique des élèves de secondaire 2 lorsqu'ils ont interagi dans le but d'*expliquer*.

Tableau 37 : Le contenu des manifestations de pensée critique pour *Expliquer* – sec.

2

	PJ2	PJ4	PJ5
Bonification	5	2	0
Hypothèse non justifiée	4 Hypothèses sans subj, justif ni hésitation	3 dont 2 Hypothèse sans subj, justif ni hésitation Et 1 Manifestation d'hésitation	0
Justification critériée (exclusion)	1	1	0
Justification critériée (inclusion)	4	2	0
Justification contextuelle	3	0	0
Justification critériée et contextuelle	1	0	0
Séquence (auto)correctrice	0	0	0
Synthèse des caractéristiques	0	0	1

Comme les élèves de secondaire 1, les élèves de secondaire 2 formulent eux aussi des justifications à partir de critères lorsqu'ils interagissent dans le but d'expliquer leurs hypothèses. En revanche, on constate qu'ils ont tendance, dans cette intention, à davantage bonifier les propos de leurs camarades (surtout l'équipe PJ2). Par ailleurs, certaines hypothèses sont formulées sans trace de justification, d'hésitation ni de subjectivité (PJ2 et PJ4), ce qui peut traduire une plus grande confiance, mais aussi un manque de justification explicite. On observe également l'absence de séquences correctrices ou auto-correctrices, suggérant que les élèves ne remettent pas en question leurs propres explications ni celles de leurs pairs. Enfin, l'équipe PJ5 a établi une synthèse des caractéristiques en interagissant dans le but d'*expliquer* cependant, en lisant l'extrait ci-dessous, on constate qu'il s'agit plutôt d'une tentative de synthèse des caractéristiques non abouties : si les élèves cherchent à formuler des régularités, leurs propos restent vagues et l'échange est interrompu par des digressions.

Extrait (équipe PJ5)

F2 : Ok, donc les points en commun, c'est qu'à chaque fois, il y avait...

Discussion sans rapport

F1 : Ok, c'est quoi dans exemple oui les caractéristiques ?

G1 : Exemple oui, il y a toujours un mot justificatif.

L'enseignante annonce qu'il reste 3 minutes

F1 : Toujours un mot justificatif ?

G1 : Ouais

F2 : Toujours un mot justificatif et euh ... et quoi ?

Discussion sans rapport

1.4.7. Les manifestations de pensée critique au sein de l'intention vérifier

Le tableau 38 présente les contenus des manifestations de pensée critique des élèves de secondaire 1 lorsqu'ils ont interagi dans le but de *vérifier*.

Tableau 38 : Le contenu des manifestations de pensée critique pour *Vérifier* – sec. 1

	AJ3	AJ5	AJ7
Bonification	1	0	0
Hypothèse non justifiée	0	1 Hésitation	0
Justification critériée (exclusion)	1	1	1
Justification critériée (inclusion)	2	1	1
Justification contextuelle	0	0	0
Justification critériée et contextuelle	0	0	0
Séquence (auto)correctrice	0	0	0
Synthèse des caractéristiques	0	0	0

Comme nous l'avons vu précédemment, pour *vérifier*, les élèves ont majoritairement recours à des justifications formulées à partir de critères d'inclusion, mais aussi d'exclusion. Cependant, on note l'absence de justifications contextuelles et de synthèses des caractéristiques, ce qui suggère que leur réflexion reste principalement axée

sur des critères explicites plutôt que sur une mise en perspective plus large. De plus, aucune séquence correctrice ou auto-correctrice n'est observée, ce qui peut indiquer que les élèves ne remettent pas directement en question leurs propres affirmations ou celles de leurs pairs dans cette intention. Enfin, la bonification est rare et n'apparaît que dans l'équipe AJ3, montrant que l'enrichissement des idées des autres n'est pas une pratique systématique lorsqu'il s'agit de vérifier une information. Dans l'extrait suivant, on observe une progression de la réflexion collective : à partir d'une question initiale posée par un élève (EJ), les autres membres du groupe contribuent à la réponse en vérifiant et en confirmant l'absence d'éléments justificatifs dans l'énoncé.

Extrait (équipe AJ3)

EJ : Est-ce qu'il y a un « car » ? Est-ce qu'il y a une raison ?

E : Non

L : Il y a pas de « car »

EJ : Il y a pas de raison ni rien ?

L : Non

E : Donc c'est non

Le tableau 39 présente le contenu des manifestations de pensée critique par les élèves de secondaire 2 lorsqu'ils ont interagi dans le but de *vérifier*.

Tableau 39 : Le contenu des manifestations de pensée critique pour *Vérifier* – sec. 2

	PJ2	PJ4
Bonification	1	0
Hypothèse non justifiée	1 Hypothèse sans subj, justif ni hésitation	2 dont 1 Hypothèse sans subj, justif ni hésitation et 1 Tentative de justification non aboutie
Justification critériée (exclusion)	1	0
Justification critériée (inclusion)	0	0
Justification contextuelle	1	0
Justification critériée et contextuelle	0	1
Séquence (auto)correctrice	0	0
Synthèse des caractéristiques	0	0

En secondaire 2, pour *vérifier*, les élèves partent souvent d'une hypothèse non justifiée qu'ils vont ensuite bonifier à l'aide de diverses formes de justifications. C'est probablement pour cette raison que plusieurs hypothèses non justifiées ont été formulées. Cependant, on observe que ces justifications restent limitées, avec peu de recours aux critères d'exclusion et aucun recours aux critères d'inclusion. Néanmoins, au sein de l'équipe PJ2, une justification contextuelle et une justification combinant critères et

contexte ont été formulées, ce qui constitue des manifestations de pensée critique plus abouties. L'extrait suivant illustre ce type de raisonnement. Il montre comment un élève formule une hypothèse de classement, puis tente de la justifier en s'appuyant sur le contenu de l'énoncé. Cette justification est ensuite acceptée par un pair, sans réelle confrontation.

Extrait (équipe PJ2)

M : Oh, celle-là c'est un non ! Lecture de l'énoncé sur Facebook (4) : « Facebook est un réseau social créé par Mark Zuckerberg en 2004. Grâce à cette plateforme extrêmement populaire, les êtres humains ont la possibilité de communiquer entre eux en ligne et de publier des photos et des vidéos. Facebook est accessible sur les ordinateurs ou les appareils mobiles. »

J : C'est un non !

G : J'hésite... Les deux car ... euh ...

J : Il dit pas un car ! *Relecture de l'énoncé* : « grâce à cette plateforme ».

J : C'est un non car il n'explique pas pourquoi cette plateforme est la meilleure.
C'est bon ça ?

G : Ouais.

Enfin, aucune séquence correctrice ou auto-correctrice n'est relevée, ce qui indique que les élèves ne confrontent pas activement leurs idées ni celles de leurs pairs lorsqu'ils *vérifient*.

1.5. Analyse des procédés utilisés pour manifester une pensée critique par équipe et intention

L'objectif ici est de décrire en détail la composition de chaque manifestation en abordant non plus les éléments de contenu qui les caractérisent (point 1.4.) mais les procédés langagiers utilisés. Les procédés langagiers, qui désignent les moyens spécifiques déployés par les élèves pour formuler, structurer et valider leurs réponses (Forget, 2017 ; Provencher, 2020), constituent l'un des aspects des manifestations d'une pensée critique.

1.5.1. *Émergences de nouvelles catégories*

Lors de l'analyse inductive, j'ai constaté l'émergence de trois nouvelles catégories à ce niveau d'analyse : le *questionnement*, la *reformulation* et la *répétition*. Je propose ci-dessous une définition, accompagnée d'un exemple pour chacun de ces procédés langagiers.

Tableau 40 : Ajout de trois catégories au sein des procédés langagiers:

questionnement, reformulation et répétition : définitions et exemples

Catégorie	Définition	Exemple de procédé en gras
PL - Questionnement	Le procédé langagier du questionnement : l'élève, pour justifier son hypothèse ou pour inviter ses camarades à l'aider dans sa formulation, pose des questions à ses camarades.	EJ : Est-ce qu'il y a un car ? Est-ce qu'il y a une raison ? E : Non L : Il y a pas de car EJ : Il y a pas de raison ni rien ? L : Non E : Donc non

PL - Reformulation	Le procédé langagier de la reformulation : l'élève reformule, dans ses propres mots, les propos d'un autre membre de l'équipe ou le contenu d'un carton.	M : Oui ! On écrit oui car il essaye de montrer que c'est une bonne idée qu'on le choisisse pour le président de la classe. J : Mais vous être sûr que c'est ça ? G : Je sais pas mais une justification normalement c'est ... elle essaye de montrer, d'expliquer que c'est une bonne raison que ce soit lui le président de la classe.
PL - Répétition	Mots ou phrases dit(e)s une deuxième voire une troisième fois, par un même élève ou des élèves différents.	G3 : Ouais, exemple non, c'est juste des faits. G1 : Ouais, c'est juste des faits.

Ensuite, à la lecture des données, je me suis aperçue qu'il était possible de décrire davantage les procédés langagiers selon leur fonction, c'est-à-dire la raison pour laquelle les élèves y ont eu recours. Ainsi, un 6^{ème} niveau d'analyse a été créé. Pour le procédé langagier de la *citation*, j'ai pu ajouter les catégories suivantes : *pour contredire*, *pour exemplifier*, *pour formuler son avis* et *pour prouver*. Pour le procédé langagier de la *reformulation*, les catégories suivantes ont émergé : *confirmante*, *de réduction*, *de contenu d'un nonc*, *syntactique* et *synthétisante*. Le tableau 41 présente les définitions respectives de toutes ces catégories émergentes, accompagnées d'un exemple.

Tableau 41 : Ajout d'un sixième niveau de catégories au sein des procédés langagiers de la *citation* et de la *reformulation* : définitions et exemples

Catégorie	Définition	Exemple de procédé en gras
Citer pour contredire	L'élève cite un extrait du carton afin de contredire un autre membre de son groupe.	J : C'est un non ! G : J'hésite... Les deux car ... euh ... H : C'est un oui, il dit « car » ! J : Non, il dit pas un car ! J relis l'énoncé : « grâce à cette plateforme ».
Citer pour exemplifier	L'élève cite un extrait du carton afin d'illustrer son propos.	E : Il donne un exemple : « Pour les jeunes, parce que ». Ca va dans le oui !
Citer pour formuler son avis	L'élève cite une partie du carton afin de l'aider à formuler sa justification. Il ne reformule donc pas le contenu du carton mais le lit (cite) directement.	M : C'est oui parce qu'elle explique comment le chocolat ... euh ... M relit une partie de l'énoncé : « le chocolat est la meilleure campagne de financement pour l'équipe de volleyball.
Citer pour prouver	L'élève cite un extrait du carton afin de prouver que son hypothèse est la bonne.	G2 : C'est non, parce que ça commence par « nous pensons ». Donc c'est genre mon opinion, notre opinion. G1 : Ça fait pas de sens

		<p>G2 : Mais si ça fait du sens</p> <p>G3 : Mais non</p> <p>G2 : Si ! Ca commence par « nous pensons ».</p>
Reformulation confirmante	L'élève reformule les propos d'un de ses camarades afin de les confirmer.	<p>M : Oui ! On écrit oui car il essaye de montrer que c'est une bonne idée qu'on le choisisse pour le président de la classe.</p> <p>J : Mais vous être sûr que c'est ça ?</p> <p>G : Je sais pas mais une justification normalement c'est ... elle essaye de montrer, d'expliquer que c'est une bonne raison que ce soit lui le président de la classe.</p>
Reformulation de réduction	L'élève reformule de longs propos tenus par l'un de ses camarades afin de les raccourcir.	<p>R : C'est dans les non parce que ça ne justifie pas quelque chose</p> <p>E : Car quoi ?</p> <p>R : Car il ne justifie rien.</p>
Reformulation du contenu d'un énoncé	L'élève reformule le contenu d'un énoncé (carton) dans le cadre de la justification de son hypothèse.	<p>M : Oui ! On écrit oui car il essaye de montrer que c'est une bonne idée qu'on le choisisse pour le président de la classe.</p>
Reformulation syntaxique	L'élève reformule les propos d'un de ses camarades afin	<p>EJ : Bleu. Une raison</p> <p>L : Bleu car il y a une raison.</p>

	d'utiliser des mots plus justes, plus précis.	
Reformulation synthétisante	L'élève reformule différents propos (2 minimum) tenus par un ou plusieurs camarades afin de les synthétiser en une seule formulation.	<p>M : Il donne des exemples</p> <p>A : Pour dire ce qu'il va y avoir au bal.</p> <p>FL : Je dis non parce qu'il ne se justifie pas et donne des exemples.</p> <p>A : Moi je dis non parce qu'il ne se justifie pas et ne fait que dire ce qu'il va y avoir au bal.</p>

Ces catégories émergentes ont été ajoutées lors de l'analyse déductive.

1.5.2. Les procédés langagiers utilisés au sein de l'intention chercher

Pour commencer, j'analyse les procédés langagiers utilisés par les deux équipes de secondaire 1 qui ont eu recours à l'intention *chercher* : l'équipe AJ1 et AJ5.

Tableau 42 : Les procédés langagiers utilisés pour *Chercher* – sec. 1

	AJ1	AJ5
Bonification	1 PL-Reformulation synthétique	1
Hypothèse non justifiée	1	0
Justification critériée (exclusion)	0	0
Justification critériée (inclusion)	1	1 PL-Comparaison
Justification contextuelle	0	0
Justification critériée et contextuelle	1	1 PL-Citation (pour exemplifier)
Séquence (auto)correctrice	0	1
Synthèse des caractéristiques	0	0

Comme présenté au sein du point 1.4., on remarque qu’au sein des deux équipes, les manifestations d’une pensée critique se trouvent sous la forme de bonifications, de justifications critériées (inclusion) et de justifications critériées-contextuelles. L’équipe AJ5 présente cependant des données plus riches, car ses membres ont eu recours à davantage de procédés langagiers afin de formuler certaines de leurs justifications. On recense en effet une comparaison utilisée afin de formuler une justification à partir d’un

critère d'inclusion et une citation formulée dans le but d'exemplifier une justification critériée et contextuelle (en gras dans l'extrait ci-dessous).

<u>Extrait (équipe AJ5)</u>	
E :	Donc là on le met dans le non et pourquoi ?
R :	Euh
E :	Pourquoi ?
E :	Non il donne un exemple ... « Pour les jeunes, parce que ». Ca va dans le oui !

Pour le secondaire 2, les procédés langagiers utilisés par les élèves qui ont pour intention de *chercher* sont présentés dans le tableau 43.

Tableau 43 : Les procédés langagiers utilisés pour *Chercher* – sec. 2

	PJ3	PJ4
Bonification	0	0
Hypothèse non justifiée	0	0
Justification critériée (exclusion)	0	0
Justification critériée (inclusion)	1 PL-Comparaison	0
Justification contextuelle	0	0
Justification critériée et contextuelle	1 PL-Citation (pour exemplifier) PL-Reformulation de contenu	0
Séquence (auto)correctrice	0	0

Synthèse des caractéristiques	0	1 1 PL-Énumération 2 PL-Comparaison PL-Question PL-Exemplification PL-Reformulation confirmante
-------------------------------	---	--

On remarque ici que chaque contenu de manifestation d'une pensée critique s'appuie au moins sur un procédé langagier. On retrouve notamment une justification critériée (inclusion) formulée à l'aide d'une comparaison, illustrant ainsi la manière dont les élèves mobilisent des repères explicites pour structurer leur raisonnement. De plus, une justification critériée-contextuelle combine deux procédés langagiers distincts : la citation pour exemplifier, d'une part, et la reformulation de contenu d'autre part.

L'équipe PJ4, qui se distingue par ses performances, manifeste une pensée critique avancée, en tentant d'établir une synthèse des caractéristiques. Cette démarche témoigne d'une réflexion approfondie et d'une volonté de mettre en relation plusieurs éléments d'analyse. La richesse de cette synthèse se traduit également par l'usage de six procédés langagiers distincts (une énumération, deux comparaisons, un questionnement, une exemplification et une reformulation confirmante), montrant une maîtrise plus élaborée des outils discursifs pour structurer et appuyer leur raisonnement (voir extrait ci-dessous).

Extrait (équipe PJ4)

G3 : Faque dans les exemples... oui, je... la majorité des mots commencent toujours comme « **je crois** », « **je pense** » ou « **j'ai comme adoré** ».

G1 : Ouais, moi je crois qu'ils donnent leur point de vue puis ils expliquent leur point de vue.

G3 : Ouais, exemple non, c'est juste des faits.

G1 : Ouais, c'est juste des faits.

G3 : (écrit) Juste des faits ... sur quelque chose.

G1 : Pour les oui, il donne son point de vue.

G2 : Utilisation... de car et parce que.

G1 : Il donne son point de vue et ...

G3 : Essaye de convaincre ?

G1 : Ouais essaye de convaincre puis il l'explique.

G1 : Il donne son point de vue et il explique son point de vue. Toi, tu as dit quoi?

G3 : Convaincre. Il convainc le lecteur...

G1 : Euh ... Les non, ben ils donnent des faits. Mais les oui ... euh .. Qu'est-ce qu'ils disent le plus dans les oui?

G2 : Ils commencent toujours par un...

G1 : Je ou nous

G2 : Ouais on commence toujours par un pronom.

G1 : Ouais

G3 : dicte « commence par un pronom comme je ou nous »

G1 : Euh ...

G2 : Aussi souvent, il y a un car et parce que

G1 : Ouais

L'enseignante annonce qu'il reste 3 minutes

G1 : Dans les non, il y a aucune justification, c'est juste des faits.

G2 : C'est des faits et puis...

G1 : Ou ils racontent une histoire

G3 : Je peux juste voir ? Ouais, non c'est un texte.

G1 : Ouais. **Comme le deuxième des énoncés non, c'est plus un texte.**

G2 : Ouais.

G1 : **Comme le deuxième des énoncés non : il raconte. Si ça avait été oui il aurait dit « c'est l'homme de l'épicerie parce que » Mais là, il n'a pas dit.**

Fin de l'activité .

1.5.3. Les procédés langagiers utilisés au sein de l'intention débattre

Je vais maintenant me pencher sur les procédés utilisés par les élèves de secondaire

1 pour *débattre*.

Tableau 44 : Les procédés langagiers utilisés pour *Débattre* – sec. 1

	AJ1	AJ2	AJ6
Bonification	0	0	0
Hypothèse non justifiée	0	1	0
Justification critériée (exclusion)	1 PL-Question	2 PL-Question	2 PL-Répétition PL-Question
Justification critériée (inclusion)	1 PL-Citation (pour prouver)	2 PL-Question	1
Justification contextuelle	0	0	0
Justification critériée et contextuelle	0	0	0
Séquence (auto)correctrice	0	0	1
Synthèse des caractéristiques	0	0	0

Pour formuler des justifications à partir de critères, les élèves utilisent des procédés langagiers tels que la citation dans le but de prouver (équipe AJ1), la répétition (équipe AJ6) et surtout le questionnement (toutes les équipes). Si l'on se penche sur l'utilisation du questionnement dans le cadre des interactions ayant pour but de débattre, on constate que les élèves y recourent dans un but rhétorique (comme E le fait dans l'extrait ci-dessous) :

Extrait (équipe AJ6)

Z : Ok les gars, j'ai noté jaune car c'est détaillé.

Rires

E : Non, c'est pas détaillé, ça balance juste des trucs comme ça sans aucune preuve.

Z : Bah non, t'es bête ! Regarde, il a dit, euh, que c'était épeurant après il a dit pourquoi.

E : **Ok pourquoi c'est épeurant ? Preuve ?** Il n'y a aucune preuve là !

Z : Car elle ...

E : Il n'y a aucune preuve !

Il serait possible de supposer que le questionnement dans une visée rhétorique joue ici un rôle stratégique, permettant aux élèves de confronter les arguments de leurs pairs et de les pousser à expliciter davantage leur raisonnement. Toutefois, il ne s'agit pas d'un questionnement visant réellement une réponse, mais plutôt d'une forme de justification en soi. En remettant en cause l'affirmation de leur interlocuteur par une question répétitive et insistante, les élèves invalident implicitement l'argument adverse et renforcent leur propre position dans le débat.

Le tableau 45 présente les procédés langagiers utilisés pour *débattre* par les élèves de secondaire 2. Pour rappel, une seule équipe de secondaire 2 a mobilisé cette intention : l'équipe PJ1.

Tableau 45 : Les procédés langagiers utilisés pour *Débattre* – sec. 2

	PJ1
Bonification	1
Hypothèse non justifiée	2
Justification critériée (exclusion)	1
Justification critériée (inclusion)	1 PL-Citation (pour prouver) PL-Répétition
Justification contextuelle	1 PL-Comparaison PL-Reformulation de contenu PL-Citer pour exemplifier
Justification critériée et contextuelle	2 PL-Reformulation de contenu
Séquence (auto)correctrice	1
Synthèse des caractéristiques	0

Contrairement aux élèves de secondaire 1, les élèves de secondaire 2 n'ont pas eu recours au procédé langagier du questionnement. En revanche, pour justifier leurs propos, ils ont mobilisé plusieurs procédés langagiers permettant de renforcer la crédibilité de leurs arguments et d'articuler leurs idées de manière plus convaincante. Tout d'abord, ils ont utilisé la citation dans deux fonctions distinctes : pour prouver, c'est-à-dire en s'appuyant sur un élément concret pour légitimer leurs propos, et pour exemplifier, afin d'illustrer leurs propos de manière plus concrète. Ensuite, la répétition apparaît comme un moyen de marteler un argument et de renforcer son impact dans l'échange, tandis que la

comparaison permet d'établir des liens entre différents éléments afin de justifier sa position. La reformulation de contenu est également présente, ce qui témoigne d'un effort de clarification et d'appropriation des énoncés à classer.

L'extrait suivant, issu de l'équipe PJ1, illustre l'usage combiné de ces procédés dans une interaction tendue, mais riche :

Extrait (équipe PJ1)

G2 : Puis ça je pense que c'est non.

G1 : Non, ça c'est non. Il y a aucun truc, aucun fait à justifier, c'est descriptif.

G3 : Mais c'est quoi un fait à justifier là ?

G1 : **Écoute ça, lis ça ! Je crois être la meilleure personne ... ça justifie pourquoi il devrait être la meilleure personne pour occuper le poste de représentant de niveau.**

G3 : **Mais ça justifie pourquoi c'est bien Facebook là !**

G1 : Non, ça ça justifie pas c'est quoi Facebook, il y a rien de bien !

G3 : Mais je m'en câlice !

Rires

G2 : Ok, la 4^e saison de Stranger things...

G1 : ça c'est descriptif

G3 : Bah non

G1 : Je reviens sur l'autre mais oui **ça décrit c'est quoi Facebook.**

G3 : Non ça dit pourquoi c'est populaire !

G1 : Non, **ça décrit c'est quoi Facebook.**

1.5.4. Les procédés langagiers utilisés au sein de l'intention expliquer

Le tableau 46 ci-dessous présente les procédés langagiers utilisés par les élèves de secondaire 1 lorsqu'ils ont interagi dans le but d'*expliquer*.

Tableau 46 : Les procédés langagiers utilisés pour *Expliquer* – sec. 1

	AJ1	AJ3	AJ5	AJ6	AJ7
Bonification	1	0	0	0	3
Hypothèse non justifiée	0	2	0	0	2
Justification critériée (exclusion)	0	5 1 PL- Refomulation confirmante	0	2	2 1 PL- Reformulation confirmante
Justification critériée (inclusion)	2	4 1 PL- Refomulation confirmante	1 PL- Reformulation synth. + PL-Citation (pour prouver)	0	3 1 PL- Reformulation synth. 1 PL-Comp.
Justification contextuelle	1	0	1 PL-Comp.	1 PL-Comp.	0
Justification critériée et contextuelle	0	2	0	0	0
Séquence (auto)correctrice	1	0	0	0	0

Synthèse des caractéristiques	0	0	0	0	0
-------------------------------	---	---	---	---	---

Comme on l'a vu précédemment, quand les élèves expliquent, ils formulent beaucoup de justifications à partir de critères (que ce soit d'inclusion ou d'exclusion). On constate que, pour y parvenir, les élèves utilisent parfois des procédés langagiers tels que la reformulation confirmante (équipes AJ3 et AJ7) ou synthétisante (équipes AJ5 et AJ7), la citation dans le but de prouver (équipe AJ5) et la comparaison (équipe AJ7). Concernant les justifications contextuelles, qui pour rappel n'ont été formulées que dans le cadre de cette intention en première secondaire, on constate que les élèves ont la plupart du temps utilisé le procédé langagier de la comparaison (équipes AJ5 et AJ6).

Le tableau 47 présente les procédés langagiers utilisés par les élèves de secondaire 2 lorsqu'ils ont interagi dans le but d'*expliquer*.

Tableau 47 : Les procédés langagiers utilisés pour *Expliquer* – sec. 2

	PJ2	PJ4	PJ5
Bonification	5 1 PL-Question	2 1 PL- Reformulation de réduction	0
Hypothèse non justifiée	4	3	0
Justification critériée (exclusion)	1	1	0
Justification critériée (inclusion)	4	2 PL-Répétition	0
Justification contextuelle	3 PL-Reformulation de contenu	0	0
Justification critériée et contextuelle	1 PL-Citer pour formuler son avis PL-Reformulation de contenu	0	0
Séquence (auto)correctrice	0	0	0
Synthèse des caractéristiques	0	0	1 PL-Question

Contrairement aux élèves de secondaire 1, si les élèves de secondaire 2 formulent eux aussi des justifications à partir de critères lorsqu'ils interagissent dans le but d'expliquer leurs hypothèses, ils n'utilisent que peu de procédés langagiers. On constate

cependant que la reformulation est assez présente, tant pour reformuler le contenu d'un énoncé que pour reformuler les propos de l'équipe afin de les réduire. Le questionnement a également été utilisé dans cette intention afin de s'assurer de bien comprendre les propos tenus par un élève, de lui demander d'étayer ses propos. Aussi, un élève a employé la citation afin de formuler son avis, parce qu'il ne parvenait pas à expliquer son hypothèse dans ses propres mots, comme illustré dans l'extrait ci-dessous.

Extrait (équipe PJ2)

G : C'est oui

M : Pourquoi c'est oui ?

G : Parce qu'elle dit « car le chocolat » puis elle explique pourquoi.

J : Attends, attends, c'est quoi le sujet ?

M et G : Chocolat.

M : Suite de la lecture : « (En effet) L'année passée, la vente de chocolats nous a permis de payer tous les frais reliés à notre tournoi à Sherbrooke comme le transport en autobus et les nuits à l'hôtel. Nos parents seraient contents de nous aider à vendre du chocolat. »

M : **C'est oui parce qu'elle explique comment le chocolat ... euh ... « le chocolat est la meilleure campagne de financement pour l'équipe de volleyball. »**

J : C'est ... elle explique comment le chocolat est une équipe de financement pour le ...

Rires

J : Mais je sais pas moi !

G : Non regarde c'est le truc au début.

M : Juste, lis comme ça : la compagne de financement pour ...

J : Ok mais c'est oui de toute façon.

1.5.5. Les procédés langagiers utilisés au sein de l'intention vérifier

Le tableau 48 présente les procédés langagiers utilisés par les élèves de secondaire 1 lorsqu'ils ont interagi dans le but de *Vérifier*.

Tableau 48 : Les procédés langagiers utilisés pour *Vérifier* – sec. 1

	AJ3	AJ5	AJ7
Bonification	1 PL-Reformulation synthétique	0	0
Hypothèse non justifiée	0	1	0
Justification critériée (exclusion)	1 PL-Question	1	1 PL-Question
Justification critériée (inclusion)	2	1	1 PL-Citation (pour prouver)
Justification contextuelle	0	0	0
Justification critériée et contextuelle	0	0	0

Séquence (auto)correctrice	0	0	0
Synthèse des caractéristiques	0	0	0

Comme nous l'avons vu précédemment, pour vérifier, les élèves ont majoritairement recours à des justifications formulées à partir de critères d'inclusion, mais aussi d'exclusion. On observe ici que pour formuler ces justifications, les élèves utilisent parfois le procédé langagier du questionnement (équipe AJ3 et AJ7) ainsi que celui de la citation (équipe AJ7) mais, dans la majorité des cas, aucun procédé langagier spécifique n'a été utilisé.

L'extrait suivant, tiré de l'équipe AJ3, illustre clairement l'usage du questionnement comme moyen de vérification :

<u>Extrait (équipe AJ3)</u>
EJ : Est-ce qu'il y a un « car » ? Est-ce qu'il y a une raison ?
E : Non
L : Il y a pas de « car »
EJ : Il y a pas de raison ni rien ?
L : Non
E : Donc c'est non

Le tableau 49 présente les procédés langagiers utilisés par les élèves de secondaire 2 lorsqu'ils ont interagi dans le but de *Vérifier*.

Tableau 49 : Les procédés langagiers utilisés pour *Vérifier* – sec. 2

	PJ2	PJ4
Bonification	1 PL-Citer pour contredire PL-Citer pour prouver	0
Hypothèse non justifiée	1	2
Justification critériée (exclusion)	1 PL-Citer pour contredire	0
Justification critériée (inclusion)	0	0
Justification contextuelle	1 PL-Reformulation de contenu	0
Justification critériée et contextuelle	0	1 PL-Citer pour prouver
Séquence (auto)correctrice	0	0
Synthèse des caractéristiques	0	0

Comme expliqué au point 1.4. de ce chapitre, en secondaire 2, pour *vérifier*, les élèves partent souvent d'une hypothèse non justifiée qu'ils vont ensuite bonifier à l'aide de diverses formes de justifications. On observe ici que pour formuler ces justifications, les élèves utilisent majoritairement le procédé langagier de la citation, tant pour contredire leur camarade que pour prouver que leur hypothèse est la bonne, comme illustré au sein de l'extrait ci-dessous.

Extrait (équipe PJ2)

M : Oh, celle-là c'est un non ! Lecture de l'énoncé sur Facebook (4) : « Facebook est un réseau social créé par Mark Zuckerberg en 2004. Grâce à cette plateforme extrêmement populaire, les êtres humains ont la possibilité de communiquer entre eux en ligne et de publier des photos et des vidéos. Facebook est accessible sur les ordinateurs ou les appareils mobiles. »

J : C'est un non !

G : J'hésite... Les deux car ... euh ...

J : **Il dit pas un car !** *Relecture de l'énoncé* : « grâce à cette plateforme ».

J : C'est un non car il n'explique pas pourquoi cette plateforme est la meilleure. C'est bon ça ?

G : Ouais.

1.6. Conclusion partielle

En somme, lors de l'activité d'introduction, les élèves de secondaire 1 et 2 ont manifesté leur pensée critique dans le cadre d'interactions entre pairs. Plus les élèves ont interagi, plus ils ont performé dans le cadre de l'activité proposée. À ces occasions, ils ont principalement performé au travers de l'intention *Expliquer*. D'ailleurs, les justifications formulées dans le but d'expliquer se démarquent des autres par le nombre de procédés langagiers utilisés par les élèves. En secondaire 1, quand les élèves expliquent, ils utilisent spontanément des procédés langagiers tels que la reformulation confirmante ou synthétisante, la citation dans le but de prouver et la comparaison. Ils formulent également

des justifications contextuelles uniquement lorsqu'ils interagissent pour expliquer. Et pour ce faire, ils ont la plupart du temps utilisé le procédé langagier de la comparaison. En secondaire 2, les élèves recourent à moins de procédés langagiers et préfèrent bonifier les propos de leurs camarades. On peut donc affirmer qu'instinctivement, les élèves justifient plus dans le but d'expliquer et que cette intention semble plus riche en ce qui concerne des contenus des justifications formulées et donc, des manifestations d'une pensée critique.

Si les élèves de secondaire 1 et 2 ont particulièrement performé au sein de l'intention *Expliquer*, il semble pourtant que l'intention *Vérifier* soit associée à un haut taux de réussite. En secondaire 2, on a pu observer que ces derniers démarraient la plupart du temps leur interactions par une hypothèse non justifiée qu'ils bonifiaient par la suite. Quant à l'intention *Débattre*, elle semble avoir été mobilisée uniquement par les équipes ayant le moins bon taux de réussite, tant en secondaire 1 qu'en secondaire 2. Si l'on se penche sur l'utilisation du questionnement dans le cadre des interactions ayant pour but de débattre, on constate aisément que les élèves de secondaire 1 y recourent dans un but rhétorique. Pourtant, les élèves de secondaire 2 adoptent une approche différente : bien qu'ils mobilisent diverses formes de justifications, celles-ci restent peu nombreuses et reposent principalement sur l'usage de la citation pour prouver ou exemplifier, ainsi que sur la répétition, la reformulation et la comparaison.

Pour terminer, concernant les interactions dans le but de *Chercher*, les équipes qui y ont eu recours ont obtenu un taux de réussite assez différent les uns des autres. En secondaire 1, les élèves ont principalement bonifié les propos de leurs camarades dans cette intention. En secondaire 2, l'équipe la plus performante a établi, dans cette intention, une synthèse des caractéristiques à l'aide de nombreux procédés langagiers. On peut donc supposer que cette intention peut se révéler excellente pour la résolution du classement, dépendamment de comment elle est mobilisée par les équipes.

2. ACTIVITÉ 2 (RÉPONDRE À UNE QUESTION D'INFÉRENCE) EN SECONDAIRE 1

Pour rappel, en secondaire 1, le groupe a été divisé en sept équipes composées de deux à quatre élèves. Notons que ces équipes sont exactement les mêmes que celles de l'activité 1. Pour réaliser de la troisième tâche de la seconde activité portant sur l'inférence, les élèves ont dû classer neuf énoncés (Annexe F). Comme mentionné précédemment, une inférence demande à l'élève de mobiliser ses connaissances préalables et de faire des liens entre les informations disponibles, afin de déduire ou de conclure des éléments qui ne sont pas explicitement énoncés dans le texte ou la situation donnée. Dans le cadre de la troisième tâche de la seconde activité, les élèves de secondaire 1 ont donc été amenés, à partir de la lecture d'une planche de la bande dessinée *Léon*, à classer les réponses à une question d'inférence en distinguant celles qui étaient des inférences (les exemples oui) de celles qui ne l'étaient pas (les exemples non).

2.1 Les performances de classement

D'après les résultats obtenus, on constate qu'un peu plus de la moitié des réponses données par les élèves sont correctes : 33 réponses correctes sur 63 décisions de classement, c'est-à-dire 52,4 % de réponses exactes. Cependant, si l'on ne tient pas compte des 17 énoncés non abordés par les équipes, on obtient 67,4 % de bonnes réponses. Ceci signifie que les élèves ont peut-être manqué de temps pour réaliser l'activité. Le tableau 50 indique également que les énoncés qui ont été les mieux classés par les élèves sont les énoncés de couleur mauve, noir, orange et rouge (en vert dans le tableau 50). En revanche, il est plus difficile de définir les énoncés les moins bien classés, car beaucoup d'équipes semblent, comme expliqué plus haut, avoir manqué de temps terminer leur classement.

Tableau 50 : Résultats du code *Justesse des classements des énoncés* – sec 1 (activité 2 : inférence)

Énoncé	Pas de réponse	Pas eu le temps, pas abordé	Réponse incorrecte	Réponse partiellement correcte	Réponse correcte
Bleu	0	3	1	0	3
Brun	0	6	0	0	1
Jaune	2	1	1	0	3
Mauve	0	2	0	0	5
Noir	0	0	2	0	5
Orange	1	0	0	1	5
Rose	0	1	1	2	3
Rouge	0	2	0	0	5
Vert	1	2	1	0	3
TOTAL	4 (sur 63¹²) = 6,3 %	17 (sur 63) = 27 %	6 (sur 63) = 9,5 %	3 (sur 63) = 4,8 %	33 (sur 63) = 52,4 %

¹² Pour obtenir ce chiffre, j'ai multiplié le nombre d'énoncé (9) et le nombre d'équipe (7), ce qui fait 63.

On constate cependant que l'énoncé noir (en vert et orange dans le tableau 50) a fait l'objet de deux réponses incorrectes et que l'énoncé rose (en orange dans le tableau 50) a fait l'objet de deux réponses partiellement correctes et d'une incorrecte. Ainsi, l'énoncé noir est à la fois l'énoncé le mieux et le moins bien classé par les équipes. Cet énoncé ne correspondant pas à une inférence, mais à une réaction, les équipes l'ont soit directement classé dans le « oui », en exprimant leur avis quant à la réaction, soit directement dans le « non » en identifiant que l'énoncé ne répondait pas à la question posée.

Extrait de verbatim d'une équipe ayant classé l'énoncé de façon erronée	Extrait de verbatim d'une équipe ayant classé l'énoncé correctement
<p>H : Ok vas-y : « à la place de Lola, j'aurais patienté un petit peu plus. Ça va quoi, Léon n'est pas arrivé beaucoup en retard quand même. Juste pour quelques minutes de retard, je trouve la réaction de Lola exagérée. »</p> <p>E : Ouais moi aussi je trouve sa réaction exagérée</p> <p>H : Moi aussi.</p> <p>E : C'est un exemple oui, les gars !</p>	<p>A : C'est à moi de lire : « à la place de Lola, j'aurais patienté un petit peu plus. Ça va quoi, Léon n'est pas arrivé beaucoup en retard quand même. Juste pour quelques minutes de retard, je trouve la réaction de Lola exagérée. » On ne t'a pas demandé ton avis !</p> <p>Z : Je crois que c'est non aussi parce que ça a pas rapport.</p>

Si l'on prend les mêmes résultats, mais qu'on les présente par équipe (et non plus par énoncé), on constate que c'est à nouveau l'équipe AI3 qui a été particulièrement performante, suivie de près par l'équipe AI7 (en vert dans le tableau 51), comme lors de l'activité d'introduction. En revanche, les équipes AI2 et AI6 (à nouveau les mêmes que pour l'activité d'introduction) semblent avoir éprouvé plus de difficulté à réaliser le

classement des énoncés (en orange dans le tableau 51). Notons qu'il est possible, au vu des sept énoncés non abordés par l'équipe AI6, de déduire que celle-ci a éprouvé de réelles difficultés à classer les énoncés.

Tableau 51 : Résultats du code *Justesse des classements par équipe* – sec 1 (activité 2 : l'inférence)

Équipe	Pas de réponse	Pas eu le temps, pas abordé	Réponse incorrecte	Réponse partiellement correcte	Réponse correcte
AI1	0	2	2	1	4 (44,4 %)
AI2	2	3	1	0	3 (33,3 %)
AI3	0	1	0	0	8 (88,9 %)
AI4	1	1	2	0	5 (55,6 %)
AI5	1	2	0	1	5 (55,6 %)
AI6	0	7	1	0	1 (11,1 %)
AI7	0	1	0	1	7 (77,8 %)

Pour décrire les manifestations d'une pensée critique lors des échanges entre pairs (objectif 1) et dégager les liens existants entre la manière dont les élèves justifient leurs propos et le déploiement d'une pensée critique (objectif 2), nous avons analysé les interactions de chaque équipe pour chaque énoncé à classer en repérant la présence ou non de justification lors du classement.

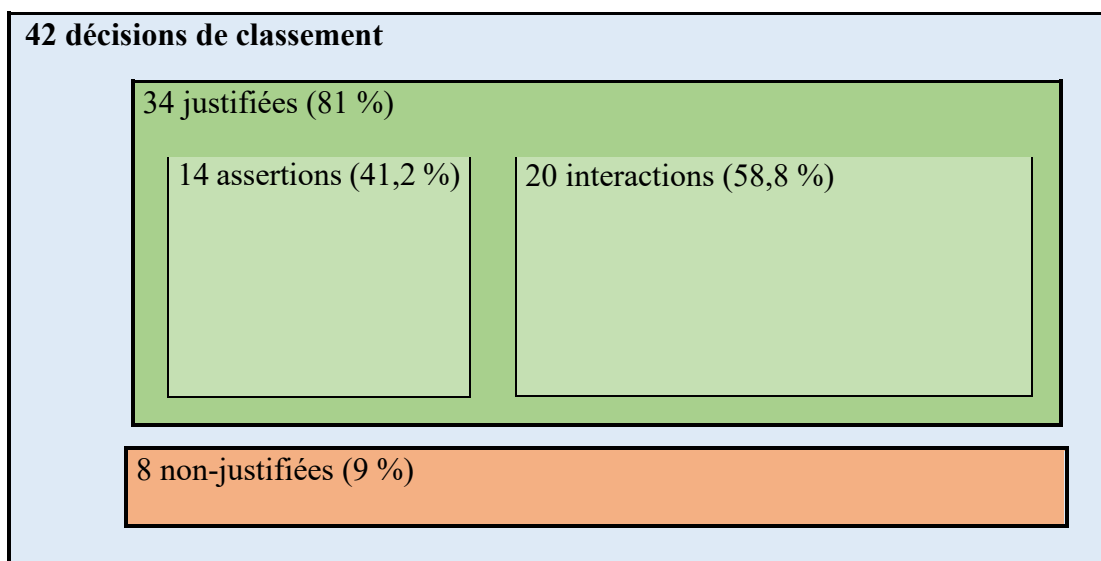
2.2. La justification dans le classement des élèves

Concernant l'identification du nombre de classements justifiés et non-justifiés, les résultats indiquent que sur un total de 42¹³ décisions de classement, 34 ont été justifiées (81 %) contre 8 non justifiées (19 %). Il semblerait donc que les élèves aient spontanément et majoritairement employé la justification dans le cadre de cette activité, même s'ils y ont eu un peu moins recours que dans le cadre de l'activité d'introduction. On observe donc une augmentation globale du nombre de décisions justifiées, ce qui peut témoigner d'une appropriation progressive de cette pratique discursive.

Parmi les 34 séquences justifiées, on en retrouve 14 (41,2 %) pour lesquelles une seule assertion a permis de régler la question du classement de l'énoncé et 20 (58,8 %) pour lesquelles la décision de classement a fait l'objet d'une interaction entre les élèves comme présenté par la figure 19.

¹³ Ce chiffre a été obtenu en excluant les énoncés pour lesquels les élèves n'ont pas donné de réponse (« pas de réponse ») et ceux qu'ils n'ont pas abordé par manque de temps (« pas eu le temps, pas abordé »), soit $63 - 4 \text{ (pas de réponse)} - 17 \text{ (pas eu le temps, pas abordé)} = 42$.

Figure 19 : Proportions des décisions justifiées en appui sur une interaction ou une assertion – sec 1 (activité 2 : l'inférence)



Si l'on analyse les décisions de classement justifiées au moyen d'une assertion par équipe de secondaire 1 pour la seconde activité (voir tableau 52), on constate que l'équipe AI4 est celle qui a utilisé le plus d'assertions afin de justifier son classement (80 %). Notons que son taux de réussite est juste en-dessous de la moyenne (55,6 %). Néanmoins, l'équipe qui en a utilisé le moins n'est autre que celle ayant le plus faible taux de réussite : l'équipe AI2. L'équipe en haut du classement (AI3) a quant à elle recouru à deux assertions (25 %). Le tableau 52 présente ces résultats.

Tableau 52 : Proportions des décisions justifiées en appui sur une assertion par équipes – sec. 1 (activité 2 : l'inférence)

Équipe	Taux de réussite du classement	Nombre d'assertions
AI1	44,4 %	2 (28,6 %)
AI2	33,3 %	0 (0 %)
AI3	88,9 %	2 (25 %)
AI4	55,6 %	4 (80 %)
AI5	55,6 %	2 (40 %)
AI6	11,1 %	1 (50 %)
AI7	77,8 %	3 (37,5 %)

Par conséquent, il est difficile de déterminer si les interactions aident les élèves à performer dans le cadre de cette activité ou non.

2.3. Analyse des différentes intentions de justifications

On se rappelle des quatre intentions de justifications : *chercher, débattre, expliquer* et *vérifier*. Ce point a pour objectif d'analyser ces quatre catégories d'intentions au sein des interactions des élèves.

2.3.1. Émergence d'une catégorie

On se rappelle que Forget et Gauvin (2017) ont identifié trois intentions de justifications : *chercher, débattre* et *expliquer* et que mon analyse inductive des données m'a menée à ajouter une intention, à savoir *vérifier* que je présente au tableau 53 :

Tableau 53 : Ajout d'une nouvelle catégorie parmi celles préétablies de Forget et Gauvin (2017) : *Vérifier* : définition et exemple

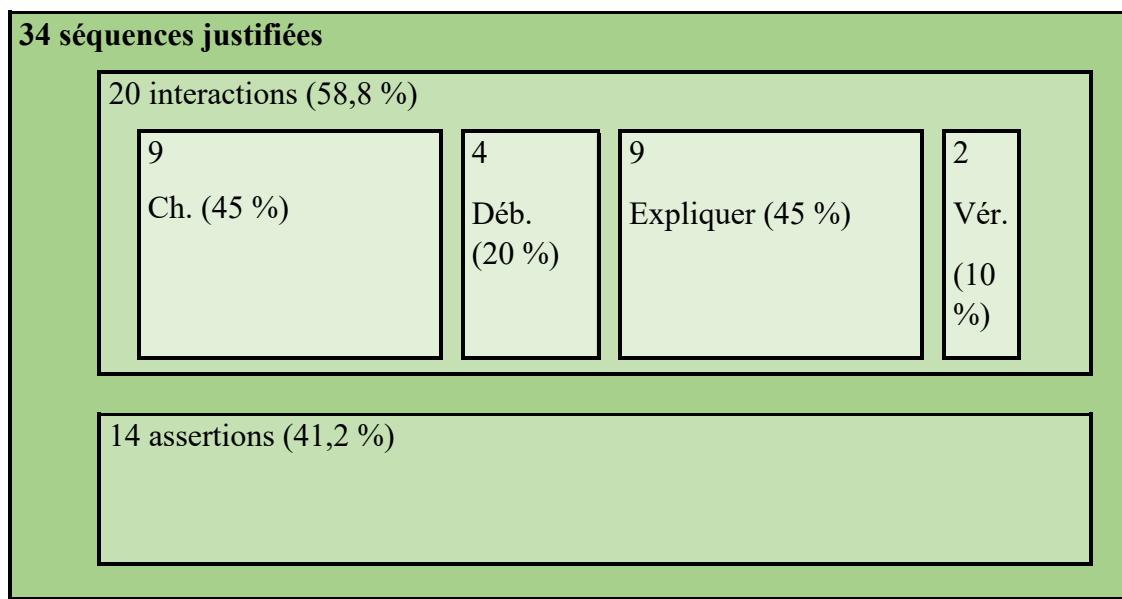
Catégorie	Définition	Exemple
Vérifier	Les élèves ont identifié certains critères et vérifient leur présence dans le carton qu'ils doivent classer.	<p>Z : Bon beh moi je dis que non parce qu'il dit juste des ...</p> <p>C : Est-ce qu'il y a un car dedans ? Genre il dit pourquoi ?</p> <p>Z : Non, il dit juste qu'est-ce qu'il pourrait y avoir au bal.</p> <p>C : Ouais moi aussi je dis non à cause qu'il a pas mis de raison de pourquoi genre.</p>

Cela étant, je présente les résultats d'analyse de ces quatre catégories d'intentions au sein des interactions des élèves.

2.3.2. *Proportion des intentions de justification*

Dans le cadre de cette seconde activité, parmi les 20 classements justifiés dans le cadre d'une interaction entre les élèves, on a pu relever neuf interactions au sein desquelles les élèves ont *cherché* (45 %), quatre au sein desquelles ils ont *débattu* (20 %), neuf au sein desquelles ils ont *expliqué* (45 %) et deux au sein desquelles les ils ont *vérifié* (10 %). On remarque donc qu'ici, pour 20 interactions, 24 intentions ont été relevées. Ceci s'explique par le fait que certaines équipes ont mobilisé plusieurs intentions différentes au sein de la même interaction. D'ailleurs, les deux intentions *vérifier* qui ont été relevées n'ont pas fait l'objet unique d'une interaction mais ont, à chaque fois, découlé d'une interaction qui avait une autre intention de départ.

Figure 20 : Proportions des quatre intentions de justification – sec. 1 (activité 2 : l'inférence)



Ainsi, au sein des interactions des équipes de 1^e secondaire pour la seconde activité, les élèves ont majoritairement justifié dans le but d'*expliquer* leur hypothèse et de *chercher* les solutions. Les équipes ont cependant très peu utilisé la justification dans un but de vérification. Ce phénomène pourrait s'expliquer par le manque de temps dont ont disposé les équipes pour réaliser l'entièreté du classement. En effet, souvent, les élèves justifient dans le but de vérifier leurs hypothèses lorsqu'ils ont terminé l'activité. Ils vérifient la présence des caractéristiques de la justification (ou de l'inférence dans ce cas-ci) qu'ils ont identifiées au sein de chaque énoncé.

Le tableau 54 indique dans quelle proportion chaque équipe a recouru aux différentes intentions lors de l'utilisation de la justification.

Tableau 54 : Proportions des quatre intentions par équipe de sec. 1 (activité 2 : l'inférence)

Équipe	Taux de réussite du classement	Nombre d'interactions avec justification <i>chercher</i>	Nombre d'interactions avec justification <i>débattre</i>	Nombre d'interactions avec justification <i>expliquer</i>	Nombre d'interactions avec justification <i>vérifier</i>
AI1	44,4 %	1 (14,2 %)	2 (28,6 %)	2 (28,6 %)	0 (0 %)
AI2	33,3 %	1 (25 %)	1 (25 %)	1 (25 %)	1 (25 %)
AI3	88,9 %	3 (37,5 %)	1 (12,5 %)	1 (12,5 %)	1 (12,5 %)
AI4	55,6 %	1 (20 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
AI5	55,6 %	0 (0 %)	1 (20 %)	2 (40 %)	0 (0 %)
AI6	11,1 %	1 (50 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
AI7	77,8 %	2 (25 %)	0 (0 %)	3 (37,5 %)	0 (0 %)

Concernant la relation entre les taux de réussite et la mobilisation de certaines intentions de justifications, on constate ici que l'équipe AI3 (ayant le meilleur taux de réussite) est celle qui a eu le plus recours à des justifications dans le but de *chercher*. Pour ce qui est de l'utilisation de justifications afin de *débattre*, ce sont les équipes AI1 et AI2 qui y ont le plus recouru, mais les taux de réussite de ces équipes sont plus faibles. Ensuite,

l'équipe qui a le plus justifié dans le but d'*expliquer* est celle ayant obtenu le deuxième meilleur taux de réussite (AI7). Ainsi, il semble que les intentions *expliquer* et *chercher* soient associées aux meilleures performances dans le cadre de cette activité. Concernant les justifications dans le but de *vérifier*, l'équipe AI3 (au meilleur taux de réussite) ainsi que l'équipe AI2 (au deuxième moins bon taux de réussite) sont les deux seules équipes à en avoir utilisé. Il sera donc pertinent d'observer la façon dont chacune de ces équipes a procédé à une vérification.

Le tableau 55 présente une comparaison des résultats des élèves de secondaire 1 entre la première et la seconde activité.

Tableau 55 : Les justifications des élèves au sein des quatre intentions : *chercher, débattre, expliquer et vérifier* – sec. 1 : Comparaison des deux activités

Équipe	Activité	Taux de réussite du classement	Nombre d'assertions	Nombre d'interactions avec justification <i>chercher</i>	Nombre d'interactions avec justification <i>débattre</i>	Nombre d'interactions avec justification <i>expliquer</i>	Nombre d'interactions avec justification <i>vérifier</i>
AI1	Intr	50 %	3 (42,8 %)	1 (14,3 %)	1 (14,3 %)	2 (28,6 %)	0 (0 %)
	Inf.	55,6 %	2 (28,6 %)	1 (14,2 %)	2 (28,6 %)	2 (28,6 %)	0 (0 %)
AI2	Intr	25 %	2 (66,7 %)	0 (0 %)	1 (33,3 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
	Inf.	33,3 %	0 (0 %)	1 (25 %)	1 (25 %)	1 (25 %)	1 (25 %)
AI3	Intr	100 %	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	4 (66,7 %)	2 (33,3 %)
	Inf.	88,9 %	1 (14,3 %)	3 (42,8 %)	1 (14,3 %)	1 (14,3 %)	1 (14,3 %)
AI4	Intr	50 %	3 (100 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
	Inf.	44,4 %	4 (80 %)	1 (20 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
AI5	Intr	75 %	3 (50 %)	1 (16,7 %)	0 (0 %)	1 (16,7 %)	1 (16,7 %)
	Inf.	77,8 %	2 (40 %)	0 (0 %)	1 (20 %)	2 (40 %)	0 (0 %)

AI6	Intr o	26 %	3 (60 %)	0 (0 %)	1 (20 %)	1 (20 %)	0 (0 %)
	Inf.	33,3 %	1 (50 %)	1 (50 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
AI7	Intr o	87,5 %	2 (28,6 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	3 (42,8 %)	2 (28,6 %)
	Inf.	77,8 %	3 (37,5 %)	2 (25 %)	0 (0 %)	3 (37,5 %)	0 (0 %)

Pour commencer, on observe que trois équipes (AI3, AI4 et AI7) sur sept ont obtenu de moins bons résultats lors de l'activité 2 par rapport à l'activité 1. Ces équipes ont utilisé davantage d'assertions dans la seconde activité. À l'inverse, les équipes AI1, AI2, AI5 et AI6 ont mieux réussi l'activité 2, en ayant recours à un nombre réduit d'assertions. Ce constat vient renforcer l'idée que l'interaction favorise la progression des élèves au sein de l'activité.

On remarque également, dans le cadre de la seconde activité, une augmentation significative des justifications visant à *chercher* (deux dans le cadre de la première activité contre neuf dans le cadre de la seconde activité) ainsi qu'une légère augmentation des justifications pour *débattre* (trois dans le cadre de la première activité contre cinq dans le cadre de la seconde activité). On peut donc supposer que cette activité a suscité plus d'interactions au sein des équipes que la première. En revanche, les justifications visant à *expliquer* et *vérifier* ont diminué entre l'activité 1 et 2. Ce phénomène confirme l'hypothèse selon laquelle l'activité 2 a suscité davantage de discussions, car une activité

qui génère plus de discussions amène les élèves à *débattre* et à *chercher* des arguments plutôt qu'à *expliquer* des informations. De plus, puisque les équipes ont tendance à justifier dans le but de *vérifier* lorsqu'ils ont terminé leur classement et qu'elles ont manqué de temps pour réaliser l'activité, il est logique que les justifications dans le but de *vérifier* aient diminué.

2.4. Analyse des manifestations d'une pensée critique

Rappelons que les manifestations d'une pensée critique peuvent s'observer par la contextualisation, le recours à des critères, la correction ou l'autocorrection. Reprenons maintenant chacune des quatre intentions d'interaction afin d'exposer en détails de telles manifestations dans les justifications des élèves.

2.4.1. Émergence de nouvelles catégories

Dans la partie consacrée à la méthodologie, j'avais précisé avoir ajouté une catégorie d'analyse apparue au cours du traitement des données, spécifiquement dans le cadre de l'activité 2 en secondaire 1 : la *séquence épistémique*. J'en propose ci-dessous une définition, illustrée par un exemple extrait du corpus.

Tableau 56 : Ajout de la catégorie *séquence épistémique* (niveau 1) : définition et exemple

Catégorie	Définition	Exemple
Séquence épistémique	Séquence portant sur la crédibilité ainsi que sur la valeur de vérité des savoirs et connaissances.	<p>A : Puis ça a pas rapport à Cendrillon là...</p> <p>C : Mais oui parce qu'à minuit genre Cendrillon elle se transforme en paysanne. Là c'est la même affaire à minuit pile elle se transforme en citrouille.</p> <p>A : Mais c'est le carrosse de Cendrillon...</p> <p>Z : Non elle se transforme pas en citrouille Cendrillon...</p> <p>C : Elle se transforme en qu'est-ce qu'elle était faque elle est née citrouille et là elle est devenue humaine.</p> <p>A : Je sais pas, moi je crois que c'est oui mais peut-être pas.</p>

Ci-dessous, le tableau 57 présente les résultats obtenus au secondaire 1 dans le cadre de l'activité 2 (l'inférence).

Tableau 57 : Les justifications des élèves au sein des quatre interactions : *chercher, débattre, expliquer et vérifier* – sec. 1 (activité 2 : l'inférence)

	Chercher	Débattre	Expliquer	Vérifier
Bonification	1 (14,3 %)	2 (28,6 %)	4 (57,1 %)	0 (0 %)
Hypothèse non justifiée	2 (15,4 %)	5 (38,5 %)	6 (46,1 %)	0 (0 %)
Justification critériée (exclusion)	3 (33,3 %)	0 (0 %)	6 (66,7 %)	0 (0 %)
Justification critériée (inclusion)	2 (11,7 %)	6 (35,3 %)	4 (23,6 %)	5 (29,4 %)
Justification contextuelle	2 (22,2 %)	4 (44,4 %)	3 (33,3 %)	0 (0 %)
Justification critériée et contextuelle	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	1 (100 %)
Séquence (auto)correctrice	0 (0 %)	1 (100 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
Séquence épistémique	1 (33,3 %)	1 (33,3 %)	1 (33,3 %)	0 (0 %)
Synthèse des caractéristiques	1 (50 %)	1 (50 %)	0 (0 %)	0 (0 %)

Pour commencer, dans le cadre de l'analyse des échanges entre les élèves de la seconde activité, la catégorie « séquence épistémique » a été ajoutée. On en retrouve à deux reprises, une fois dans un contexte où les élèves *débattaient*, et une autre fois dans un contexte où les élèves justifiaient dans le but de *chercher*.

Ensuite, contrairement à l'activité 1, deux équipes ont formulé une synthèse des caractéristiques dans le cadre de l'activité 2. Cependant, ces synthèses ne sont pas très abouties, peut-être parce que l'une est survenue dans le cadre d'une interaction pour *débattre* et l'autre est survenue à la toute fin de l'activité, ce qui n'a pas laissé le temps aux élèves de poursuivre.

Si les justifications formulées dans le but d'*expliquer* se démarquaient des autres dans le cadre de l'activité 1, c'est moins le cas pour l'activité 2. Ici, les différentes manifestations de la pensée critique sont plus réparties entre les différentes intentions de justification. Quand les élèves *expliquent* ou *débattent*, ils formulent beaucoup de justifications à partir de critères (que ce soit d'inclusion ou d'exclusion). Cependant, c'est plutôt dans le cadre de l'intention d'*expliquer* qu'ils ont le plus tendance à bonifier les propos de leurs camarades. Dans l'intention de *débattre*, on remarque la présence d'une séquence (auto)correctrice qui pourrait correspondre à l'aboutissement ou à la résolution du débat. On peut donc penser qu'instinctivement, les élèves justifient plus dans le but d'*expliquer* et de *débattre* et que ces intentions semblent plus riches au niveau des contenus des justifications formulées et donc, des manifestations d'une pensée critique. Ceci peut paraître étonnant puisque, comme présenté précédemment, les intentions les plus mobilisées par les élèves sont *expliquer* et *chercher*. Or, on constate ici que l'intention *chercher* ne se démarque pas particulièrement au niveau de la présence potentielle de manifestations de la pensée critique.

Pour *vérifier*, les élèves formulent des justifications à partir de critères d'inclusion et une justification critériée et contextuelle (la seule relevée). Rappelons que les justifications critériées et contextuelles sont les justifications les plus complètes et abouties puisque, pour les formuler, les élèves recourent à des critères tout en contextualisant leurs propos.

Quand les élèves *cherchent*, ils justifient leurs propos à l'aide de critères d'inclusion et d'exclusion. Ils contextualisent également leurs propos mais ne formulent pas de justification critériée et contextuelle.

Il convient, dès à présent, de procéder à une analyse approfondie des manifestations de pensée critique présentées au point 2.3. L'objectif ici est de décrire en détail la composition de chaque manifestation, en abordant les éléments de contenu qui les caractérisent.

Grâce à la méthode inductive, de nouvelles catégories, permettant de décrire les hypothèses non justifiées formulées par les élèves, ont été créées. En effet, il ne suffisait pas de dire qu'une hypothèse était non justifiée, encore fallait-il identifier pourquoi et de quelle manière elle était formulée. Je suis alors parvenue à la création des catégories suivantes : *nonc sans trace de subjectivité ni d'insituation ni de justification ; nonc subjectif sans tentative de justification ; manifestation d'une insituation ; tentative de*

justification non aboutie. Le tableau 58 présente les définitions de ces nouvelles catégories, accompagnée d'un exemple tiré des données.

Tableau 58 : Ajout d'un niveau de catégories afin de décrire le contenu des séquences non-justifiées : définitions et exemples

Catégorie	Définition	Exemple
Énoncé sans trace de subjectivité ni d'hésitation ni de justification	L'élève émet spontanément une hypothèse basique, sans trace de subjectivité ("selon moi"), ni d'hésitation ("euh" ou "je crois"), ni de justification ("car"). Il s'agit donc de propos du type : "C'est oui" ou "C'est non".	L : C'est non
Énoncé subjectif sans tentative de justification	L'élève émet une hypothèse sans essayer de le justifier ("car"). En revanche, il formule son hypothèse de façon subjective : présence d'un "je", "selon moi", etc.	FL : Je pense que je dirais oui.
Manifestation d'une hésitation	L'élève tente de formuler une hypothèse mais hésite beaucoup. Présence de marques d'hésitations dans la façon dont l'élève s'exprime : "euh", phrases incomplètes, etc.	G : J'hésite... Les deux car ... euh ...
Tentative de justification non aboutie	L'élève tente de formuler une justification mais éprouve des difficultés à s'exprimer. Présence	A : Bon, euh, c'est intrigant parce que moi genre, j'ai ... euh ... Mais est-ce que ...

	d'un connecteur "car" ou "parce que" mais sans suite (justification incomplète).	M : Je dirais non parce qu'il y a pas vraiment de ... de ... A : Mais tu sais genre ... M : J'ai plus le mot. FL : Moi je dirais euh... Je sais pas ... Je dirais genre oui parce que ... <i>L'enseignante annonce qu'il reste 5 minutes</i> A : Olalala
--	--	--

Les tableaux 59, 60, 61 et 62 exposent les manifestations de pensée critique en fonction de l'intention de justification et par équipe, tout en détaillant les différentes composantes de chaque manifestation identifiée.

2.4.2. Les manifestations de pensée au critique au sein de l'intention chercher

Pour commencer, six équipes de secondaire 1 ont eu recours à l'intention *chercher* dans le cadre de l'activité 2 : les équipes AI1, AI2, AI3, AI4, AI6 et AI7.

Tableau 59 : Le contenu des manifestations de pensée critique pour *Chercher* – sec.**1 (activité 2 : L'inférence)**

	AI1	AI2	AI3	AI4	AI6	AI7
Bonif.	1	0	0	0	0	0
Hypo. non-jus.	2 1 Hypo sans subj. Ni just. 1 Tentative de just. Non-ab.	0	0	0	0	0
Justif. Crit. (excl.)	0	0	2	0	0	0
Justif. Crit. (incl.)	1	0	5	2	3	7
Justif. Context.	2	0	1	0	0	0
Justif. Crit. et context.	0	0	0	0	0	0
Séq. (auto)corr.	0	0	1	0	0	0
Séq. Épistém.	0	0	1	0	0	0
Synth. des caract.	0	1	1	0	0	0

On remarque ici que la quasi-totalité des équipes a formulé des justifications critériées (inclusion). Il s'agirait donc de la manifestation de pensée critique principale lorsque les élèves *cherchent* dans le cadre de la seconde activité. Il est intéressant de constater ici que l'équipe AI3 (au meilleur taux de réussite) est la seule pour laquelle une séquence épistémique a été recensée. L'extrait présenté ci-dessous montre de quelle façon l'équipe AI3 mêle séquences épistémiques, justification critériées (inclusion),

questionnements et autocorrection (élève A) tout en cherchant la réponse. Notons que cette interaction se poursuit pour ensuite se transformer en *débat*.

Extrait (équipe AI3)

C : Ok, lecture de l'énoncé (couleur) : « Lola attend Léon au parc, mais quand il est arrivé minuit, elle se transforme en citrouille, ce qui fait que le rendez-vous qu'elle avait donné à Léon tombe à l'eau. C'est un peu la même histoire du film de Cendrillon, mais ça ne se passe pas lors du bal. » Exemple oui ou exemple non ?

Z : Non

A : Non

C : Mais pour moi c'est la bonne situation mais je sais pas si ...

A : Mais ça a pas rapport avec Cendrillon... Pourquoi il nous parle de Cendrillon ?

C : Bah c'est parce qu'à minuit Cendrillon elle se retransforme en paysanne.

Z : Mais oui mais moi je dirais que c'est comme une histoire que tu transformes en citrouille.

C : Non non mais c'est vrai là ! Qu'est-ce qu'il se passe genre ? Relecture du début de l'énoncé. Moi je dis que c'est un exemple oui.

A : Euh peut-être ouais...

C : Bon, on vote : qui vote que c'est exemple oui ?

A : Bon, j'avoue ...

C : Parce que ça dit « ce qui fait », c'est comme genre « parce que » genre

Z : Mais est-ce que c'est une justification ?

C : Non je sais mais genre ça demande qu'est-ce qu'il s'est passé quand Léon arrive. Bah quand Léon arrive au parc, elle se transforme en citrouille.

A : Faque ...

Z : Ok bah euh moi j'aurais besoin de l'exemple au tableau pour savoir.

C : Beh il est là

Z : Non il est pas là, l'exemple écrit de oui

C : Ah ! Dans le cours ?

C : Bon, est-ce que vous pensez que c'est un exemple oui ou non ? On met oui ou non ?

Z : Je sais pas

A : Moi au début je dirais que non mais là mais avec l'affaire de Cendrillon...

C : Faque tu crois que c'est oui après genre ?

A : Ouais

C : Et toi ?

Z : Mouais, ok ouais.

C : On écrit quoi ? Orange ?

A : Ouais

C : Faut écrire pourquoi. Moi je dis que c'est parce que qu'il dit que « ce qui fait » genre, c'est comme un « parce que » genre.

Z : C'est une justification ça

C : Oui.

2.4.3. Les manifestations de pensée critique au sein de l'intention débattre

Penchons-nous maintenant sur le contenu des manifestations de pensée critique des élèves pour *débattre* dans le cadre de l'activité sur l'inférence.

Tableau 60 : Le contenu des manifestations de pensée critique pour *Débattre* – sec.**1 (activité 2 : l'inférence)**

	AI1	AI2	AI3	AI5
Bonif.	0	1	0	2
Hypo. non-jus.	2 1 Hypo. sans trace de sbj. Ni de justif. 1 Manif. d'hésitation.	1 Hypo sbj. Sans tentative de justif.	0	1 Hypo. sans trace de sbj ni de justif. 1 Tentative de justif. Non-ab.
Justif. Crit. (excl.)	0	0	0	0
Justif. Crit. (incl.)	1	2	1	3
Justif. Context.	1	1	1	0
Justif. Crit. et context.	0	0	0	0
Séq. (auto)corr.	0	0	0	1 Correction
Séq. Épistém.	1	0	1	0
Synth. des caract.	0	0	0	1

Il semble que lorsque les équipes de secondaire 1 *débattent* dans le cadre de la seconde activité, leurs membres formulent systématiquement au moins une fois une justification à partir de critères (inclusion). De plus, on observe que trois équipes (AI1, AI2 et AI3) sur quatre mobilisent également une justification contextuelle, bien que leur

présence reste limitée. L'absence totale de justifications critériées basées sur l'exclusion et de justifications combinant critères et contexte est également à souligner.

Par ailleurs, la correction entre pairs reste rare, n'apparaissant que dans une seule équipe (AI5), ce qui indique que les élèves ont tendance à défendre leurs positions sans forcément remettre en question les affirmations de leurs camarades. La présence de séquences épistémiques dans certaines équipes (AI1 et AI3) témoigne néanmoins d'une tentative d'approfondissement de la réflexion.

En effet, l'équipe AI3 a, comme c'était déjà le cas dans l'intention *chercher*, eu recours à une séquence épistémique. Comme présenté dans l'extrait ci-dessous, il s'agit ici d'un débat à propos d'une question de culture générale, question portant ici sur l'histoire de Cendrillon.

Extrait (équipe AI3)

A : Puis ça a pas rapport à Cendrillon là...

C : Mais oui parce qu'à minuit genre Cendrillon elle se transforme en paysanne. Là c'est la même affaire à minuit pile elle se transforme en citrouille.

A : Mais c'est le carrosse de Cendrillon...

Z : Non elle se transforme pas en citrouille Cendrillon...

C : Elle se transforme en qu'est-ce qu'elle était faque elle est née citrouille et là elle est devenue humaine.

Enfin, l'apparition d'une synthèse des caractéristiques dans une équipe (AI5) montre que certains élèves commencent à structurer leur pensée de manière plus globale en rassemblant différents éléments de justification.

2.4.4. Les manifestations de pensée critique au sein de l'intention expliquer

Le tableau 61 présente le contenu des manifestations de pensée critique des élèves de secondaire 1 lorsqu'ils ont interagi dans le but d'*expliquer* dans le cadre de la seconde activité.

Tableau 61 : Le contenu des manifestations de pensée critique pour *Expliquer* – sec.
1 (activité 2 : l'inférence)

	AI1	AI2	AI3	AI5	AI7
Bonif.	1	1	0	2	0
Hypo. non-jus.	1 Hypo sans trace de subj. Ni de just.	1 Manifestation d'une hésitation	1 Hypo sans trace de subj. Ni de just.	1 Tentative de justif. Non-aboutie 1 Hypo. subj. Sans tentative de justif.	1 Hypo sans trace de subj. Ni de just.
Justif. Crit. (excl.)	2	2	0	1	1
Justif. Crit. (incl.)	1	0	1	1	1
Justif. Context.	.0	1	2	0	0
Justif. Crit. et context.	0	0	0	0	0
Séq. (auto)corr.	0	0	0	0	0
Séq. Épistém.	1	0	0	0	0
Synth. des caract.	0	0	0	0	0

Nous voyons ici que lorsqu'ils expliquent dans le cadre de la seconde activité, les élèves de secondaire 1 mobilisent principalement des justifications critériées, qu'il s'agisse de critères d'inclusion ou d'exclusion. Cependant, l'absence totale de justifications combinant critères et contexte révèle une tendance à s'appuyer sur des

éléments explicites plutôt qu'à articuler différents éléments pour approfondir leur raisonnement.

Par ailleurs, les justifications contextuelles restent peu fréquentes et apparaissent uniquement dans deux équipes (AI2 et AI3).

En ce qui concerne les interactions correctrices, aucune séquence autocorrectrice n'a été relevée, ce qui indique que les élèves n'ont pas eu tendance à remettre en question leurs propres explications ni celles de leurs pairs dans le cadre de cette activité. Toutefois, la présence d'une séquence épistémique au sein d'une équipe (AI1) laisse entrevoir un début de réflexion plus approfondie sur la validité et la construction des explications fournies.

Enfin, on note la présence d'hypothèses non justifiées dans toutes les équipes, bien que certaines tentatives de justification, parfois non abouties, soient observées. Ces interactions dans l'intention d'*expliquer* débutent généralement par la formulation d'une hypothèse non justifiée, qui sera ensuite bonifiée.

2.4.5. Les manifestations de pensée critique au sein de l'intention vérifier

Le tableau 62 présente le contenu des manifestations de pensée critique des élèves de secondaire 1 lorsqu'ils ont interagi dans le but de *vérifier* leur réponse dans le cadre de la seconde activité, portant sur l'inférence.

**Tableau 62 : Le contenu des manifestations de pensée critique pour *Vérifier* – sec. 1
(activité 2 : l'inférence)**

	AI2	AI3
Bonification	0	0
Hypo. non- justifiée	0	0
Justif. Crit. (excl.)	0	0
Justif. Crit. (incl.)	3	2
Justif. Context.	0	0
Justif. Crit. et context.	0	1
Séq. (auto)corr.	0	0
Séq. Épistém.	0	0
Synth. des caract.	0	0

Comme nous l'avons vu précédemment, pour *vérifier*, les élèves ont majoritairement recours à des justifications formulées à partir de critères d'inclusion. Ensuite, il est important de rappeler que c'est dans le cadre de l'intention *Vérifier* que se trouve la seule justification critériée et contextuelle formulée dans le cadre de la seconde

activité par les élèves de secondaire 1. Il s'agit de la forme de justification la plus complète et la plus aboutie. L'extrait suivant est celui au sein duquel elle a été formulée :

Extrait (équipe AI3)

A demande à l'enseignante de projeter un exemple oui au tableau.

A : Comme ça on va pouvoir vérifier

L'enseignante projette un exemple oui au tableau.

C : Ça dit la même chose là, presque !

A : Je ne vois pas bien.

C lit l'énoncé oui projeté au tableau : « Léon a l'air très timide lorsqu'il voit Lola et il a même l'air amoureux parce que quand elle arrive à côté de lui, il ne sait pas trop quoi lui dire. »

C s'interrompt et commente sa lecture : Puis même ici genre il dit l'expression qu'on utilise quand euh truc, et c'est comme « c'est un peu la même histoire que le film Cendrillon mais ça ne se passe pas lors d'un bal. » (extrait de l'énoncé orange)

Enfin, l'absence totale de bonifications, d'hypothèses non justifiées et de séquences épistémiques ou (auto)correctrices suggère que lorsque les élèves ont interagi dans le but de *vérifier*, ils sont restés dans une posture d'application des critères sans remettre en question ou enrichir leurs réponses.

2.5. Analyse des procédés utilisés pour manifester une pensée critique par équipe et intention

L'objectif ici est de décrire en détail la composition de chaque manifestation en abordant non plus les éléments de contenu qui les caractérisent (point 2.4.) mais les

procédés langagiers utilisés. Les procédés langagiers, qui désignent les moyens spécifiques déployés par les élèves pour formuler, structurer et valider leurs réponses (Forget, 2017 ; Provencher, 2020), constituent l'un des aspects des manifestations d'une pensée critique.

2.5.1. *Émergence de nouvelles catégories*

Pour rappel, dans la partie consacrée à la méthodologie de la présente recherche, j'avais indiqué l'émergence de trois nouvelles catégories à ce niveau d'analyse : le *questionnement*, la *reformulation* et la *répétition*. Je propose ci-dessous une définition, accompagnée d'un exemple pour chacun de ces procédés langagiers.

Tableau 63 : Ajout de trois catégories au sein des procédés langagiers:

questionnement, reformulation et répétition : définitions et exemples

Catégorie	Définition	Exemple de procédé en gras
PL - Questionnement	Le procédé langagier du questionnement : l'élève, pour justifier son hypothèse ou pour inviter ses camarades à l'aider dans sa formulation, pose des questions à ses camarades.	EJ : Est-ce qu'il y a un car ? Est-ce qu'il y a une raison ? E : Non L : Il y a pas de car EJ : Il y a pas de raison ni rien ? L : Non E : Donc non
PL - Reformulation	Le procédé langagier de la reformulation : l'élève reformule, dans ses propres mots, les propos d'un autre	M : Oui ! On écrit oui car il essaye de montrer que c'est une bonne idée qu'on le choisisse pour le président de la classe.

	membre de l'équipe ou le contenu d'un carton.	J : Mais vous être sûr que c'est ça ? G : Je sais pas mais une justification normalement c'est ... elle essaye de montrer, d'expliquer que c'est une bonne raison que ce soit lui le président de la classe.
PL - Répétition	Mots ou phrases dit(e)s une deuxième voire une troisième fois, par un même élève ou des élèves différents.	G3 : Ouais, exemple non, c'est juste des faits. G1 : Ouais, c'est juste des faits.

Ensuite, à la lecture des données, je me suis aperçue qu'il était possible de décrire davantage les procédés langagiers selon leur fonction, c'est-à-dire la raison pour laquelle les élèves y ont eu recours. Ainsi, un 6^{ème} niveau d'analyse a été créé. Pour le procédé langagier de la *citation*, j'ai pu ajouter les catégories suivantes : *pour contredire*, *pour exemplifier*, *pour formuler son avis* et *pour prouver*. Pour le procédé langagier de la *reformulation*, les catégories suivantes ont émergé : *confirmante*, *de réduction*, *de contenu d'un nonc*, *syntactique* et *synthétisante*. Voici donc les définitions respectives de toutes ces catégories émergentes, accompagnées d'un exemple.

Tableau 64 : Ajout d'un sixième niveau de catégories au sein des procédés langagiers de la *citation* et de la *reformulation* : définitions et exemples

Catégorie	Définition	Exemple de procédé en gras
Citer pour contredire	L'élève cite un extrait du carton afin de contredire un autre membre de son groupe.	<p>J : C'est un non !</p> <p>G : J'hésite... Les deux car ... euh ...</p> <p>H : C'est un oui, il dit « car » !</p> <p>J : Non, il dit pas un car ! J relis l'énoncé : « grâce à cette plateforme ».</p>
Citer pour exemplifier	L'élève cite un extrait du carton afin d'illustrer son propos.	<p>E : Il donne un exemple : « Pour les jeunes, parce que ».</p> <p>Ca va dans le oui !</p>
Citer pour formuler son avis	L'élève cite une partie du carton afin de l'aider à formuler sa justification. Il ne reformule donc pas le contenu du carton mais le lit (cite) directement.	<p>M : C'est oui parce qu'elle explique comment le chocolat ... euh ... <i>M relit une partie de l'énoncé :</i> « le chocolat est la meilleure campagne de financement pour l'équipe de volleyball.</p>
Citer pour prouver	L'élève cite un extrait du carton afin de prouver que son hypothèse est la bonne.	<p>G2 : C'est non, parce que ça commence par « nous pensons ». Donc c'est genre mon opinion, notre opinion.</p> <p>G1 : Ça fait pas de sens</p> <p>G2 : Mais si ça fait du sens</p> <p>G3 : Mais non</p>

		G2 : Si ! Ca commence par « nous pensons ».
Reformulation confirmante	L'élève reformule les propos d'un de ses camarades afin de les confirmer.	M : Oui ! On écrit oui car il essaye de montrer que c'est une bonne idée qu'on le choisisse pour le président de la classe. J : Mais vous être sûr que c'est ça ? G : Je sais pas mais une justification normalement c'est ... elle essaye de montrer, d'expliquer que c'est une bonne raison que ce soit lui le président de la classe.
Reformulation de réduction	L'élève reformule de longs propos tenus par l'un de ses camarades afin de les raccourcir.	R : C'est dans les non parce que ça ne justifie pas quelque chose E : Car quoi ? R : Car il ne justifie rien.
Reformulation du contenu d'un énoncé	L'élève reformule le contenu d'un énoncé (carton) dans le cadre de la justification de son hypothèse.	M : Oui ! On écrit oui car il essaye de montrer que c'est une bonne idée qu'on le choisisse pour le président de la classe.
Reformulation syntaxique	L'élève reformule les propos d'un de ses camarades afin d'utiliser des mots plus justes, plus précis.	EJ : Bleu. Une raison L : Bleu car il y a une raison.
Reformulation synthétisante	L'élève reformule différents propos (2 minimum) tenus	M : Il donne des exemples

	par un ou plusieurs camarades afin de les synthétiser en une seule formulation.	<p>A : Pour dire ce qu'il va y avoir au bal.</p> <p>FL : Je dis non parce qu'il ne se justifie pas et donne des exemples.</p> <p>A : Moi je dis non parce qu'il ne se justifie pas et ne fait que dire ce qu'il va y avoir au bal.</p>
--	---	---

2.5.2. Les procédés langagiers utilisés au sein de l'intention chercher

Pour commencer, six équipes de secondaire 1 ont eu recours à l'intention *chercher* dans le cadre de l'activité 2 : les équipes AI1, AI2, AI3, AI4, AI6 et AI7.

**Tableau 65 : Les procédés langagiers utilisés pour *Chercher* – sec. 1 (activité 2 :
L'inférence)**

	AI1	AI2	AI3	AI4	AI6	AI7
Bonif.	1 PL-Ref. contenu	0	0	0	0	0
Hypo. non-jus.	2	0	0	0	0	0
Justif. Crit. (excl.)	0	0	2 PL-Rép. PL-Comp. PL-Ref. contenu	0	0	0
Justif. Crit. (incl.)	1 PL-Rép.	0	5 PL-Q. 2 PL-Cit.	2 2 PL-Q	3 PL-Rép.	7 2 PL- Comp 2 PL-Ref. synth.
Justif. Context.	2 PL-Ex	0	1	0	0	0
Justif. Crit. et context.	0	0	0	0	0	0
Séq. (auto)corr.	0	0	1	0	0	0
Séq. Épistém.	0	0	1 PL-Q. PL-Rép.	0	0	0

Synth. des caract.	0	1	1 PL-Comp.	0	0	0
-----------------------	---	---	---------------	---	---	---

Comme expliqué au point 2.4., on remarque ici que la quasi-totalité (cinq sur six) des équipes ont formulé des justifications critériées basées sur l'inclusion. Pour y parvenir, les élèves ont mobilisé divers procédés langagiers, parmi lesquels on retrouve la répétition (1 occurrence), le questionnement (3 occurrences), la citation (2 occurrences), la comparaison (2 occurrences) et la reformulation synthétisante (2 occurrences).

Un élément intéressant à observer est que l'équipe AI3, qui présente le meilleur taux de réussite, est également celle qui a eu le plus recours au procédé langagier du questionnement. Ce lien suggère que le fait de se poser des questions, en particulier des questions de connaissances générales liées au contenu des énoncés (comme ici avec Cendrillon), constitue un levier favorable aux décisions de classement. Cette pratique illustre une manifestation de pensée critique, dans la mesure où elle engage les élèves dans une réflexion active et leur permet de confronter leurs hypothèses à des éléments de référence plus larges (voir extrait ci-dessous).

Extrait (équipe AI3)

C : Ok, lecture de l'énoncé (couleur) : « Lola attend Léon au parc, mais quand il est arrivé minuit, elle se transforme en citrouille, ce qui fait que le rendez-vous qu'elle avait donné à Léon tombe à l'eau. C'est un peu la même histoire du film de Cendrillon, mais ça ne se passe pas lors du bal. » Exemple oui ou exemple non ?

Z : Non

A : Non

C : Mais pour moi c'est la bonne situation mais je sais pas si ...

A : Mais ça a pas rapport avec Cendrillon... **Pourquoi il nous parle de Cendrillon ?**

C : Bah c'est parce qu'à minuit Cendrillon elle se retransforme en paysanne.

Z : Mais oui mais moi je dirais que c'est comme une histoire que tu transformes en citrouille.

C : Non non mais c'est vrai là ! **Qu'est-ce qu'il se passe genre ?** *Relecture du but de nonc* . Moi je dis que c'est un exemple oui.

A : Euh peut-être ouais...

C : Bon, on vote : qui vote que c'est exemple oui ?

A : Bon, j'avoue ...

C : Parce que ça dit « **ce qui fait** », c'est comme genre « parce que » genre

Z : Mais est-ce que c'est une justification ?

C : Non je sais mais genre ça demande qu'est-ce qu'il s'est passé quand Léon arrive. Bah quand Léon arrive au parc, elle se transforme en citrouille.

A : Faque ...

Z : Ok bah euh moi j'aurais besoin de l'exemple au tableau pour savoir.

C : Beh il est là

Z : Non il est pas là, l'exemple écrit de oui

C : Ah ! Dans le cours ?

C : Bon, est-ce que vous pensez que c'est un exemple oui ou non ? On met oui ou non ?

Z : Je sais pas

A : Moi au début je dirais que non mais là mais avec l'affaire de Cendrillon...

C : Faque tu crois que c'est oui après genre ?

A : Ouais

Enfin, il est logique que les élèves ayant formulé des justifications contextuelles aient eu recours au procédé de l'exemplification. En effet, c'est précisément grâce à ce procédé qu'ils ont pu contextualiser leurs propos et ancrer leur raisonnement dans une situation concrète.

2.5.3. Les procédés langagiers utilisés au sein de l'intention débattre

Penchons-nous maintenant sur les procédés utilisés par les élèves pour *débattre* dans le cadre de l'activité sur l'inférence.

Tableau 66 : Les procédés langagiers utilisés pour *Débattre* – sec. 1 (activité 2 : l'inférence)

	AI1	AI2	AI3	AI5
Bonif.	0	1 PL-Q.	0	2 PL-Q.
Hypo. non-jus.	2	1	0	1
Justif. Crit. (excl.)	0	0	0	0
Justif. Crit. (incl.)	1 PL-Rép.	2 PL-Comp.	1	3 PL-Comp.
Justif. Context.	1 PL-Comp.	1	1 PL-Comp.	0
Justif. Crit. et context.	0	0	0	0
Séq. (auto)corr.	0	0	0	1 Correctrice

Séq. Épistém.	1	0	1	0
Synth. des caract.	0	0	0	1 PL-Comp.

Il semble que lorsque les équipes de secondaire 1 *débattent* dans le cadre de la seconde activité, leurs membres formulent systématiquement au moins une fois une justification à partir de critères (inclusion). Pour y parvenir, les élèves utilisent des procédés langagiers tels que la répétition et la comparaison. Si l'on se penche sur l'utilisation du questionnement dans le cadre des interactions ayant pour but de *débattre*, on constate que les élèves y recourent lorsqu'ils bonifient les propos d'un de leur camarade. Ici, contrairement à l'utilisation rhétorique du questionnement dans le cadre de la l'activité d'introduction, les élèves y recourent plutôt pour pousser la réflexion de leurs camarades, comme EJ le fait dans l'extrait ci-dessous :

Extrait (équipe AI5)

E : Lecture de l'énoncé (gris) : « A la place de Lola, j'aurais patienté un petit peu plus. Ca va quoi, Léon n'est pas arrivé beaucoup en retard quand même. Juste pour quelques minutes de retard, je trouve la réaction de Lola exagérée. » Ca va dans le non parce que genre ...

R : C'est non

EJ : C'est quoi la raison ?

E : Beh il y en a une ... la personne...

R : Il fait juste expliquer encore l'histoire

E : Oh, ok non le orange c'est oui !

EJ : Mais c'est ça !

2.5.4. Les procédés langagiers utilisés au sein de l'intention expliquer

Le tableau 67 ci-dessous présente les procédés langagiers utilisés par les élèves de secondaire 1 lorsqu'ils ont interagi dans le but d'*expliquer* dans le cadre de la seconde activité.

Tableau 67 : Les procédés langagiers utilisés pour *Expliquer* – sec. 1 (activité 2 : l'inférence)

	AI1	AI2	AI3	AI5	AI7
Bonif.	1 PL-Q.	1 PL-Ex.	0	2 PL-Q.	0
Hypo. non-jus.	1	1	1	1	1
Justif. Crit. (excl.)	2	2 PL-Ex.	0	1	1
Justif. Crit. (incl.)	1 PL-Comp.	0	1	1	1 PL-Ref. Synth.
Justif. Context.	.0	1	2 1 PL-Cit. pour prouver 1 PL-Cit. pour montrer qu'on a compris	0	0
Justif. Crit. et context.	0	0	0	0	0

Séq. (auto)corr.	0	0	0	0	0
Séq. Épistém.	1	0	0	0	0
Synth. des caract.	0	0	0	0	0

Comme on l’a vu précédemment, quand les élèves *expliquent*, ils utilisent parfois des procédés langagiers tels que la comparaison (équipe AI1), l’exemplification (équipe AI2) ou encore la reformulation synthétisante (équipe AI7). Les procédés langagiers pour justifier dans le but d’*expliquer* semblent moins riches dans le cadre de la seconde que dans la première activité en secondaire 1.

Cependant, nous observons ici que les interactions au sein desquelles les élèves *expliquent* démarrent souvent par la formulation d’une hypothèse non-justifiée qui sera ensuite bonifiée à l’aide du procédé langagier du questionnement, comme présenté dans l’extrait de la page suivante.

Extrait (équipe AI1)

M : Mauve, exemple non.

A : Ok.

FL : C’est marqué quoi ?

A : C’est marqué « je n’aime pas tellement ... »

FL : Non mais je veux seulement savoir pourquoi c’est non.

A : Bah je dois lire... *Lecture de nonc mauve.*

M : Bah moi je dis parce que ça ne parle pas du contexte de l’histoire.

A : Moi je dis car il ne parle pas de la bonne question.

2.5.5. Les procédés langagiers utilisés au sein de l'intention vérifier

Le tableau 63 de la page suivante présente les procédés langagiers utilisés par les élèves de secondaire 1 lorsqu'ils ont interagi dans le but de *vérifier* leur réponse dans le cadre de la seconde activité, portant sur l'inférence.

Tableau 68 : Les procédés langagiers utilisés pour *Vérifier* – sec. 1 (activité 2 : l'inférence)

	AI2	AI3
Bonification	0	0
Hypo. non- justifiée	0	0
Justif. Crit. (excl.)	0	0
Justif. Crit. (incl.)	3 2 PL-Cit. pour prouver 1 PL-Question	2 PL-Comparaison
Justif. Context.		0
Justif. Crit. et context.	0	1 PL-Comparaison PL-Citer pour exemplifier
Séq. (auto)corr.	0	0
Séq. Épistém.	0	0
Synth. des caract.	0	0

Comme nous l'avons vu précédemment, pour *vérifier*, les élèves ont majoritairement recours à des justifications formulées à partir de critères d'inclusion. On observe ici que pour formuler ces justifications, les élèves utilisent parfois le procédé langagier du questionnement (équipe AI2), de la comparaison (équipe AI3) et de la citation dans le but de prouver (équipe AI2).

Ensuite, il est important de se rappeler que c'est dans le cadre de l'intention *vérifier* que nous retrouvons la seule justification critériée et contextuelle formulée dans le cadre de la seconde activité par les élèves de secondaire 1. On voit ici que c'est l'équipe la plus performante (AI3) qui l'a formulée à l'aide de deux procédés langagiers : la comparaison ainsi que celui de la citation pour exemplifier. Il s'agit de la forme de justification la plus complète et la plus aboutie. L'extrait au sein duquel elle a été formulée est présenté ci-dessous.

Extrait (équipe AI3)

A demande à l'enseignante de projeter un exemple oui au tableau.

A : Comme ça on va pouvoir vérifier

L'enseignante projette un exemple oui au tableau.

C : Ça dit la même chose là, presque !

A : Je ne vois pas bien.

C lit l'énoncé oui projeté au tableau : « Léon a l'air très timide lorsqu'il voit Lola et il a même l'air amoureux parce que quand elle arrive à côté de lui, il ne sait pas trop quoi lui dire. »

C s'interrompt et commente sa lecture : Puis même ici genre il dit l'expression qu'on utilise quand euh truc, et c'est comme « c'est un peu la même histoire

que le film Cendrillon mais ça ne se passe pas lors d'un bal. » (extrait de l'énoncé orange)

2.6 Conclusion partielle

En somme, lors de la deuxième activité réalisée par les élèves de secondaire 1, les élèves ont manifesté leur pensée critique dans le cadre d'interactions entre pairs. Cependant, ils l'ont moins fait que dans le cadre de l'activité d'introduction.

D'abord, il est important de prendre en considération le fait que les élèves aient manqué de temps pour réaliser l'activité 2. Malgré ce manque de temps, on constate que ce sont les deux mêmes équipes que lors de l'activité d'introduction qui ont été les plus performantes. Il en va de même pour les deux équipes les moins performantes. Globalement, trois équipes sur sept ont moins bien réalisé l'activité 2 que l'activité 1.

Ensuite, on a observé que les élèves avaient formulé moins d'assertions dans le cadre de l'activité 2. De plus, ils ont majoritairement justifié dans le but d'*expliquer* leur hypothèse et de *chercher* les solutions. D'ailleurs, concernant la relation entre les taux de réussite et la mobilisation de certaines intentions de justification, on a pu constater que l'équipe ayant le meilleur taux de réussite est celle qui a le plus mobilisé l'intention *chercher*. Et l'équipe ayant le plus justifié dans le but d'*expliquer* est celle ayant obtenu le deuxième meilleur taux de réussite. Il semble, par conséquent, que les intentions *expliquer* et *chercher* soient à privilégier si l'on veut performer dans le cadre de cette

activité. Rappelons que, lors de la première activité, l'intention *chercher* était celle qui avait été le moins mobilisée par les équipes. Or, dans la deuxième activité, les équipes qui l'ont davantage utilisée ont obtenu de meilleurs taux de réussite. Cela suggère que cette intention joue un rôle clé dans la performance des élèves.

Dans le cadre de l'activité 2, les différentes manifestations de la pensée critique sont beaucoup plus réparties entre les différentes intentions que dans le cadre de l'activité d'introduction. Notons tout de même la présence de deux nouvelles manifestations, qui n'étaient pas présentes dans le cadre de la première activité : la synthèse des caractéristiques et la séquence épistémique. En effet, trois séquences épistémiques ont été relevées, une au sein de chacune de ces intentions : *expliquer*, *chercher* et *débattre*. Pour ce qui est de la synthèse des caractéristiques, deux ont été observées : une dans *chercher* et une dans *débattre*.

Pour résoudre le classement de l'activité portant sur l'inférence, lorsque les élèves *cherchent*, ils formulent principalement des justifications à l'aide de critères d'inclusion. Il s'agit-là de la manifestation de pensée critique principale pour cette seconde activité. Quand ils débattent, les élèves formulent également des justifications critériées (inclusion) mais en ayant recours à des procédés langagiers tels que la répétition et la comparaison, ce qui enrichit les manifestations de pensée critique.

Dans l'intention *expliquer*, on constate d'ailleurs que les élèves emploient davantage de procédés langagiers, tels que la comparaison, l'exemplification et la reformulation synthétisante, alors que lorsqu'ils vérifient, les élèves optent plutôt pour des procédés langagiers comme le questionnement ou la citation pour prouver.

3. ACTIVITÉ 2 (RÉDIGER UN COMMENTAIRE LITTÉRAIRE) EN SECONDAIRE 2

Rappelons qu'en secondaire 2, le groupe a été divisé en cinq équipes composées de deux à quatre élèves. Ces cinq équipes sont exactement les mêmes pour l'activité 1 et 2. Dans le cadre de l'activité 2 portant sur le commentaire littéraire, lors de la troisième tâche, les élèves ont été amenés à classer cinq énoncés (Annexe G) dont certains étaient des commentaires littéraires.

3.1. Les performances de classement

D'après les résultats obtenus, on constate qu'il y a autant de réponses correctes qu'incorrectes qui ont été données par les élèves, soit 28 %. Notons cependant que 24 % d'énoncés n'ont pas été classés et que 20 % n'ont pas été abordés du tout par les équipes. Cependant, si l'on ne tient pas compte des 5 énoncés non abordés par les élèves, on obtient un total de 35 % de bonnes réponses.

Le tableau 93 indique également que l'énoncé qui a été le mieux classé par les élèves est l'énoncé de couleur blanche (en vert dans le tableau 69). L'énoncé qui semble avoir fait l'objet de plus de difficultés pour les élèves est le bleu (en orange dans le tableau 69).

**Tableau 69 : Résultats du code *Justesse des réponses par énoncés* – secondaire 2
(activité 2 : le commentaire littéraire)**

Énoncé	Pas de réponse	Pas eu le temps, pas abordé	Réponse incorrecte	Réponse partiellement correcte	Réponse correcte
Vert	1	2	0	0	2
Rouge	1	1	2	0	1
Jaune	1	1	2	0	1
Blanc	2	0	0	0	3
Bleu	1	1	3	0	0
TOTAL	6 (sur 25¹⁴) = 24 %	5 (sur 25) = 20 %	7 (sur 25) = 28 %	0 (sur 25) = 0 %	7 (sur 25) = 28 %

L'énoncé blanc a probablement été le mieux classé par les équipes parce qu'il s'agit d'une description de l'histoire qui ne comporte aucune trace de justification ou d'appréciation. L'énoncé bleu quant à lui a probablement fait l'objet d'un moins bon classement, car les marqueurs de relation ne sont pas explicitement écrits et que l'énoncé contient beaucoup de détails personnels, ayant potentiellement perdu les élèves.

Si l'on prend les mêmes résultats, mais qu'on les présente par équipe (et non plus par énoncé), on constate que c'est à nouveau l'équipe PCL4 qui a été particulièrement performante (en vert dans le tableau 70). En revanche, les équipes PCL1 et PCL3 semblent

¹⁴ Pour obtenir ce chiffre, j'ai multiplié le nombre d'énoncé (5) et le nombre d'équipe (5), ce qui fait 25.

avoir éprouvé de réelles difficultés à réaliser le classement des énoncés (en orange dans le tableau 70). Notons que l'équipe PCL3 (qui est aussi celle qui avait obtenu le moins bon classement lors de l'activité d'introduction) n'a tout simplement classé aucun énoncé. Pour cette raison, on peut considérer que c'est l'équipe PCL1 qui a le moins bien performé lors de l'activité 2.

Tableau 70 : Résultats du code *Justesse des classements par équipe* – sec 2 (activité 2 : le commentaire littéraire)

Équipe	Pas de réponse	Pas eu le temps, pas abordé	Réponse incorrecte	Réponse partiellement correcte	Réponse correcte
PCL1	1	2	2	0	0 (0 %)
PCL2	1	0	2	0	2 (40 %)
PCL3	4	0	0	1	0 (0 %)
PCL4	0	0	1	0	4 (80 %)
PCL5	3	0	1	0	1 (20 %)

Pour décrire les manifestations d'une pensée critique lors des échanges entre pairs (objectif 1) et dégager les liens existants entre la manière dont les élèves justifient leurs propos et le déploiement d'une pensée critique (objectif 2), nous avons analysé les interactions de chaque équipe pour chaque énoncé à classer en repérant la présence ou non de justification lors du classement.

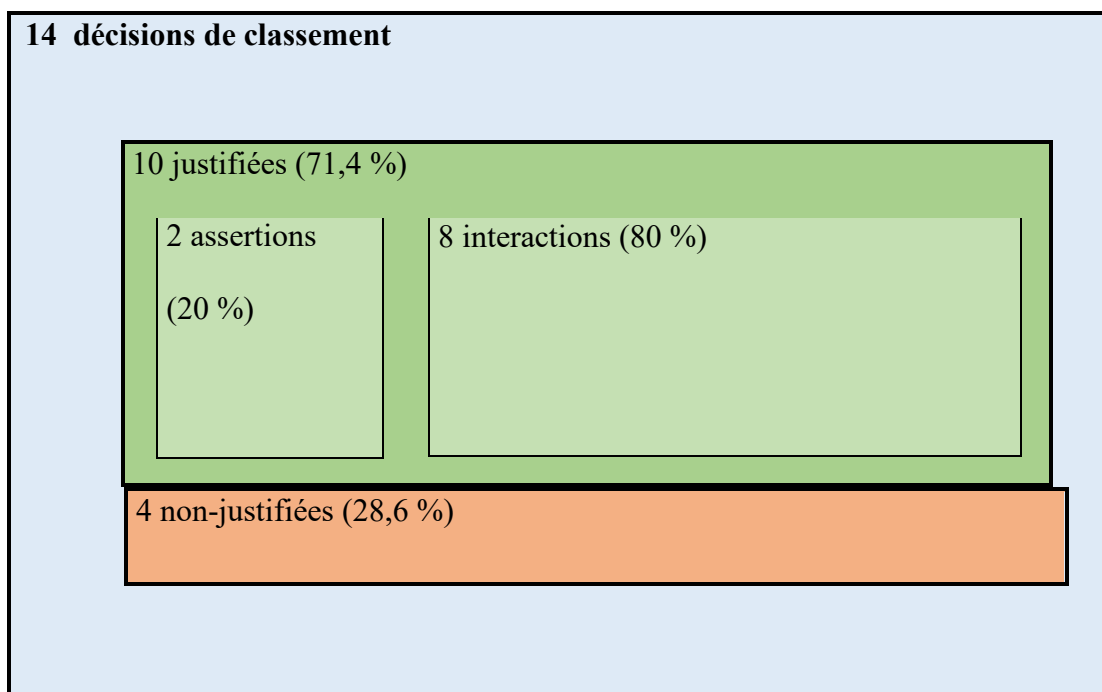
3.2. La justification dans le classement des élèves

Concernant l'identification du nombre de classements justifiés et non-justifiés, les résultats indiquent que sur un total de 14¹⁵ décisions de classement, 10 ont été justifiées (71,4 %) contre 4 non justifiées (28,6 %). Il semblerait donc que les élèves aient spontanément et majoritairement employé la justification dans le cadre de cette activité, même s'ils y ont eu moins recours que dans le cadre de l'activité d'introduction.

Parmi les 10 séquences justifiées, on en retrouve 2 (20 %) pour lesquelles une seule assertion a permis de régler la question du classement de l'énoncé et 8 (80 %) pour lesquelles la décision de classement a fait l'objet d'une interaction entre les élèves, comme présenté à la figure 21.

¹⁵ Ce chiffre a été obtenu en excluant les énoncés pour lesquels les élèves n'ont pas donné de réponse (« pas de réponse ») et ceux qu'ils n'ont pas abordé par manque de temps (« pas eu le temps, pas abordé »), soit $25 - 6 \text{ (pas de réponse)} - 5 \text{ (pas eu le temps, pas abordé)} = 14$.

Figure 21 : Proportions des décisions justifiées en appui sur une interaction ou d'une assertion – sec 2 (activité 2 : le commentaire littéraire)



Si l'on analyse les décisions de classement justifiées au moyen d'une assertion par équipe de secondaire 2 pour la seconde activité, on constate, comme présenté par le tableau 71, que les équipes PCL1 et PCL5 sont celles qui ont uniquement travaillé à partir d'assertions. Notons que leurs taux de réussite respectifs sont très faibles.

Tableau 71 : Proportions des décisions justifiées en appui sur une assertion par équipes – sec. 2 (activité 2 : le commentaire littéraire)

Équipe	Taux de réussite du classement	Nombre d'assertions
PCL1	0 %	1 (100 %)
PCL2	40 %	0 (0 %)
PCL3	0 %	0 (0 %)
PCL4	80 %	0 (0 %)
PCL5	20 %	1 (100 %)

3.3. Analyse des différentes intentions de justifications

On se rappelle des quatre intentions de justifications : *chercher, débattre, expliquer* et *vérifier*. Ce point a pour objectif d'analyser ces quatre catégories d'intentions au sein des interactions des élèves.

3.3.1. Émergence d'une catégorie

On se rappelle que Forget et Gauvin (2017) ont identifié trois intentions de justifications : *chercher, débattre* et *expliquer* et que mon analyse inductive des données m'a menée à ajouter une intention, à savoir *vérifier* que je présente maintenant :

Tableau 72 : Ajout d'une nouvelle catégorie parmi celles préétablies de Forget et Gauvin (2017) : *Vérifier* : définition et exemple

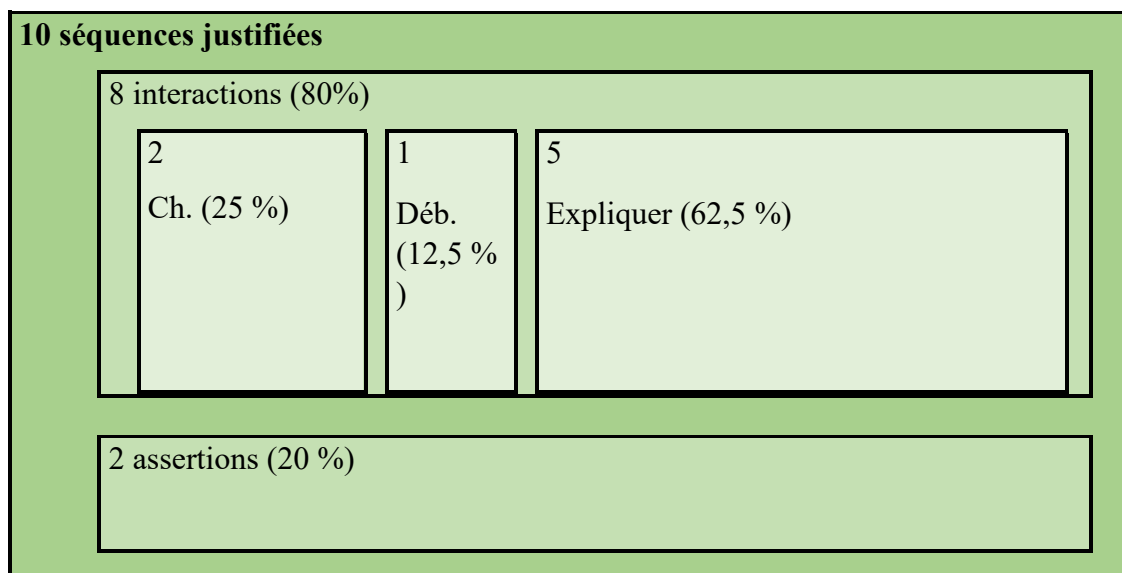
Catégorie	Définition	Exemple
Vérifier	Les élèves ont identifié certains critères et vérifient leur présence dans le carton qu'ils doivent classer.	<p>Z : Bon beh moi je dis que non parce qu'il dit juste des ...</p> <p>C : Est-ce qu'il y a un car dedans ? Genre il dit pourquoi ?</p> <p>Z : Non, il dit juste qu'est-ce qu'il pourrait y avoir au bal.</p> <p>C : Ouais moi aussi je dis non à cause qu'il a pas mis de raison de pourquoi genre.</p>

Ceci étant, je présente les résultats d'analyse de ces quatre catégories d'intentions au sein des interactions des élèves.

3.3.2. Proportion des intentions de justification

Pour la seconde activité en secondaire 2, les résultats indiquent que, parmi les huit interactions, on en retrouve deux au sein desquelles les élèves ont « cherché » (25 %), une au sein desquelles les élèves ont « débattu » (12,5 %), cinq au sein desquelles les élèves ont « expliqué » (62,5 %) et aucune au sein desquelles les élèves ont « vérifié » (0 %).

Figure 22 : Proportions des quatre intentions de justification – sec. 2 (activité 2 : le commentaire littéraire)



Ainsi, au sein des interactions des équipes de 2^e secondaire pour cette seconde activité, les élèves ont majoritairement justifié dans le but d'*expliquer* leur hypothèse. Rappelons que, lors de la 1^{ère} activité, l'intention *Expliquer* était d'ores et déjà la plus mobilisée par les équipes, mais on observe ici une augmentation de 12,5 points de pourcentage. Lors de la première activité, les élèves de secondaire 2 avaient très peu utilisé la justification dans le but de *chercher*. Or, dans le cadre de l'activité sur le commentaire littéraire, ils ont davantage mobilisé cette intention (augmentation de 10,7 points de pourcentage). Cependant, si elles avaient légèrement justifié dans le but de *vérifier* leur hypothèse dans le cadre de la première activité, ici, les équipes n'ont jamais mobilisé cette intention. Ce phénomène pourrait s'expliquer par le peu de réponses fournies par les élèves dans le cadre de cette activité, puisque nous avons observé que l'intention *vérifier*

était celle que les élèves utilisaient à la fin de leur classement. Enfin, concernant l'intention *débattre*, les élèves l'ont également moins mobilisée que lors de l'activité d'introduction (diminution de 7,9 points de pourcentage).

Pour rappel, les équipes PCL1 et PCL5 sont les seules à avoir formulé une assertion. Le tableau 73 indique que les équipes ayant formulé une assertion n'ont mobilisé aucune des quatre intentions de justification. On peut donc supposer que ces équipes au faible taux de réussite ne se sont pas pleinement engagées dans l'activité. De plus, l'équipe ayant le plus interagi est celle qui a obtenu le meilleur taux de réussite (PCL4). On peut ainsi soulever que les équipes qui ont le plus interagi sont celles qui ont obtenu les meilleurs résultats, comme c'était également le cas dans le cadre de la première activité.

Tableau 73 : Proportions des quatre intentions par équipe de sec. 2 (activité 2 : le commentaire littéraire)

Équipe	Taux de réussite du classement	Nombre d'interactions avec justification <i>chercher</i>	Nombre d'interactions avec justification <i>débattre</i>	Nombre d'interactions avec justification <i>expliquer</i>	Nombre d'interactions avec justification <i>vérifier</i>
PCL1	0 %	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
PCL2	40 %	0 (0 %)	0 (0 %)	2 (40 %)	0 (0 %)
PCL3	0 %	0 (0 %)	1 (100 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
PCL4	80 %	2 (100 %)	0 (0 %)	3 (60 %)	0 (0 %)
PCL5	20 %	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)

Concernant les différentes intentions de justifications dans le cadre d'interactions, les équipes PCL2 et PCL4 (les plus performantes) sont celles qui ont mobilisé l'intention « expliquer ». Il semble donc que lorsque les élèves interagissent en justifiant leurs propos dans le but de les expliquer, ils parviennent à de meilleurs résultats.

Concernant l'utilisation de justifications dans le but de *chercher*, seule l'équipe PCL4 (la plus performante) y a eu recours. Il semble donc à nouveau que cette intention augmente les chances de réussite de l'activité.

Enfin, une seule équipe a justifié dans le but de débattre : l'équipe PCL3 (l'une des deux moins performantes). On constate d'ailleurs qu'il s'agit de la seule intention de justification mobilisée par cette équipe. Le taux de réussite de cette équipe étant de 0 %, nous savons que le débat n'aura pas permis aux élèves de classer correctement l'énoncé.

Concernant l'intention « vérifier », il est intéressant de constater son absence car, comme nous l'avons vu précédemment, cette intention est habituellement associée à un haut taux de réussite des élèves. Or, cette activité 2 semble avoir été difficile pour les élèves de secondaire 2.

Le tableau 74 présente une comparaison des résultats des élèves de secondaire 2 entre la première et la seconde activité.

Tableau 74 : Les justifications des élèves au sein des quatre interactions : *chercher, débattre, expliquer et vérifier* – sec. 2 : Comparaison des deux activités

Équipe		Taux de réussite du classement	Nombre d'assertions	Nombre d'interactions avec justification <i>chercher</i>	Nombre d'interactions avec justification <i>débattre</i>	Nombre d'interactions avec justification <i>expliquer</i>	Nombre d'interactions avec justification <i>vérifier</i>
P1	Intr o	25 %	1 (33,3 %)	0 (0 %)	2 (66,7 %)	0 (0 %)	0 (0%)
	CL	0 %	1 (100 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0%)
P2	Intr o	62,5 %	1 (20 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	3 (60 %)	1 (20 %)
	CL	40 %	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	2 (100 %)	0 (0 %)
P3	Intr o	12,5 %	0 (0 %)	1 (100 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
	CL	0 %	0 (0 %)	0 (0 %)	1 (100 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
P4	Intr o	100 %	2 (33,3 %)	1 (16,7 %)	0 (0 %)	2 (33,3 %)	1 (16,7 %)
	CL	80 %	0 (0 %)	2 (40 %)	0 (0 %)	3 (60 %)	0 (0 %)
P5	Intr o	50 %	2 (66,7 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	1 (33,3 %)	0 (0 %)
	CL	20 %	1 (100 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)

On constate ici que toutes les équipes ont moins bien performé dans le cadre de la seconde activité, ce qui est interpellant. Elles ont toutes recouru à moins d’assertion, ce qui pourrait nous indiquer que les élèves étaient moins sûrs d’eux et de leurs hypothèses. De plus, aucune des équipes n’a mobilisé l’intention *vérifier* dans le cadre de la seconde activité. Ces éléments pourraient nous indiquer que l’activité était trop compliquée, ou du moins que les élèves ne se sont pas investis dans la tâche. Dans tous les cas, cette activité a suscité moins d’interactions que la première.

L’équipe P4, ayant le mieux performé, n’a utilisé aucune assertion dans le cadre de la seconde activité. En revanche, elle a mobilisé à deux reprises des justifications dans le but de *chercher* et à trois reprises des justifications dans le but d’*expliquer*.

3.4. Analyse des manifestations d’une pensée critique

Rappelons que les manifestations d’une pensée critique peuvent s’observer par la contextualisation, le recours à des critères, la correction ou l’autocorrection en référence à Lipman (2011) et Daniel et al. (2005). Reprenons maintenant chacune des quatre intentions de justification afin d’exposer en détails de telles manifestations dans les justifications des élèves. Le tableau 75 présente les résultats obtenus lors de la seconde activité.

Tableau 75 : Les justifications des élèves au sein des quatre intentions : *chercher, débattre, expliquer et vérifier* – sec. 2 (activité 2 : le commentaire littéraire)

	Chercher	Débattre	Expliquer	Vérifier
Bonification	1 (33,3 %)	0 (0 %)	2 (66,7 %)	0 (0 %)
Hypothèse non justifiée	3 (37,5 %)	2 (25 %)	3 (37,5 %)	0 (0 %)
Justification critériée (exclusion)	1 (20 %)	1 (20 %)	3 (60 %)	0 (0 %)
Justification critériée (inclusion)	5 (35,7 %)	2 (14,3 %)	7 (50 %)	0 (0 %)
Justification contextuelle	2 (50 %)	1 (25 %)	1 (25 %)	0 (0 %)
Justification critériée et contextuelle	2 (50 %)	2 (50 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
Séquence (auto)correctrice	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
Synthèse des caractéristiques	0 (0 %)	0 (0 %)	1 (100 %)	0 (0 %)

Pour commencer, une équipe a établi une synthèse des caractéristiques alors que ses membres interagissaient et justifiaient dans le but d'*expliquer*. Il semblerait donc que malgré le peu d'engagement des élèves ou le niveau de difficulté trop élevé de l'activité, une équipe ait pris le temps de tenter d'établir une synthèse des caractéristiques d'un bon commentaire littéraire en observant les points communs entre les *énoncés oui*.

Ensuite, comme nous l'avons observé lors de l'activité 1, force est de constater que les justifications formulées dans le but d'*expliquer* se démarquent des autres. On observe notamment que quand les élèves expliquent, ils formulent principalement des justifications à partir de critères d'inclusion.

Si l'intention *chercher* n'était pas très riche dans le cadre de l'activité 1, ici on constate notamment qu'il s'agit d'une intention au sein de laquelle les élèves ont formulé la forme la plus complète de justification, à savoir la justification critériée et contextuelle, et ce, à deux reprises. Il semble également que c'est dans cette intention que les élèves contextualisent le plus leurs propos, ce qui constitue une manifestation de pensée critique. On constate également la présence de justifications critériées et contextuelles lorsque les élèves débattent. Ils ont aussi recours à différentes sortes de justifications, mais en petit nombre. De plus, contrairement aux intentions *chercher* et *expliquer*, les élèves formulent des hypothèses non justifiées mais aucune d'entre elles ne semble faire l'objet de bonifications.

Procédons dès à présent à une analyse approfondie des manifestations de pensée critique présentées ci-dessus. L'objectif ici est de décrire en détail la composition de chaque manifestation, en abordant les éléments de contenu qui les caractérisent.

3.4.1. Émergence de nouvelles catégories

Grâce à la méthode inductive, de nouvelles catégories, permettant de décrire les hypothèses non justifiées formulées par les élèves, ont été créées. En effet, il ne suffisait pas de dire qu'une hypothèse était non justifiée, encore fallait-il identifier pourquoi et de quelle manière elle était formulée. Je suis alors parvenue à la création des catégories suivantes : *nonc sans trace de subjectivité ni d' hésitation ni de justification ; nonc subjectif sans tentative de justification ; manifestation d'une hésitation ; tentative de justification non aboutie*. Le tableau 76 présente les définitions de ces nouvelles catégories, accompagnée d'un exemple tiré des données.

Tableau 76 : Ajout d'un niveau de catégories afin de décrire le contenu des séquences non-justifiées : définitions et exemples

Catégorie	Définition	Exemple
Énoncé sans trace de subjectivité ni d'hésitation ni de justification	L'élève émet spontanément une hypothèse basique, sans trace de subjectivité ("selon moi"), ni d'hésitation ("euh" ou "je crois"), ni de justification ("car"). Il s'agit donc de propos du type : "C'est oui" ou "C'est non".	L : C'est non
Énoncé subjectif sans tentative de justification	L'élève émet une hypothèse sans essayer de le justifier ("car"). En revanche, il formule son hypothèse de façon subjective : présence d'un "je", "selon moi", etc.	FL : Je pense que je dirais oui.

Manifestation d'une hésitation	L'élève tente de formuler une hypothèse mais hésite beaucoup. Présence de marques d'hésitations dans la façon dont l'élève s'exprime : "euh", phrases incomplètes, etc.	G : J'hésite... Les deux car ... euh ...
Tentative de justification non aboutie	L'élève tente de formuler une justification mais éprouve des difficultés à s'exprimer. Présence d'un connecteur "car" ou "parce que" mais sans suite (justification incomplète).	A : Bon, euh, c'est intrigant parce que moi genre, j'ai ... euh ... Mais est-ce que ... M : Je dirais non parce qu'il y a pas vraiment de ... de ... A : Mais tu sais genre ... M : J'ai plus le mot. FL : Moi je dirais euh... Je sais pas ... Je dirais genre oui parce que ... <i>L'enseignante annonce qu'il reste 5 minutes</i> A : Olalala

Les tableaux 77, 78, 79 et 80 exposent les manifestations de pensée critique en fonction de l'intention de justification et par équipe, tout en détaillant les différentes composantes de chaque manifestation identifiée au sein de l'activité 2.

3.4.2. Les manifestations de pensée critique au sein de l'intention *chercher*

Premièrement, une seule équipe de secondaire 2 a eu recours à l'intention *chercher* dans le cadre de l'activité 2 : l'équipe PCL4.

Tableau 77 : Le contenu des manifestations de pensée critique pour *Chercher* – sec. 2 (activité 2 : le commentaire littéraire)

	PCL4
Bonification	1
Hypothèse non justifiée	2 Hypothèse sans trace de subjectivité ni d'hésitation ni de justification 1 Hypothèse subjective sans trace de justification
Justification critériée (exclusion)	1
Justification critériée (inclusion)	5
Justification contextuelle	2
Justification critériée et contextuelle	2
Séquence (auto)correctrice	0
Synthèse des caractéristiques	0

Deuxièmement, on remarque que seule une des trois hypothèses non justifiées a fait l'objet d'une bonification, ce qui signifie que l'intention *chercher*, les élèves semblent ne pas toujours prendre le temps de partir des propos de leurs camarades.

Troisièmement, dans le cadre de cette intention, ce sont les justifications critériées (inclusion) qui ont été le plus formulées par les élèves.

De plus, dans l'intention *chercher*, les élèves semblent contextualiser leurs propos. En effet, on relève deux justifications contextuelles et deux justifications critériées et contextuelles, soit la justification la plus aboutie.

Dans l'extrait ci-dessous, on retrouve une séquence entière de justifications dans l'intention *chercher* qui comprend la majorité des justifications abordées.

Extrait (équipe PCL4)

G1 : **Mais lui, je ne suis pas sûr, parce qu'il dit qu'est-ce qu'il aime, et qu'est-ce qu'il n'aime pas et il raconte un peu l'histoire. Toi, tu dirais quoi, Zachary ?**

G2 : Euh...

G3 : Moi, je pense que non

G1 : Ouais ?

G3 : parce que ça raconte de quoi ça parle.

G2 : **Comme la chanson de l'Amérique pleure des Cowboys.**

G3 : Oui. Ca raconte ça parle de quoi, les paroles

G1 : Bah

G2 : Je crois c'est oui parce que

G3 : Ca décrit la chanson, ça justifie pas pourquoi c'est aussi bon que ça

G2 : Je crois que pour le roman Dix là

G3 : **Faut regarder s'il y a des car, des ...**

G1 : Moi je dis que c'est un oui parce que ...

G2 : **Ouais parce qu'elle dit pourquoi... Elle dit des affaires que... Des vieux souvenirs, je sais pas comment dire.**

G3 : Non attends, attends, attends. **Il doit y avoir des exemples. Dans un texte justificatif, il faut qu'il y ait des parce que.**

G1 : Oui, mais c'est un commentaire littéraire. **Dans les exemples oui qu'on a vus tantôt, il ne donnait pas genre un exemple ou des choses comme ça.**

3.4.3. Les manifestations de pensée critique au sein de l'intention débattre

Le tableau 78 présente le contenu des manifestations de pensée critique par les élèves de secondaire 2 lorsqu'ils ont interagi dans l'intention de *débattre* dans le cadre de l'activité 2. Pour rappel, une seule équipe de secondaire 2 a mobilisé cette intention. Il s'agit de l'équipe PCL3.

**Tableau 78 : Le contenu des manifestations de pensée critique pour *Débattre* – sec.
2 (activité 2 : le commentaire littéraire)**

	PCL3
Bonification	0
Hypothèse non justifiée	2 dont 1 Hypothèse sans trace de subjectivité ni d'hésitation ni de justification 1 Hypothèse subjective sans trace de justification
Justification critériée (exclusion)	1
Justification critériée (inclusion)	2
Justification contextuelle	1
Justification critériée et contextuelle	2
Séquence (auto)correctrice	0
Synthèse des caractéristiques	0

On remarque la présence de deux justifications critériées et contextuelles. Pour rappel, il s'agit de la forme de justification la plus complète. On peut donc supposer que les élèves ayant formulé ces justifications ont probablement remporté le débat et convaincu leurs camarades de classer l'énoncé dans telle ou telle colonne.

Par ailleurs, la présence de justifications critériées basées sur l'inclusion et l'exclusion confirme que les élèves ont mobilisé des repères précis pour appuyer leur argumentation. Cependant, l'existence de deux hypothèses non justifiées, dont l'une est

totallement dénuée de subjectivité, d'hésitation et de justification, laisse entendre que certains élèves ont pu émettre des affirmations sans les étayer immédiatement, soit par manque de réflexion, soit dans l'attente d'une validation ou d'une opposition de la part de leurs pairs. De plus, le fait qu'aucune bonification ne soit observée renforce cette hypothèse : les élèves n'ont pas cherché à améliorer ou à approfondir ces hypothèses initiales. Elles sont restées en l'état, sans enrichissement ni reformulation pour gagner en pertinence.

Enfin, l'absence totale de séquences (auto)correctrices montre que, bien que les élèves aient engagé un débat, celui-ci n'a pas donné lieu à des ajustements ou à des reformulations de leurs arguments en réponse aux objections. Cela peut signifier que les positions ont été rapidement arrêtées et validées, sans réelle remise en question ni évolution des points de vue au fil de la discussion.

L'extrait présenté ci-dessous correspond à la séquence *débat* de l'équipe PCL3 :

Extrait (équipe PCL3)

G2 : Moi je dis c'est toute non.

G2 : Mais le vert je suis sûr que c'est un oui.

G1 : Je c'est un énonciateur !

G3 : Et ? Ok, alors il y a un non.

G2 : Mais il dit pas pourquoi. Yo, check il dit « bien sûr que la chanson de Roxane Bruneau est géniale ... » mais il dit pas pourquoi. Il dit pas pourquoi elle est géniale.

G1 : Mais regarde « j’aime bien son style de musique ». C’est pour ça qu’elle est géniale ! Elle aime bien son style de musique là.

G2 : Mais il dit pas de « parce que », de « car » ou d’affaire de même.

3.4.4. Les manifestations de pensée critique au sein de l’intention expliquer

Le tableau 79 présente le contenu des manifestations de pensée critique des élèves de secondaire 2 lorsqu’ils ont interagi dans le but d’*expliquer* au sein de l’activité 2.

Tableau 79 : Le contenu des manifestations de pensée critique pour *Expliquer* – sec. 2 (activité 2 : le commentaire littéraire)

	PCL2	PCL4
Bonification	0	1
Hypothèse non justifiée	1 Hypothèse sans trace de subjectivité ni d’hésitation ni de justification	1 Hypothèse subjective sans tentative de justification
Justification critériée (exclusion)	1	0
Justification critériée (inclusion)	1	5
Justification contextuelle	0	0
Justification critériée et contextuelle	0	2
Séquence (auto)correctrice	0	0
Synthèse des caractéristiques	0	0

Lorsque les élèves interagissent dans le but d'expliquer, ils formulent principalement des justifications à partir de critères, comme l'indique la présence de justifications critériées d'inclusion et d'exclusion. Ces justifications leur permettent d'analyser les énoncés en mobilisant des repères précis pour argumenter leur raisonnement.

Toutefois, on remarque des différences marquées entre les équipes PCL2 et PCL4. L'équipe PCL4 a produit un plus grand nombre de justifications critériées, avec cinq justifications d'inclusion et deux justifications critériées et contextuelles, ce qui suggère un raisonnement plus élaboré et nuancé. À l'inverse, l'équipe PCL2 s'est limitée à une justification critériée d'exclusion et une seule justification d'inclusion, montrant une utilisation plus restreinte de la justification.

La présence d'hypothèses non justifiées dans les deux équipes indique que certains élèves ont avancé des affirmations sans les appuyer immédiatement par un raisonnement explicite. Cette observation est d'autant plus intéressante que ces hypothèses diffèrent dans leur formulation : tandis que l'équipe PCL2 a formulé une hypothèse totalement dénuée de subjectivité, d'hésitation et de justification, l'équipe PCL4 a produit une hypothèse subjective sans tentative de justification. Cela peut signifier que les élèves de PCL2 ont adopté une attitude plus catégorique, affirmant leurs idées sans remise en question, tandis que ceux de PCL4 ont laissé transparaître une part d'incertitude, sans pour autant chercher à expliciter leur raisonnement.

De plus, le fait que seule l'équipe PCL4 ait produit une bonification montre qu'elle a cherché à améliorer ou à affiner cette hypothèse non justifiée, contrairement à PCL2, où les idées initiales sont restées inchangées.

Enfin, l'absence de justifications strictement contextuelles et de séquences (auto)correctrices dans les deux équipes suggère que les élèves se sont principalement appuyés sur des critères explicites pour expliquer leur raisonnement, sans chercher à contextualiser davantage leurs propos ni à ajuster leurs explications en cours d'interaction.

L'extrait ci-dessous illustre comment les élèves de l'équipe PCL4 ont mobilisé l'intention *expliquer* au sein de leur échange.

Extrait (équipe PCL4)

G2 : Ok, beh non parce qu'il décrit le roman

G1 : Moi je pense aussi que c'est non là. Elle explique pas pourquoi elle aime le roman.

G3 : Mais quand t'y penses, là ça c'est vrai pour les textes justificatifs. Mais quand on lit l'énoncé là, c'est quoi ? Ca dé...

G1 : Ca décrit

G3 : Donc quoi ? Ca décrit faque ce serait un texte...

G1 : Beh je sais pas ...

G2 : T'sais ce serait plus un texte descriptif que justificatif.

G1 : Ok faque celui-ci c'est plus un texte descriptif et le noir de tantôt c'est plus du justificatif !

G1 : Mais la notion c'est commentaire littéraire faque je ne sais pas si ...

G3 : Ouais mais pareil, faut justifier pourquoi ça a rapport au commentaire littéraire...

3.5. Analyse des procédés utilisés pour manifester une pensée critique par équipe et intention

L'objectif ici est de décrire en détail la composition de chaque manifestation en abordant non plus les éléments de contenu qui les caractérisent (point 3.4.), mais plutôt les procédés langagiers utilisés. Les procédés langagiers, qui désignent les moyens spécifiques déployés par les élèves pour formuler, structurer et valider leurs réponses (Forget, 2017 ; Provencher, 2020), constituent l'un des aspects des manifestations d'une pensée critique.

3.5.1. Émergence de nouvelles catégories

Pour rappel, dans la partie consacrée à la méthodologie de la présente recherche, j'avais indiqué l'émergence de trois nouvelles catégories à ce niveau d'analyse : le *questionnement*, la *reformulation* et la *répétition*. Je propose ci-dessous une définition, accompagnée d'un exemple pour chacun de ces procédés langagiers.

Tableau 80 : Ajout de trois catégories au sein des procédés langagiers:

questionnement, reformulation et répétition : définitions et exemples

Catégorie	Définition	Exemple de procédé en gras
PL - Questionnement	Le procédé langagier du questionnement : l'élève, pour justifier son hypothèse ou pour inviter ses	EJ : Est-ce qu'il y a un car ? Est-ce qu'il y a une raison ? E : Non

	camarades à l'aider dans sa formulation, pose des questions à ses camarades.	L : Il y a pas de car EJ : Il y a pas de raison ni rien ? L : Non E : Donc non
PL - Reformulation	Le procédé langagier de la reformulation : l'élève reformule, dans ses propres mots, les propos d'un autre membre de l'équipe ou le contenu d'un carton.	M : Oui ! On écrit oui car il essaye de montrer que c'est une bonne idée qu'on le choisisse pour le président de la classe. J : Mais vous être sûr que c'est ça ? G : Je sais pas mais une justification normalement c'est ... elle essaye de montrer, d'expliquer que c'est une bonne raison que ce soit lui le président de la classe.
PL - Répétition	Mots ou phrases dit(e)s une deuxième voire une troisième fois, par un même élève ou des élèves différents.	G3 : Ouais, exemple non, c'est juste des faits. G1 : Ouais, c'est juste des faits.

Ensuite, à la lecture des données, je me suis aperçue qu'il était possible de décrire davantage les procédés langagiers selon leur fonction, c'est-à-dire la raison pour laquelle les élèves y ont eu recours. Ainsi, un 6^{ème} niveau d'analyse a été créé. Pour le procédé langagier de la *citation*, j'ai pu ajouter les catégories suivantes : *pour contredire*, *pour exemplifier*, *pour formuler son avis* et *pour prouver*. Pour le procédé langagier de la

reformulation, les catégories suivantes ont émergé : *confirmante*, *de réduction*, *de contenu d'un nonc* , *syntactique* et *synthétisante*. Voici donc les définitions respectives de toutes ces catégories émergentes, accompagnées d'un exemple.

Tableau 81 : Ajout d'un sixième niveau de catégories au sein des procédés langagiers de la *citation* et de la *reformulation* : définitions et exemples

Catégorie	Définition	Exemple de procédé en gras
Citer pour contredire	L'élève cite un extrait du carton afin de contredire un autre membre de son groupe.	J : C'est un non ! G : J'hésite... Les deux car ... euh ... H : C'est un oui, il dit « car » ! J : Non, il dit pas un car ! J relis l'énoncé : « grâce à cette plateforme ».
Citer pour exemplifier	L'élève cite un extrait du carton afin d'illustrer son propos.	E : Il donne un exemple : « Pour les jeunes, parce que ». Ca va dans le oui !
Citer pour formuler son avis	L'élève cite une partie du carton afin de l'aider à formuler sa justification. Il ne reformule donc pas le contenu du carton mais le lit (cite) directement.	M : C'est oui parce qu'elle explique comment le chocolat ... euh ... M relit une partie de l'énoncé : « le chocolat est la meilleure campagne de financement pour l'équipe de volleyball.

Citer pour prouver	L'élève cite un extrait du carton afin de prouver que son hypothèse est la bonne.	<p>G2 : C'est non, parce que ça commence par « nous pensons ». Donc c'est genre mon opinion, notre opinion.</p> <p>G1 : Ça fait pas de sens</p> <p>G2 : Mais si ça fait du sens</p> <p>G3 : Mais non</p> <p>G2 : Si ! Ca commence par « nous pensons ».</p>
Reformulation confirmante	L'élève reformule les propos d'un de ses camarades afin de les confirmer.	<p>M : Oui ! On écrit oui car il essaye de montrer que c'est une bonne idée qu'on le choisisse pour le président de la classe.</p> <p>J : Mais vous être sûr que c'est ça ?</p> <p>G : Je sais pas mais une justification normalement c'est ... elle essaye de montrer, d'expliquer que c'est une bonne raison que ce soit lui le président de la classe.</p>
Reformulation de réduction	L'élève reformule de longs propos tenus par l'un de ses camarades afin de les raccourcir.	<p>R : C'est dans les non parce que ça ne justifie pas quelque chose</p> <p>E : Car quoi ?</p> <p>R : Car il ne justifie rien.</p>

Reformulation du contenu d'un énoncé	L'élève reformule le contenu d'un énoncé (carton) dans le cadre de la justification de son hypothèse.	M : Oui ! On écrit oui car il essaye de montrer que c'est une bonne idée qu'on le choisisse pour le président de la classe.
Reformulation syntaxique	L'élève reformule les propos d'un de ses camarades afin d'utiliser des mots plus justes, plus précis.	EJ : Bleu. Une raison L : Bleu car il y a une raison.
Reformulation synthétisante	L'élève reformule différents propos (2 minimum) tenus par un ou plusieurs camarades afin de les synthétiser en une seule formulation.	M : Il donne des exemples A : Pour dire ce qu'il va y avoir au bal. FL : Je dis non parce qu'il ne se justifie pas et donne des exemples. A : Moi je dis non parce qu'il ne se justifie pas et ne fait que dire ce qu'il va y avoir au bal.

Les tableaux 82, 83 et 84 exposent les manifestations de pensée critique en fonction de l'intention de justification et par équipe, tout en détaillant les différents procédés langagiers identifiés dans le cadre de l'activité 2.

3.5.2. Les procédés langagiers utilisés au sein de l'intention chercher

Pour commencer, une seule équipe de secondaire 2 a eu recours à l'intention *chercher* dans le cadre de l'activité 2 : l'équipe PCL4.

Tableau 82 : Les procédés langagiers utilisés pour *Chercher* – sec. 2 (activité 2 : le commentaire littéraire)

	PCL4
Bonification	1 PL-Comparaison
Hypothèse non justifiée	3
Justification critériée (exclusion)	1
Justification critériée (inclusion)	5 PL-Comparaison PL-Énumération PL-Questionnement
Justification contextuelle	2 PL-Citer pour formuler son avis PL-Reformulation confirmante
Justification critériée et contextuelle	2 1 PL-Citer pour prouver 1PL-Reformulation de contenu (énoncé)
Séquence (auto)correctrice	0
Synthèse des caractéristiques	0

Dans le cadre de cette intention, ce sont les justifications critériées (inclusion) qui ont été le plus formulées par les élèves. Pour ce faire, ceux-ci ont eu recours à différents procédés langagiers : la comparaison, l'énumération et le questionnement. Notons

d'ailleurs que le procédé langagier du questionnement peut être utilisé par un élève dans le but de pousser son camarade à compléter ou préciser, et donc à bonifier, ses propos.

De plus, dans l'intention *chercher*, les élèves semblent contextualiser leurs propos. Pour ce faire, les élèves utilisent la citation pour les aider à formuler leurs propos, mais aussi pour prouver que leur hypothèse est correcte. Ils emploient aussi le procédé langagier de la reformulation confirmante et de la reformulation du contenu de l'énoncé à classer.

Dans l'extrait ci-dessous, on retrouve une séquence entière de justifications dans l'intention *chercher* qui comprend la majorité des procédés abordés.

Extrait (équipe PCL4)

G1 : Mais lui, je ne suis pas sûr, parce qu'il dit qu'est-ce qu'il aime, et qu'est-ce qu'il n'aime pas et il raconte un peu l'histoire. Toi, tu dirais quoi, Zachary ?

G2 : Euh...

G3 : Moi, je pense que non.

G1 : **Ouais ?**

G3 : parce que ça raconte de quoi ça parle.

G2 : Comme la chanson de l'Amérique pleure des Cowboys

G3 : Oui. Ca raconte ça parle de quoi, les paroles.

G1 : Bah

G2 : Je crois c'est oui parce que ...

G3 : Ca décrit la chanson, ça justifie pas pourquoi c'est aussi bon que ça.

G2 : Je crois que pour le roman Dix là ...

G3 : Faut regarder s'il y a des car, des ...

G1 : Moi je dis que c'est un oui parce que ...

G2 : Ouais parce qu'elle dit pourquoi... Elle dit des affaires que... Des vieux souvenirs, je sais pas comment dire.

G3 : Non attends, attends, attends. Il doit y avoir des exemples. Dans un texte justificatif, il faut qu'il y ait des parce que.

G1 : Oui, mais c'est un commentaire littéraire. Dans les exemples oui qu'on a vus tantôt, il ne donnait pas genre un exemple ou des choses comme ça.

3.5.3. Les procédés langagiers utilisés au sein de l'intention débattre

Le tableau 83 présente les procédés langagiers utilisés pour *débattre* par les élèves de secondaire 2. Pour rappel, une seule équipe de secondaire 2 a mobilisé cette intention dans le cadre de la seconde activité. Il s'agit de l'équipe PCL3.

Tableau 83 : Les procédés langagiers utilisés pour *Débattre* – sec. 2 (activité 2 : le commentaire littéraire)

	PCL3
Bonification	0
Hypothèse non justifiée	2
Justification critériée (exclusion)	1 PL-Énumération
Justification critériée (inclusion)	2
Justification contextuelle	1 PL-Citer pour exemplifier
Justification critériée et contextuelle	2 2 PL-Citer pour prouver

Séquence (auto)correctrice	0
Synthèse des caractéristiques	0

Comme lors de l'activité d'introduction, les élèves de secondaire 2 n'ont pas eu recours au procédé langagier du questionnement lorsqu'ils ont débattu. En revanche, pour justifier leurs hypothèses, ils ont énuméré, cité pour prouver et pour exemplifier. On remarque la présence de deux justifications critériées et contextuelles. Pour y parvenir, ils ont utilisé le procédé langagier de la citation dans le but de prouver qu'ils ont raison. L'extrait présenté ci-dessous correspond à la séquence « débat » de l'équipe PCL3 que nous avons analysée et les deux passages en gras correspondent aux deux citations pour prouver :

Extrait (équipe PCL3)

G2 : Moi je dis c'est toute non.

G2 : Mais le vert je suis sûr que c'est un oui.

G1 : Je c'est un énonciateur !

G3 : Et ? Ok, alors il y a un non.

G2 : Mais il dit pas pourquoi. Yo, check il dit « bien sûr que la chanson de Roxane Bruneau est géniale ... » mais il dit pas pourquoi. Il dit pas pourquoi elle est géniale.

G1 : Mais regarde « j'aime bien son style de musique ». C'est pour ça qu'elle est géniale ! Elle aime bien son style de musique là.

G2 : Mais il dit pas de « parce que », de « car » ou d'affaire de même.

3.5.4. Les procédés langagiers utilisés au sein de l'intention expliquer

Le tableau 84 présente les procédés langagiers utilisés par les élèves de secondaire 2 lorsqu'ils ont interagi dans le but d'*expliquer* dans le cadre de la seconde activité.

Tableau 84 : Les procédés langagiers utilisés pour *Expliquer* – sec. 2 (activité 2 : le commentaire littéraire)

	PCL2	PCL4
Bonification	0	1
Hypothèse non justifiée	1	1
Justification critériée (exclusion)	1 PL-Comparaison	0
Justification critériée (inclusion)	1	5 PL-Questionnement PL-Comparaison
Justification contextuelle	0	0
Justification critériée et contextuelle	0	2
Séquence (auto)correctrice	0	0
Synthèse des caractéristiques	0	0

Lorsque les élèves interagissent dans le but d'*expliquer*, ils formulent principalement des justifications à partir de critères pour lesquelles ils utilisent peu de

procédés langagiers. En effet, pour les six justifications critériées (inclusion), on n'a observé que deux procédés langagiers, chacun employé à une seule reprise : le questionnement et la comparaison. L'extrait ci-dessous présente une séquence de l'intention *expliquer*, avec le questionnement et la comparaison mis en gras :

Extrait (équipe PCL4)

G2 : Ok, beh non parce qu'il décrit le roman.

G1 : Moi je pense aussi que c'est non là. Elle explique pas pourquoi elle aime le roman.

G3 : Mais quand t'y penses, là ça c'est vrai pour les textes justificatifs. **Mais quand on lit l'énoncé là, c'est quoi ?** Ca dé...

G1 : Ca décrit

G3 : Donc quoi ? Ca décrit faque ce serait un texte...

G1 : Beh je sais pas ...

G2 : T'sais ce serait plus un texte descriptif que justificatif.

G1 : Ok faque celui-ci c'est plus un texte descriptif et le noir de tantôt c'est plus du justificatif !

G1 : Mais la notion c'est commentaire littéraire faque je ne sais pas si ...

G3 : Ouais mais pareil, faut justifier pourquoi ça a rapport au commentaire littéraire...

3.6. Conclusion partielle

En somme, lors de la seconde activité réalisée par les élèves de secondaire 2, ces derniers ont manifesté leur pensée critique dans le cadre d'interactions entre pairs. Cependant, cette mobilisation semble avoir été moins marquée que lors de l'activité

d'introduction, et les résultats généraux indiquent une certaine difficulté des élèves à classer correctement les énoncés.

D'abord, il est important de noter que les élèves n'ont pas toujours eu le temps de traiter tous les énoncés. En effet, 24 % des énoncés n'ont pas été classés et 20 % n'ont pas été abordés du tout par les équipes. En tenant compte uniquement des énoncés traités, le taux de bonnes réponses atteint 35 %, ce qui reste inférieur à la moyenne. Notons toutefois que, comme pour la première activité, l'équipe PCL4 a été la plus performante, tandis que l'équipe PCL3 n'a classé aucun énoncé.

Ensuite, en ce qui concerne la justification des classements, il apparaît que 71,4 % des décisions ont été justifiées, ce qui témoigne d'un effort spontané des élèves pour appuyer leurs choix. Aussi, la majorité de ces justifications (80 %) s'est construite dans le cadre d'une interaction entre pairs, tandis que 20 % des classements ont été justifiés par une simple assertion. On observe par ailleurs que les équipes qui ont formulé des assertions sans interaction (PCL1 et PCL5) sont aussi celles qui ont obtenu les résultats les plus faibles.

L'analyse des intentions de justification montre que les élèves ont surtout justifié dans le but d'*expliquer* (62,5 %), suivi par *chercher* (25 %) et *débattre* (12,5 %). Aucune justification visant à *vérifier* n'a été relevée, alors que cette intention était associée à un meilleur taux de réussite lors de l'activité d'introduction. Il semble que cette absence de

vérification, couplée à un plus faible engagement dans l'activité, ait contribué à des performances globalement inférieures.

Lorsqu'ils ont *cherché*, les élèves ont principalement mobilisé des justifications critériées, parfois enrichies d'une contextualisation. Cette intention a été exclusivement utilisée par l'équipe PCL4, qui a obtenu le meilleur taux de réussite. En revanche, l'intention débattre, utilisée par l'équipe PCL3 (la moins performante), n'a pas mené à un classement efficace des énoncés. Enfin, les justifications formulées dans le but d'expliquer ont été les plus nombreuses et semblent être liées aux meilleures performances, comme on l'avait déjà observé dans l'activité 1.

Concernant les procédés langagiers employés, on remarque que dans l'intention *chercher*, les élèves ont eu recours à la comparaison, l'énumération et le questionnement, des outils qui les ont aidés à approfondir leurs échanges. Dans l'intention *débattre*, ils ont davantage utilisé la citation pour prouver ou exemplifier. Enfin, lorsqu'ils ont justifié dans le but d'*expliquer*, les élèves ont utilisé le questionnement et la comparaison, mais de manière plus limitée que dans l'activité 1.

En somme, cette seconde activité a révélé une mobilisation de la pensée critique plus faible et des résultats globalement inférieurs à ceux de l'activité d'introduction. Le manque de *vérification*, le faible recours aux interactions dans certaines équipes et la difficulté à classer les énoncés suggèrent que cette tâche était plus exigeante pour les élèves. Toutefois, on retrouve encore une correspondance entre les meilleures

performances et l'utilisation de justifications riches, notamment celles visant à *expliquer* ou à *chercher*.

4. Conclusion

En conclusion, cette étude met en évidence le rôle clé des interactions entre pairs dans le déploiement de la pensée critique et souligne des différences notables entre les élèves de secondaire 1 et ceux de secondaire 2. Globalement, les élèves de secondaire 1 ont mieux performé, mobilisant une plus grande diversité de justifications et exploitant davantage les échanges entre pairs pour affiner leur raisonnement. Leur maîtrise des procédés langagiers et des différentes formes de justification s'est révélée plus aboutie. À l'inverse, bien que les élèves de secondaire 2 aient davantage recouru à la bonification des propos, leurs justifications demeurent moins variées et moins systématiques, ce qui limite la profondeur de leurs échanges.

Ces écarts de performance interrogent l'influence du contexte dans le déploiement de la pensée critique. Des facteurs tels que l'engagement des élèves, leur familiarité avec l'exercice, le rôle de l'enseignant dans la conduite des activités ou encore la dynamique de groupe propre à chaque niveau pourraient avoir joué un rôle. J'approfondirai ces aspects dans la partie « Discussion » de ce travail afin de mieux comprendre comment optimiser les conditions favorisant l'émergence d'une pensée critique.

CHAPITRE 5

DISCUSSION DES RÉSULTATS

La présente discussion vise à interpréter les résultats obtenus et à les mettre en relation avec des éléments de la problématique et du cadre conceptuel, notamment mettre en relation les manifestations de la pensée critique observées chez les élèves dans le cadre de cette recherche et les concepts convoqués. Elle vise également à établir les limites de la recherche et à tirer des pistes de recherches futures. Ce chapitre portera principalement sur quatre axes : l'interprétation des résultats (1.), l'articulation entre les recherches existantes et les résultats (2.), les limites de la recherche (3.) et les pistes de recherches (4.).

1. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Les résultats montrent que la pensée critique des élèves se manifeste principalement dans le cadre d'interactions entre pairs. Plus les élèves interagissent, plus ils justifient leurs positions et plus ils performant dans les activités proposées. Dans ce contexte, la justification agit comme un levier qui transforme une position spontanée en position réfléchie. Elle amène les élèves à examiner la solidité des raisons qu'ils avancent, à identifier d'éventuelles failles ou incohérences, et à ajuster leur raisonnement en conséquence. Les interactions entre pairs amplifient ce phénomène : l'exposition à des points de vue divergents incite à clarifier et préciser ses propos, ce qui enrichit la qualité du raisonnement produit. L'analyse des procédés langagiers employés par les élèves

confirme que la variété et la richesse des justifications sont des indicateurs clés du déploiement de la pensée critique. En particulier, les élèves de secondaire 1 ont davantage manifesté une pensée critique par rapport aux élèves de secondaire 2 et leurs performances dans les classements s'est aussi montré plus réussi.

Les élèves ont eu recours à plusieurs intentions pour justifier leurs choix : *expliquer*, *chercher*, *débattre* et *vérifier*.

L'intention *expliquer* est celle qui a été la plus mobilisée par les élèves (tant en secondaire 1 qu'en secondaire 2) et qui a donc généré les manifestations les plus riches de pensée critique. Elle a notamment été associée à l'utilisation de justifications critériées et contextuelles, ainsi qu'à une correction entre pairs en secondaire 1. En secondaire 2, la bonification des propos a été plus fréquente, mais les justifications étaient moins systématiques et aucune correction entre pairs n'a été relevée. Cette intention semble donc favoriser des manifestations riches de pensée critique, en particulier chez les élèves de secondaire 1. Sur le plan langagier, cette intention s'est traduite par l'utilisation de la comparaison, de l'exemplification et de la reformulation synthétisante. Le questionnement a également été fréquemment mobilisé pour approfondir l'explication et affiner les arguments, avec une présence plus marquée chez les élèves de secondaire 1.

L'intention *chercher* s'est révélée déterminante pour la réussite des élèves. Lors de la première activité, elle était la moins mobilisée par les équipes, mais on observe une évolution entre les deux activités. En secondaire 1, cette intention a principalement

conduit à une bonification des propos entre pairs. En secondaire 2, l'équipe la plus performante a intégré une synthèse des caractéristiques dans cette intention, ce qui semble avoir favorisé sa réussite. Ainsi, dans la deuxième activité, les élèves qui l'ont davantage utilisée ont obtenu de meilleurs résultats. D'un point de vue langagier, cette intention a donné lieu à un recours fréquent à la comparaison, à l'énumération et au questionnement pour explorer différentes possibilités et approfondir les échanges. Ces procédés ont été davantage observés en secondaire 1, notamment dans l'équipe la plus performante.

L'intention *débattre* a surtout été utilisée par les équipes ayant obtenu les moins bons résultats. En secondaire 1, les élèves ont utilisé des justifications majoritairement critériées mais avec peu de diversité. Une correction entre pairs a néanmoins été observée. En secondaire 2, les justifications étaient plus variées et incluaient des formes de justification plus élaborées et parfois enrichies par des procédés langagiers comme la répétition et la comparaison, avec l'intégration d'une séquence correctrice. Sur le plan des procédés, cette intention a également mobilisé la citation, et parfois le questionnement, souvent à visée rhétorique pour contester plutôt que pour approfondir une réflexion. Ce procédé était plus fréquent en secondaire 2. Cependant, cette intention semble avoir moins favorisé la réussite des activités. Ce résultat peut sembler contre-intuitif, nous y reviendrons.

Enfin, l'intention *vérifier* est associée aux meilleures performances des équipes lors de l'activité d'introduction. Toutefois, elle n'a pas été mobilisée lors de la seconde activité par les élèves de secondaire 2, ce qui pourrait expliquer leurs performances globalement

plus faibles. Dans les échanges observés, cette intention s'accompagnait principalement du recours au questionnement et à la citation pour justifier un choix. Sa faible mobilisation dans la seconde activité explique également la moindre occurrence de ces procédés.

À l'inverse, lorsque les élèves n'interagissent pas, leurs propos tendent à se limiter à des assertions non justifiées, accompagnées de justifications incomplètes voire inexistantes, sans confrontation d'idées ni mise à l'épreuve des raisons avancées, ce qui restreint la possibilité de développer des raisonnements approfondis.

2. ARTICULATION ENTRE LES RECHERCHES EXISTANTES ET LES RÉSULTATS

2.1. L'interaction orale comme vecteur central du déploiement de la pensée critique

Les résultats obtenus montrent clairement que les manifestations les plus riches de pensée critique émergent dans des situations d'interaction entre pairs. Ce constat s'aligne avec les travaux de Vygotski (1934), Dewey (1933) et Bruner (1983), qui soulignent l'importance du langage et du contexte social dans le développement des apprentissages. Bruner (1983), en particulier, insiste sur la médiation langagière comme outil de structuration de la pensée, ce qui se vérifie dans les données : les élèves qui interagissent davantage sont aussi ceux qui réussissent le mieux les activités proposées.

Lorsqu'un élève verbalise ses idées devant un interlocuteur, ce dernier l'amène souvent à les clarifier, les reformuler et les ajuster en fonction des réactions obtenues — un processus que Garcia-Debanc (1994) qualifie de « justification dialogique ». Ce caractère dialogique de la justification orale permet une progression du raisonnement qui serait

moins accessible dans un cadre strictement individuel ou écrit. C'est d'ailleurs ce que les résultats semblent montrer lors des assertions qui, en l'absence de reprises ou de reformulations en interaction, restent figées dans leur forme initiale et ne permettent pas d'accéder pleinement au raisonnement sous-jacent.

Les observations faites ici rejoignent également les constats de Soucy et Dumais (2022), selon lesquels l'échange oral favorise une réflexion plus approfondie et une meilleure intégration des perspectives des autres. En ce sens, les interactions verbales entre pairs apparaissent non seulement comme un terrain d'expression de la pensée critique, mais aussi comme un levier de construction du savoir par le déploiement de la pensée critique. La correction entre pairs, observée particulièrement en secondaire 1, illustre parfaitement ce phénomène : c'est à travers l'interaction que les élèves enrichissent leur compréhension, révisent leurs jugements et affinent leur raisonnement.

Ainsi, en contexte scolaire, la classe de français se confirme comme un espace propice à l'enseignement de la pensée critique à la condition d'offrir des espaces d'interaction aux élèves, en cohérence avec l'approche de Barth (2013) : en travaillant des objets langagiers et en favorisant l'interaction verbale, on outille les élèves pour mieux penser, mieux justifier et mieux apprendre.

2.2. Liens entre les modes logique et métacognitif de la pensée, les intentions de justification et les procédés langagiers

Les résultats de cette recherche révèlent une diversité dans les manifestations de la pensée critique chez les élèves lorsqu'ils interagissent. Ces manifestations de pensée

critique peuvent être analysées à travers le modèle de Daniel et al. (2005). Pour rappel, parmi les quatre modes de pensée identifiés par Daniel et al. (2005), la présente recherche se focalise sur les modes logique et métacognitif, puisqu'il s'agit des modes au sein desquels la justification constitue la manifestation principale de pensée critique dans le contexte de la construction de nouvelles connaissances (conceptualisation). Les résultats montrent que le niveau intersubjectif est atteint lorsque les échanges dépassent la simple juxtaposition d'opinions pour devenir un véritable travail de co-construction, fondé sur la confrontation et l'affinement des idées. Notamment avec l'intention *expliquer*, qui favorise l'explicitation des critères et la contextualisation des justifications, mais que certains élèves peinent encore à mobiliser de manière pleinement dialogique, ce qui limite le passage d'une posture relativiste à une posture intersubjective.

De plus, le modèle de Daniel et al. (2005) propose une progression du déploiement de la pensée logique en trois niveaux (ou perspectives) — égocentrique, relativiste et intersubjectif — qu'il est possible de mettre en correspondance avec les intentions de justification (Forget et Gauvin, 2017), la qualité des justifications produites, ainsi que les procédés langagiers mobilisés pour les construire.

2.2.1. Le niveau égocentrique : de l'opinion spontanée à la justification rudimentaire dans le cadre de l'intention débattre

Le premier niveau décrit par Daniel et al. (2005) est celui de l'égocentrisme, où les élèves expriment leurs opinions sans les justifier ni les mettre en relation avec d'autres points de vue. Cette perspective se manifeste dans les échanges où l'on observe une

absence de prise de recul ou de mise à l'épreuve des idées. Dans le cadre de la présente recherche, ce niveau est particulièrement visible dans les moments où l'intention *débattre* est mobilisée par les élèves. Le débat, notamment chez certains élèves de secondaire 2, devient alors une juxtaposition d'opinions, souvent dominée par l'affirmation de soi ou la répétition, sans recherche réelle de compréhension mutuelle. Autrement dit, lorsque les élèves sont invités à débattre sans cadre structurant, ils ont tendance à se replier sur leurs propres opinions, qu'ils défendent de manière isolée, sans les confronter véritablement à celles des autres. Le débat, qui devrait théoriquement favoriser le développement de la pensée critique, agit alors paradoxalement comme un espace de figement, où chaque élève campe sur sa position.

De plus, en contexte d'apprentissage, l'intention *débattre* est associée aux performances les plus faibles, comme l'avaient mentionné Forget et Gauvin (2017). Ce résultat pourrait s'expliquer par le fait que le débat, dans le cadre des activités proposées, n'a pas été suffisamment structurant pour favoriser une argumentation rigoureuse. Alors que l'argumentation est une composante clé de la pensée critique (Adam, 2017), elle semble ici avoir été mobilisée sans que les élèves ne disposent des outils nécessaires pour l'exploiter pleinement. En effet, bien que l'argumentation soit vue au primaire, ce n'est pas le cas au secondaire avant la quatrième année, ce qui peut aussi avoir une incidence sur les résultats obtenus. Ce manque d'outillage pourrait également expliquer que certains élèves aient adopté une posture correspondant au mode égocentrique décrit par Daniel et al. (2005). Ceci peut également être lié à la nature même de l'objet du débat. Dans le cadre de cette recherche, il portait principalement sur des connaissances à construire, et non sur

des valeurs, des choix personnels ou des enjeux sociaux. Or, un débat ancré dans des dimensions plus ouvertes ou subjectives pourrait offrir davantage de place aux modes de pensée créatif et responsable décrits par Daniel et al. (2005), en incitant les élèves à explorer activement des perspectives divergentes et à co-construire des critères de validité plus élaborés dans la mesure où ils y sont amenés. Ainsi, le débat non préparé ou mal accompagné ne permet pas aux élèves de sortir de leur logique subjective : ils argumentent, certes, mais sur le mode de la conviction personnelle, sans passer par une véritable mise à distance critique, c'est ce que Forget (2017) appelle le mode confirmatoire. Ce phénomène entretient le niveau égocentrique de Daniel et al. (2005), car il donne l'illusion d'un engagement intellectuel sans réelle progression vers une pensée plus élaborée.

À ce niveau, les justifications, lorsqu'elles existent, sont alors fragmentées ou redondantes, et les procédés langagiers utilisés demeurent rudimentaires. La répétition, l'affirmation, et la formulation brute d'opinions prédominent et prennent ainsi le pas sur la construction d'un raisonnement. Ces formes d'expression témoignent d'une difficulté à dépasser une logique spontanée. Par conséquent, la perspective égocentrique peut être interprétée comme un stade initial, révélant une pensée encore peu réflexive. Le débat, dans sa forme non guidée, contribue alors à maintenir les élèves dans ce stade, en renforçant des dynamiques d'affrontement ou de fermeture plutôt que de dialogue et d'élaboration collective.

2.2.2. Le niveau relativiste : une pensée en construction, sensible au contexte dans le cadre de l'intention expliquer

Le deuxième niveau proposé par Daniel et al. (2005), celui du relativisme, marque une étape importante dans la structuration de la pensée logique. À ce stade, les élèves reconnaissent l'existence d'opinions divergentes et commencent à fournir des justifications partielles à leurs prises de position. Ils expriment leurs idées de manière plus nuancée, reconnaissant que la validité d'une opinion dépend du contexte, des raisons avancées et des critères d'évaluation mobilisés (même si ceux-ci ne sont pas toujours explicites ou validés).

Ce niveau de pensée entre en résonance avec l'intention *expliquer*, qui constitue un point d'ancrage pour structurer la réflexion des élèves. Cette intention, largement utilisée par les élèves dans le cadre de cette recherche, illustre bien la perspective relativiste : elle pousse les élèves à clarifier leurs idées en explicitant les critères de classement utilisés et en contextualisant leurs réponses. Cette intention permet en effet aux élèves de clarifier leurs hypothèses et de les rendre intelligibles aux yeux des pairs, facilitant ainsi la validation collective.

L'analyse des intentions de justification (expliquer, chercher, débattre, vérifier) permet de dégager des tendances claires. L'intention *expliquer* est celle qui a suscité le plus de manifestations de pensée critique, notamment en secondaire 1. Elle a été associée à l'usage de critères explicites, à des justifications contextualisées et à des interactions correctrices entre pairs. Ce type de justification correspond aux observations de Garcia-

Debanc (1994) et de Resnick (1987) : verbaliser les étapes d'un raisonnement à voix haute rend ce raisonnement plus accessible, plus structuré et plus facilement acceptable par les pairs.

D'ailleurs, l'analyse des intentions de justification révèle que les élèves qui ont privilégié l'intention *expliquer* ont globalement mieux performé dans les activités, ce qui est en accord avec les résultats obtenus dans les travaux de Forget et Gauvin (2017).

De plus, les interactions au sein de cette intention s'accompagnent de la mobilisation de plus de procédés langagiers tels que la reformulation synthétisante, la comparaison, le questionnement et l'exemplification. Cependant, si cette mobilisation de procédés langagiers marque une progression, elle ne garantit pas encore une pensée critique pleinement déployée, car les justifications restent parfois juxtaposées sans réelle mise en relation, c'est-à-dire sans qu'un lien explicite ne soit établi pour comparer, opposer ou combiner les idées de manière pertinente. Par ailleurs, les résultats de cette recherche indiquent que l'intention *expliquer* favorise l'émergence de certains élèves qui incitent naturellement leurs coéquipiers à contribuer davantage à la réflexion collective, dynamisant ainsi la collaboration au sein du groupe. Toutefois, en assumant ce rôle prépondérant, ces élèves ont parfois eu tendance à monopoliser la prise de parole ou à formuler eux-mêmes la majorité des réponses, limitant ainsi la participation active des autres membres du groupe.

2.2.3. Le niveau intersubjectif : vers une pensée critique pleinement déployée dans le cadre de l'intention chercher

Le troisième niveau, celui de l'intersubjectivité, constitue selon Daniel et al. (2005) l'aboutissement d'un processus de complexification de la pensée logique. Les élèves y sont capables de confronter activement leurs idées, de négocier des critères de validité partagés et de co-construire une compréhension commune. L'intersubjectivité correspond donc au niveau où les énoncés sont complètement justifiés par les élèves.

Cette perspective se manifeste essentiellement à travers l'intention *chercher*, qui pousse les élèves à formuler des hypothèses, à les tester et à interagir activement avec les justifications formulées par leurs pairs. Cette intention s'est avérée récurrente, notamment chez les équipes les plus performantes. L'analyse des résultats montre que lorsque les élèves cherchent, ils formulent des justifications contextuelles et critériées et adoptent une posture exploratoire qui favorise le déploiement de leur pensée critique. Cette posture rejoint ce que Forget (2017) décrit comme le « mode exploratoire », dans lequel les élèves déterminent leur position en examinant activement diverses possibilités. Cette démarche favorise non seulement la prise de position mais également la mise à l'épreuve des raisons invoquées, ce qui assure une meilleure recevabilité des justifications produites.

L'intention *chercher*, moins mobilisée au départ, a montré une progression intéressante entre les deux activités, en particulier dans les équipes les plus performantes. Cette évolution suggère un apprentissage progressif des postures réflexives. Elle rejoint les observations de Soucy et Dumais (2022) et de Forget et Gauvin (2017), selon

lesquelles un enseignement ciblé des intentions de justification permet d'en améliorer la maîtrise et de renforcer les compétences orales et cognitives.

On peut donc penser que la perspective intersubjective est plus facile à accéder lorsqu'elle est précédée d'une phase d'exploration active, au cours de laquelle les élèves prennent le temps de confronter leurs idées, de questionner leurs certitudes et de co-construire des critères d'évaluation.

Notons également que l'intention *chercher* a joué un rôle clé, notamment chez les élèves de secondaire 1, qui ont su exploiter des procédés langagiers tels que la comparaison et la reformulation pour affiner leur raisonnement. Ceux-ci permettent de développer une pensée dialogique où les différents points de vue sont perçus comme des ressources cognitives.

Ce niveau de pensée se traduit par une plus grande cohérence dans les justifications, une explicitation des critères utilisés et une capacité à mettre les idées à l'épreuve dans un cadre collaboratif.

2.2.4. La fonction stratégique de l'intention « vérifier » : vers une consolidation métacognitive

Un apport de cette recherche réside dans l'identification d'une intention de justification supplémentaire à celles de Forget et Gauvin (2017) : l'intention *vérifier*. Celle-ci joue un rôle stratégique dans l'affinement du raisonnement des élèves et permet de garantir la pertinence de leur classement. Aussi, cette intention correspond à l'étape

finale du processus de conceptualisation (Barth, 2013) : en vérifiant, les élèves mettent à l'épreuve la cohérence interne de leur raisonnement, clarifient les liens entre les différents critères mobilisés et affinent ainsi leur compréhension des concepts sous-jacents. Ce processus de vérification s'inscrit également dans une dynamique qui favorise l'émergence du niveau relativiste, tel que défini par Daniel et al. (2005). En effet, ce mode se caractérise par une prise de recul vis-à-vis des idées exprimées, une attention portée à la cohérence des justifications et une volonté de confronter les solutions avancées à des critères explicites. L'intention *vérifier*, en amenant les élèves à questionner la solidité de leur raisonnement et à identifier leurs critères, semble donc constituer un levier fort pour passer d'une posture spontanée à une pensée critique davantage structurée et consciente.

Lors de l'activité d'introduction, les équipes ayant mobilisé cette intention étaient particulièrement performantes. Toutefois, elle n'a pas été mobilisée lors de la seconde activité par les élèves de secondaire 2, ce qui pourrait expliquer leurs performances globalement plus faibles.

En revanche, les intentions *débattre* et *vérifier* ont donné lieu à des résultats plus contrastés pour la 2^e activité en 2^e secondaire. Dans plusieurs cas, l'intention *débattre* s'est accompagnée d'un usage du questionnement à des fins rhétoriques, davantage orienté vers la contestation que vers la co-construction du savoir. Cela rejoint les limites évoquées par Sénéchal (2016) ou Forget (2017) : de nombreux élèves peinent encore à formuler des justifications fondées et à adapter leur discours à la situation et à leur interlocuteur. L'intention *vérifier*, bien qu'efficace dans certaines situations (notamment l'activité

d'introduction), n'a pas été mobilisée dans la seconde activité en secondaire 2, ce qui pourrait expliquer les performances plus faibles observées. Ce décalage peut suggérer soit une difficulté à transférer certaines postures critiques d'une activité à l'autre soit un manque de temps, ou une lassitude de la méthode utilisée.

Les procédés langagiers observables dans ce cadre incluent le questionnement et la citation. Ces procédés relèvent d'une logique métacognitive, dans laquelle les élèves réfléchissent sur leur propre raisonnement, surtout à l'aide du questionnement qui, dans l'intention *vérifier*, vise à stimuler la réflexion critique et à guider les élèves vers une meilleure compréhension de leurs propres idées. Le questionnement permet ainsi d'encourager l'exploration des hypothèses, tout en favorisant l'autocorrection et la clarification des concepts.

2.3. Les apports de la présente recherche

Ce second axe de la discussion met en évidence la progression des manifestations de pensée critique chez les élèves, en lien avec les intentions de justification mobilisées et les procédés langagiers employés. Le modèle de Daniel et al. (2005) permet de mieux comprendre cette évolution, allant d'une posture égocentrique à une pensée intersubjective, structurée et réflexive. Elle souligne aussi que certaines intentions, comme *chercher* et *vérifier*, favorisent davantage le déploiement d'une pensée critique que d'autres, comme *débattre*, lorsqu'elles ne sont pas accompagnées.

Ces résultats mettent en lumière la nécessité d'un enseignement systématique des intentions de justification ou alors d'un soin particulier dans l'élaboration des tâches. Comme le montrent les travaux de Hébert et al. (2015), Forget (2017) et Sénéchal (2016), les élèves peuvent acquérir ces habiletés si elles font l'objet d'un enseignement structuré. À l'inverse, une simple exposition à des tâches de justification ne suffit pas : il faut guider les élèves dans l'appropriation des différentes intentions, de ressources langagières (procédés) et dans la reconnaissance des effets qu'elles produisent.

Un autre apport de cette recherche réside dans l'analyse des procédés langagiers utilisés selon les intentions. Les résultats montrent que certains procédés sont davantage mobilisés dans des contextes propices à la pensée critique : la comparaison, la reformulation, l'énumération, l'exemplification ou encore le questionnement exploratoire permettent d'approfondir une idée, d'envisager plusieurs pistes ou d'affiner un raisonnement. Ces constats rejoignent les travaux de Provencher (2020) et de Forget (2017), qui ont montré que les élèves, même jeunes, disposent d'un éventail de tactiques justificatives. À cet égard, rappelons que Provencher (2020) a mis en évidence que certains procédés, comme la citation, la comparaison et l'exemplification, sont privilégiés par les élèves lorsqu'ils justifient leurs propos. L'analyse met aussi en lumière une distinction importante entre des procédés constructifs (exemple : questionnement pour clarifier) et des procédés rhétoriques (exemple : répétition pour convaincre, questionnement à visée argumentative), qui n'engendrent pas le même type de réflexion. Ce point fait écho aux remarques de Forget (2017) et de Gombert (2003) sur la difficulté pour certains élèves à adapter leur discours en fonction du contexte d'interaction. Ainsi,

ce n'est pas tant l'usage d'un procédé langagier qui garantit la qualité de la pensée critique, mais la manière dont il est mobilisé dans une intention donnée. Ces observations renforcent l'idée que les procédés langagiers doivent faire l'objet d'un enseignement intégré à des situations authentiques de langage, comme le proposent Sénéchal (2016) et Soucy et Dumais (2022). Un tel enseignement favoriserait d'abord une meilleure maîtrise des compétences communicationnelles et langagières. Cette maîtrise peut (en même temps) ensuite constituer un levier pour amener les élèves à prendre du recul sur leur propre usage du langage, dans une perspective métacognitive, et ainsi soutenir les processus cognitifs sous-jacents à la pensée critique.

Un autre apport réside dans la mise en lumière d'une inversion des attentes entre les niveaux scolaires observés. Alors que l'on pourrait supposer que les élèves plus âgés manifestent une pensée critique plus élaborée, les résultats montrent que les élèves de secondaire 1 ont manifesté davantage de rigueur et de réflexivité que ceux de secondaire 2, notamment par une mobilisation plus soutenue des intentions *expliquer*, *chercher* et *vérifier*. Ce constat invite à questionner l'idée d'un développement linéaire et spontané de la pensée critique avec l'âge. Il souligne au contraire la nécessité d'assurer une continuité pédagogique dans l'enseignement de cette compétence tout au long du parcours scolaire, afin d'éviter les régressions ou les stagnations.

Enfin, ces résultats entrent en résonance avec les constats de Pirone (2024), qui met en évidence le décalage entre les intentions pédagogiques et les pratiques effectives concernant la pensée critique. Bien que cette compétence figure souvent dans les

curriculums et les discours institutionnels, elle reste peu outillée dans les dispositifs concrets proposés aux élèves. La présente recherche contribue à combler ce manque en soulignant l'importance d'une approche didactique structurée de la justification et de l'interaction langagière. C'est à travers un outillage explicite et intégré aux pratiques de classe que les élèves peuvent réellement s'approprier la pensée critique comme outil cognitif et langagier.

Ces constats invitent à repenser l'enseignement du français pour y intégrer des dispositifs qui soutiennent ces démarches. La conclusion de ce travail proposera des recommandations concrètes en ce sens.

3. LIMITES DE LA RECHERCHE

La présente recherche s'inscrit dans un périmètre spécifique, à la fois géographique et méthodologique, qui en délimite la portée. Elle a été menée dans un contexte scolaire précis, au sein d'équipes d'élèves de secondaire 1 et 2, et dans le cadre d'activités conçues selon la méthode de conceptualisation de Barth (2013). Ce choix n'était pas initialement le mien, mais s'inscrivait dans le cadre de la recherche développement menée par Marie-Hélène Forget. Si ce cadre méthodologique a favorisé l'observation fine des interactions orales et des justifications en contexte collaboratif, il a aussi limité l'exploration d'autres situations d'apprentissage où la justification aurait pu se manifester différemment.

Par ailleurs, le choix du modèle de Daniel et al. (2005) — plutôt qu'un cadre plus cognitiviste comme celui de Boisvert — découle d'une volonté d'analyser la pensée

critique dans une perspective socio-constructiviste, en mettant l'accent sur les postures et modes de pensée mobilisés dans l'interaction, et non sur les seules opérations mentales sous-jacentes. Ce parti pris a permis de situer la justification dans un continuum de complexification de la pensée, mais il n'a pas permis d'en décrire la dimension purement cognitive.

De plus, la majorité des recherches sur la justification portent sur la justification comme objet, et non comme outil au service de l'élaboration collective des connaissances, à l'exception notable de Soucy et Dumais (2022). Ce recours majoritaire à des sources centrées sur la justification comme objet s'explique par la prédominance de cette approche dans la littérature scientifique : peu d'études adoptent une perspective interactionnelle, ce qui m'a amenée à mobiliser des travaux analysant principalement les caractéristiques, la structure ou la qualité des justifications produites, même si mon propre angle portait davantage sur leur fonction dans l'interaction.

Pour terminer, sur le plan méthodologique, j'ai privilégié l'analyse des fréquences et de la récurrence des intentions de justification plutôt qu'une catégorisation détaillée de leurs manifestations. Ce choix visait à mettre en évidence les tendances générales et la progression des postures critiques, mais il a pu limiter la profondeur descriptive des formes prises par la justification dans les interactions.

4. PISTES DE RECHERCHES

Cette recherche met en lumière plusieurs éléments déterminants dans le déploiement de la pensée critique des élèves. Toutefois, certaines questions demeurent et pourraient faire l'objet d'investigations futures. La formation des enseignants, tout d'abord, apparaît comme un levier central : une piste consisterait à mener une recherche-développement avec des enseignants afin de concevoir et expérimenter une séquence didactique spécifiquement orientée vers le déploiement de la pensée critique des élèves par la justification. Une telle étude permettrait d'examiner comment des formations ciblées influencent non seulement les pratiques pédagogiques, mais également l'engagement et la qualité des interventions des élèves. Dans la même perspective, le temps et le rythme pédagogique mériteraient une attention particulière. Une recherche quantitative pourrait analyser dans quelle mesure la durée des échanges conditionne la profondeur des raisonnements et la richesse des justifications produites.

Un autre axe intéressant consisterait à comparer différentes approches didactiques. Par exemple, une étude expérimentale pourrait mettre en parallèle une démarche socio-constructiviste inspirée de Barth (2013), qui favorise les interactions entre pairs, et une approche plus cognitiviste, fondée sur l'enseignement explicite de la pensée critique tel que décrit par Boisvert (1999). Cette comparaison permettrait de mieux cerner les effets de ces cadres pédagogiques sur le déploiement de la pensée critique des élèves.

Par ailleurs, la justification écrite mérite d'être explorée plus en profondeur. Comprendre comment les élèves construisent leurs justifications par écrit, quels obstacles

ils rencontrent et quelles stratégies favorisent la clarté et la cohérence de leurs productions permettrait d'apporter des pistes concrètes pour renforcer leur autonomie et consolider leurs apprentissages. Dans le même ordre d'idées, il serait pertinent de s'intéresser aux enseignants eux-mêmes, afin de mieux comprendre comment ils envisagent le déploiement de la pensée critique en classe de français et quelles représentations orientent leurs pratiques. Enfin, l'enseignement du débat au deuxième cycle du secondaire offrirait un terrain d'étude particulièrement fécond : son potentiel pour développer une pensée critique plus créative et responsable, dans la perspective proposée par Daniel et al. (2005), mérite d'être analysé dans des conditions concrètes de classe.

En explorant ces différentes pistes, il serait possible de mieux identifier les conditions optimales favorisant l'apprentissage de la justification et, plus largement, le déploiement d'une pensée critique riche et durable chez les élèves.

CONCLUSION

La présente recherche portait sur l'apprentissage de la justification en classe de français au premier cycle du secondaire et son impact sur le déploiement de la pensée critique chez les élèves. Elle s'est intéressée plus précisément aux interactions entre pairs et à la manière dont les élèves construisent, mobilisent et affinent leurs justifications. Les trois objectifs poursuivis étaient les suivants :

1. Décrire les manifestations d'une pensée critique lors d'échanges entre pairs visant la construction de connaissances.
2. Dégager les liens existants entre la manière dont les élèves justifient leurs propos et la profondeur du déploiement de leur pensée critique.
3. Explorer les retombées du déploiement d'une pensée critique sur des apprentissages.

Pour y parvenir, cette recherche s'est appuyée sur un cadre théorique ancré dans la didactique du français et le socioconstructivisme, mettant en avant le rôle des interactions et des processus de justification dans la construction des savoirs.

La pensée critique, dans une perspective socioconstructiviste, ne se réduit pas à une simple capacité individuelle, mais repose sur des processus interactifs qui permettent aux élèves de confronter leurs idées, d'affiner leurs raisonnements et de construire une compréhension approfondie des objets étudiés (Vygotski, 1934 ; Daniel et al., 2005 ;

Dewey, 1933). Dans ce contexte, la justification joue un rôle central puisqu'elle incite les élèves à expliciter leurs raisonnements, à structurer leurs idées de manière cohérente et à mobiliser des critères pour évaluer la validité d'une assertion.

Les résultats obtenus montrent que les élèves recourent spontanément à diverses formes de justification pour structurer leurs échanges. En secondaire 1, les interactions ont été plus fréquentes et diversifiées, ce qui a conduit à des justifications plus complètes et à une meilleure réussite des classements. En secondaire 2, une tendance à privilégier le débat au détriment de la justification a été observée, ce qui a parfois limité le déploiement d'une pensée critique.

L'analyse des justifications formulées par les élèves a permis de dégager plusieurs tendances clés. L'intention *expliquer* a favorisé une plus grande structuration du discours, une mobilisation plus explicite des critères et une meilleure réussite des activités. Les élèves ayant utilisé cette intention ont produit des justifications plus riches, permettant une progression vers une pensée critique plus déployée. L'intention *vérifier* a joué un rôle fondamental dans la consolidation des raisonnements en aidant les élèves à confronter leurs hypothèses à des critères objectifs et à affiner leur réflexion à l'aide de critères validés collectivement. Cette intention correspond à la conceptualisation des apprentissages. L'intention *chercher* est également une intention soutenant le déploiement de la pensée critique des élèves en ce qu'elle correspond à une posture exploratoire : les élèves formulent des hypothèses, explorent différentes possibilités, et confrontent leurs idées à celles de leurs pairs.

Ainsi, l'enseignement du français ne se limite pas à la maîtrise des règles linguistiques, il joue un rôle essentiel dans le déploiement de la pensée critique des élèves. Trop souvent, on oublie que la pensée critique repose sur des objets langagiers qui doivent aussi être présentés dans leur fonction d'outil pour que les élèves se les approprient.

Enfin, l'un des apports de cette étude réside dans la mise au jour du rôle de l'enseignant. Son expérience et sa posture didactique peuvent avoir un impact sur la qualité des interactions entre élèves. Dans les classes où l'enseignant a structuré l'activité en favorisant un cadre propice aux échanges et à la justification, les élèves ont mieux réussi à formuler des justifications solides. Ces résultats soulignent l'importance d'un encadrement pédagogique de qualité pour favoriser le déploiement d'une pensée critique.

Au regard de ces constats, il apparaît essentiel de tirer parti des résultats de cette recherche pour enrichir les pratiques d'enseignement. En effet, si cette recherche met en évidence le rôle central de la justification et des interactions entre pairs dans le déploiement de la pensée critique, elle invite également à réfléchir aux conditions pédagogiques favorisant leur émergence. Dans cette perspective, plusieurs recommandations peuvent être formulées, tant à l'intention des enseignants qu'à celle de leurs formateurs ou encore aux directions des programmes.

1. Recommandations aux enseignants

Un élément clé réside dans le rôle de l'enseignant. Mes observations et notes prises sur le terrain indiquent que l'enseignante de secondaire 1 disposait d'une plus grande

expérience et était plus familière avec le dispositif d'enseignement de la justification, ce qui a pu favoriser un cadre plus structurant et engageant pour les élèves. À l'inverse, l'enseignante de secondaire 2, moins expérimentée et moins habituée à ce dispositif, a rencontré davantage de difficultés dans sa mise en œuvre. De plus, le rythme d'enseignement pourrait également avoir influencé l'engagement des élèves : dans la classe de secondaire 2, les activités du dispositif ont été enchaînées rapidement (quatre activités en moins d'un mois), ce qui a pu engendrer une certaine redondance et une baisse de motivation chez les élèves.

En outre, il est recommandé que les enseignants accordent un temps suffisant aux élèves pour qu'ils puissent aller au bout de la tâche dans laquelle ils sont engagés. Un temps écourté limite les opportunités de verbalisation, d'échanges, de validation d'idées et, par conséquent, de déploiement de pensée critique. À ce titre, l'absence de mobilisation de l'intention *vérifier* dans l'activité 2 de secondaire 2 interroge : celle-ci n'apparaissait souvent qu'une fois le classement terminé, ce qui pourrait témoigner d'un manque de temps.

Par ailleurs, la composition des équipes d'élèves mérite une attention particulière. Il serait pertinent de varier la constitution des groupes au fil des activités afin d'éviter la reproduction des mêmes dynamiques de travail. Par exemple, dans cette recherche, les équipes les plus performantes restaient inchangées, ce qui limitait les possibilités d'entraide entre élèves de niveaux différents. Éclater ces équipes aurait pu permettre un

meilleur soutien aux élèves davantage en difficulté, tout en valorisant les compétences de ceux plus avancés.

En conclusion, le rôle de l'enseignant dans la mise en œuvre efficace du dispositif d'enseignement de la justification est important. L'expérience, la maîtrise du dispositif, le rythme des activités, ainsi que les conditions de travail offertes aux élèves – en termes de temps et de composition des groupes – apparaissent comme autant de leviers essentiels pour favoriser l'engagement, l'interaction et le développement de compétences réflexives. Une attention accrue à ces facteurs permettrait d'optimiser l'impact pédagogique du dispositif et de mieux soutenir la progression de tous les élèves.

1.2. Recommandations aux formateurs

Les résultats de la présente recherche suggèrent que la pensée critique des élèves devient observable dans le cadre d'interactions entre pairs. Cette visibilité à travers les interactions confirme les perspectives théoriques de Dewey (1933), Vygotski (1934) et Barth (2013), qui soulignent le rôle du langage comme outil de pensée, et le rôle des interactions dans la construction des savoirs. En ce sens, il est essentiel de concevoir des dispositifs pédagogiques qui mettent les élèves en interaction, car ces échanges favorisent non seulement la verbalisation, mais aussi l'écoute, la reformulation et la mise à l'épreuve des idées, autant d'éléments qui soutiennent activement la pensée critique.

Cependant, pour que ces interactions portent réellement leurs fruits, encore faut-il que les tâches proposées dépassent la simple restitution ou l'application de connaissances.

Les situations d'apprentissage les plus formatrices sont celles qui incitent les élèves à *expliquer, chercher* et *vérifier* des solutions à un problème ou à une question. Ces trois intentions de justification jouent un rôle déterminant dans la construction des savoirs et dans le déploiement de la pensée critique des élèves.

L'intention *expliquer* pousse les élèves à clarifier leurs raisonnements, à les rendre intelligibles pour autrui, et à expliciter les critères sur lesquels reposent leurs choix. Elle les amène à structurer leur pensée de manière plus précise et contextualisée.

L'intention *chercher* correspond quant à elle à une posture exploratoire : les élèves formulent des hypothèses, explorent différentes possibilités, et confrontent leurs idées à celles de leurs pairs. Cette recherche collective favorise la co-construction des savoirs et le déploiement d'une pensée critique.

Enfin, l'intention *vérifier*, invite les élèves à examiner la validité de leurs arguments, à réfléchir sur la cohérence de leurs raisonnements, et à confronter leurs idées à des critères explicites. Il s'agit de gestes de conceptualisation fondamentaux, qui requiert une prise de recul, une comparaison avec des critères explicites et une réflexion sur la cohérence ou la validité d'une réponse. Des activités de révision par les pairs, de confrontation avec des documents, pourraient être des pistes intéressantes afin de favoriser cette intention.

Dans le cadre de l'enseignement du français, la construction de tâches intégrant ces trois intentions constitue donc une stratégie essentielle. Elle permet aux élèves de

mobiliser le langage non seulement pour structurer leur propre pensée, mais aussi pour la confronter à d'autres points de vue, la reformuler et l'enrichir. Loin d'être de simples étapes de résolution, *chercher*, *expliquer* et *vérifier* deviennent ici de véritables outils, mais aussi de véritables objets d'apprentissage.

C'est ce que rappelle également la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle (établie par l'UNESCO) dans son rapport de 1996, en soulignant l'idée que la pensée critique ne se réduit pas à une pratique argumentative compétitive, mais qu'elle doit s'envisager comme un outil d'enrichissement mutuel dans une dynamique d'échange.

À la lumière de ces constats, il apparaît essentiel de former les enseignants de sorte qu'ils conçoivent des tâches de construction des connaissances qui soient complexes et collaboratives, qui sollicitent activement la pensée des élèves et les amènent à *expliquer*, *chercher* et *vérifier*.

1.3. Recommandations aux directions des programmes

La classe de français constitue un espace privilégié d'apprentissage des pratiques langagières. En effet, c'est dans cet espace que les élèves apprennent ce que sont les conduites langagières qui construisent des habiletés cognitives et langagières essentielles au déploiement d'une pensée critique : l'explication, la justification et l'argumentation, entre autres. Cette idée s'inscrit dans la perspective de Vygotski (1934), qui souligne que le langage constitue un outil fondamental pour le développement cognitif et joue un rôle crucial dans l'apprentissage. En d'autres termes, parce que la classe de français est

précisément le lieu où les élèves apprennent à maîtriser les pratiques langagières, elle devient également un espace privilégié pour développer des compétences soutenant directement la pensée critique.

Cependant, force est de constater que l'enseignement actuel du français se focalise souvent sur des aspects essentiellement techniques de la langue, au détriment de l'utilisation du langage comme moyen de structurer la pensée et de construire du sens. Cette approche, bien que nécessaire, devient insuffisante si elle ne s'accompagne pas d'une réflexion approfondie sur les usages du langage et ses finalités réelles. Autrement dit, en centrant principalement l'enseignement sur la maîtrise des règles formelles, la classe de français se coupe paradoxalement de sa mission fondamentale : apprendre à penser, argumenter, et comprendre le monde à travers le langage.

Le PFEQ reflète cette tendance. Il semble réduire la justification à un exercice purement formel, où la technique prend souvent le pas sur la dimension cognitive et épistémique du langage. Au 1er cycle du secondaire, par exemple, la justification est présentée comme un savoir disciplinaire lié à des situations où l'élève doit appuyer son opinion. Toutefois, cette approche reste centrée sur la maîtrise des notions textuelles et linguistiques (MELS, 2006). L'objectif de développer une pensée critique y est abordé de manière souvent mécanique, sans véritable invitation à explorer les raisons profondes des positions prises par l'élève.

Le programme du 2^e cycle prescrit l'argumentation et notamment le débat. Cependant, comme les résultats de cette recherche menée auprès d'élèves du 1^{er} cycle l'indiquent, le débat n'est pas porteur pour les élèves en ce qu'il les maintient au niveau égocentrique dans des situations de conceptualisation des connaissances. Ainsi, l'argumentation telle qu'on l'enseigne à l'école ne les amène pas à déployer leur pensée critique : dans le débat, les élèves tournent en rond, n'écoutent pas les arguments des autres et restent centrés sur leur propre point de vue. Cela tient peut-être aussi à la nature des relations entre élèves et à la posture persuasive dominante. Il serait donc opportun d'aborder l'argumentation dans une visée dialogique afin de développer une pensée critique ancrée dans l'interaction.

Cette critique de la place de la justification dans les programmes met en évidence l'absence de lien clair entre son apprentissage et les compétences réflexives nécessaires au déploiement d'une pensée critique. En cantonnant la justification à un exercice formel, sans ancrage réel dans des pratiques discursives authentiques, le programme semble passer à côté de son potentiel formateur. Par ailleurs, en dépit de son importance dans la formation des citoyens, la justification, dans ses dimensions les plus profondes, reste souvent reléguée à des tâches rédactionnelles où l'accent est mis sur la cohérence formelle plutôt que sur l'articulation logique et le raisonnement. Cette approche pourrait être enrichie par l'intégration de démarches plus interactives, orientées vers l'analyse des idées et des processus de pensée. Une telle refonte permettrait de redonner à la classe de français sa mission fondamentale : former des citoyens capables de comprendre et d'analyser le monde de manière autonome.

Au-delà de son statut d'objet à enseigner, la justification devrait être envisagée comme un véritable outil pédagogique, un levier permettant aux enseignants de structurer les apprentissages et d'accompagner le déploiement de la pensée des élèves. Lorsqu'un enseignant demande à ses élèves de justifier leurs réponses, leurs interprétations ou leurs choix, il les invite à expliciter leurs raisonnements, à mettre en mots leurs idées, à établir des liens logiques entre les concepts — autant de gestes cognitifs essentiels à l'apprentissage. Dans cette perspective, nos résultats de recherche montrent que se limiter à l'enseignement des caractéristiques textuelles et linguistiques est insuffisant. Enseigner comment comparer, observer, identifier les critères utilisés dans un raisonnement, contribue à créer des conditions favorables à l'apprentissage profond et au déploiement de la pensée critique. En ce sens, la justification ne se limite pas à une compétence strictement langagière : elle devient une démarche intellectuelle mobilisable dans toutes les disciplines, au service de la construction du savoir. Travailler la justification comme outil d'apprentissage, c'est donc reconnaître sa valeur formatrice : elle transforme l'erreur en opportunité d'apprentissage et fait émerger une posture réflexive chez l'élève, qui apprend à penser avec et par le langage.

En définitive, la classe de français, en tant qu'espace d'apprentissage du langage, doit se concevoir comme un lieu de formation à la pensée critique. Cela implique de dépasser une approche purement formelle ou technique de la langue (la langue comme objet) pour y intégrer des démarches cognitives plus profondes, centrées sur la conceptualisation (la langue comme outil).

LISTE DES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adam, J.-M. (2005). *La linguistique textuelle : introduction à l'analyse textuelle des discours*. Armand Colin.
- Adam, J.-M. (2015). *Les textes : types et prototypes*. Armand Colin.
- Adam, J.-M. (2017). *Les textes : types et prototypes*. Paris: Armand-Colin.
- Audigier, F. (2012). Les *Éducation à...* Quels significations et enjeux théoriques et pratiques ? Esquisse d'une analyse. *Recherches en didactiques*, 1(13), p. 25-38.
- Auriac-Peyronnet, E. (2001). *La construction de la pensée critique à l'école primaire*. Presses Universitaires de France.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France.
- Barth, B.-M. (2013). *Élève chercheur, enseignant médiateur. Donner du sens aux savoirs*. Chenelière Éducation.
- Beaulieu, M. (2005). *La pensée critique en éducation : fondements et pratiques*. Presses de l'Université Laval.
- Boisvert, J. (1999). *La formation de la pensée critique théorique et pratique*. De Boeck Université.
- Bordage, F.-M. (2008). *Contribuer au développement de la pensée critique des élèves en histoire au collégial : la bande dessinée à caractère historique*. [Mémoire]. Université de Laval. <https://corpus.ulaval.ca/entities/publication/d5a6a0a4-2af9-4c09-a821-afcafe56b9d2>

- Boutet, M. (2016). Expérience et projet : la pensée de Dewey traduite en action pédagogique. *Phronesis*, 5(2), 23-24. <https://doi.org/10.7202/1038137ar>
- Brossard, M. Chapitre 5. Apprentissage et développement II : Nouvelles questions : le rôle central joué par les apprentissages scolaires Dans : *Vygotski : Lectures et perspectives de recherches en éducation* [en ligne]. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 2004 (généré le 14 avril 2022). <https://doi.org/10.4000/books.septentrion.14168>
- Bruner, J. (2008). *L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Retz.
- Buty, C., et Plantin, C. (2008). *Argumenter en classe de sciences : le rôle de l'enseignant*. Éditions Retz.
- Chartrand, S.-G. (2001). Enseigner l'argumentation au secondaire : quoi de neuf en 2001? *Québec français*, (122), 54–57.
- Chartrand, S.-G. (2013). Enseigner à justifier ses propos de l'école à l'université. *Correspondance*, 19(1). <http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr19-1/2.html>
- Chevallard, Y. (1985/1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir ense* . Grenoble: La Pensée sauvage.
- Collin, S. et Lebrun, M. (2008). Former les compétences d'argumentation des élèves en classe de français : enjeux et perspectives pédagogiques. *Revue des sciences de ducation*.
- Daniel, M.-F. (2005). *Pour l'apprentissage d'une pe e critique au primaire*. Presses de l'Université du Québec.

- Daniel, M.-F., Lafortune, L., Pallascio, R., Splitter, L., Slade, C., et de la Garza, T. (2005). *Modèles de pratiques en philosophie pour enfants : Analyse, description et comparaison*. Presses de l'Université du Québec.
- Daniel, M.-F. (2016). La nécessaire praxis de la pensée et du dialogue critiques en classe. *Recherches en éducation*, 24. <http://journals.openedition.org/ree/5380>
- De Ketele, J.-M., et Gérard, F.-M. (2005). *La validation des preuves d'valuation selon l'approche par compétences*. Presses de l'Université Laval.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D.C. Heath.
- Dewey, J. (2004). *Comment nous pensons*. (J.-P. Cometti, Trad.). Les empêcheurs de penser en rond. (Œuvre origi en 1910)
- Dewey, J. (2022). *Démocratie et éducation* suivi de *Expérience et éducation*. (J. Houssaye, Trad.) Armand Colin. (Œuvre originale publi e en 1938)
- Elo, S., et Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115.
- Ennis, R. (1987). A taxonomy of critical thinking skills and dispositions. *Teaching thinking skills Theory and practice*, p. 9-26.
- Ennis, R. (1989). Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research. *Educational Researcher*, 18(3), p. 4-10.
- Ennis, R. H. (1991). *Critical thinking: A streamlined conception*. *Teaching Philosophy*, 14(1), p. 5–24.

- Éthier, M., Lefrançois, D. et Audigier, F. (2018). *Pensée critique, enseignement de l'histoire et de la citoyenneté*. De Boeck Supérieur. <https://doi-org.biblioproxy.uqtr.ca/10.3917/dbu.ethie.2018.01>
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. The California Academic Press.
- Fasel-Lauzon, V. (2009). *L'explication dans les interactions en classe de langue: organisation des séquences, mobilisation de ressources, opportunités d'apprentissage*. [Thèse de doctorat inédite] Université de Neuchâtel, Neuchâtel.
- Fasel-Lauzon, V. (2014). *Comprendre et apprendre dans l'interaction : les séquences d'explication en classe de français langue seconde*. Peter Lan.
- Forges, H. (2013). *L'esprit critique à l'école : enjeux et perspectives*. ESF Éditeur.
- Forget, M.-H. (2012). Apprendre à justifier ses propos au secondaire : quels savoirs enseigner, quelle progression proposer ? Dans J.-L. Dumortier, J. Van Beveren et D. Vrydaghs (dir.), *Curriculum et progression en français*. Actes du 11^e colloque de l'AIRDF (p. 177-191). Presses universitaires de Namur.
- Forget, M.-H. (2012). Qu'est-ce que justifier ? *Québec français*, (167), 61–62
- Forget, M.-H. (2014). *Pratiques d'écriture et de justifications des élèves plurilingues du 1^{er} cycle du secondaire. Entre savoirs d'expérience et apprentissages en classe de français*. [Thèse de doctorat inédite] Université de Sherbrooke.
- Forget, M.-H. (2014). Apprendre à justifier. *Québec français*, (171), p. 103-104.

- Forget, M.-H. (2015). La conduite de justification : un savoir à transposer des usages. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*. Vol. 8(1), p. 46-59
- Forget, M.-H. et Dezutter, O. (2015). Le discours justificatif. Conceptions d'élèves du secondaire québécois, *Recherches et applications*, no 58, 115-124.
- Forget, M.-H. (2016). L'oral « pour soi » : tactiques automédiatrices pour l'élaboration de justifications écrites. *Recherches en didactiques*, 21, 39- 56.
<https://doi.org/10.3917/rdid.021.0039>
- Forget, M.-H. (2017). Tactiques d'élaboration de justifications écrites d'élèves du secondaire. *Recherches en didactique*. 24, p. 41-60.
- Forget, M.-H. et Gauvin, I. (2017). La conduite de justification dans et pour l'apprentissage de la grammaire en classe de langue au primaire québécois. Dans C. Fisher, R. Gagnon et J.-F. de Pietro (dir.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (p. 43-66). Presses universitaires de Namur.
- Forget, M.-H. et Beaudry, M.-C. (2021). La justification dans l'enseignement de la lecture : étude exploratoire auprès d'enseignant[e]s de français du 1^{er} cycle du secondaire québécois. *Revue canadienne de l' éducation*, 44(1), p. 232-255.
- Forget, M.-H. et Thibeault, J. (2022). Regard sur la mise en œuvre effective d'un dispositif de médiation sociocognitive pour enseigner la recommandation d'une œuvre narrative à l'écrit au primaire 3^e cycle. *Didactique*, 3(2), pp. 71-102
<https://doi.org/10.37571/2022.0203>.

- Forget, M.-H., Samain, C. et Lemieux, C. (2024). Participer à une recherche développement pour s'approprier son rôle de médiateur ou de médiatrice des apprentissages en classe de français. *Didactique*, 5(3), 107-133.
<https://doi.org/10.37571/2024.0305>
- Frau-Meigs, D. (2017). Développer l'esprit critique contre les « infaux ». *Courrier de l'UNESCO*. <https://fr.unesco.org/courier/july-september-2017/developper-lesprit-critique-contre-inaux>
- Gagnon, M. (2010). Regards sur les pratiques critiques manifestées par des élèves de quatrième année du secondaire dans le cadre de deux activités d'apprentissage par problèmes menées en classe d'histoire au Québec. Dans M. A. Éthier et J.-F. Cardin (dir.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté: recherches récentes* (p. 159-181). Multimondes.
- Gagnon, M. (2013). *La pensée critique en enseignement supérieur : un concept transdisciplinaire*. Presses de l'Université du Québec.
- Gagnon, M., et Bouchard, C. (2018). *Former à la pensée critique à l'université : pratiques pédagogiques innovantes*. Presses de l'Université du Québec.
- Gagnon, V. (2013). L'incidence d'échafaudages rigides de pratiques critiques sur l'approfondissement d'un discours écrit collectif asynchrone. [Mémoire de maîtrise] Université du Québec à Chicoutimi.
- Galéa, P. (2022). *Développer l'esprit critique chez les élèves : méthodes et outils pédagogiques*. Hachette Éducation.

- Garcia-Debanc, C. (1996). Apprendre à justifier à l'école et au collège : ruptures ou continuité? Dans J. David et S. Plane (dir.), *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège* (p. 105-130). Presses universitaires de France.
- Garcia-Debanc, C. (1999). Évaluer l'oral. *Pratiques*, 103/104, 193-212.
- Goigoux, R. et Cèbe, S. (2007). Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, (35), p. 185-208.
- Golder, C., Favart, M., et Vigner, G. (2003). *Argumenter à l'école : analyses de pratiques*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Gombert, A. (2003). Comment faciliter l'argumentation au primaire. Dans E. Peyronnet (dir.), *Je parle, tu parles, nous apprenons : Coopération et argumentation au service des apprentissages* (p. 263-274). De Boeck.
- Guilbert, L. (1999). *La pensée critique en science : présentation d'un modèle iconique en vue d'une d finit onnelle*. Éditions du CRP.
- Guilbert, L., Boisvert, J., et Ferguson, N. (1999). *Enseigner et comprendre : le d veloppement d'une pens e critique*. Presses de l'Université Laval.
- Jaubert, M., et Rebière, M. (2000). Observer l'activité langagière des élèves en sciences. *Aster*, 31, 173-195.
- Jacoulot Metter, S. (2022). *Pratiques pédagogiques et développement de l'esprit critique*. Éditions L'Harmattan.
- Karsenti, T. et Savoir-Zajc, L. (2004). *La recherche e ducation tapes et approches* (p. 316). Sherbrooke: Éditions du CRP.

- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology* (2e éd.). Sage Publications.
- Kyrtziz, A., Shuqum-Ross, T., et Koymen-Bahar, S. (2010). Validating justifications in preschool girls' and boys' friendship group talk: implications for linguistic and socio-cognitive development. *Journal of Child Language*, 37, 115-144.
- Lafontaine, L. et Hébert, M. (2014). *L'enseignement-valuation intégrée de l'oral flexif dans les situations d'apprentissage par les pairs en lecture : quels caractéristiques, indices de progression-différenciation et difficultés d'enseignement*. Research Gate.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'"échec scolaire" à l'école primaire*. Presses universitaires de Lyon.
- Lebuis, P. et Lamer, S.-A. (1999). Le développement de l'esprit critique et la formation à l'argumentation dans *Enseigner et comprendre : le développement d'une pensée critique*. Presses de l'Université de Laval.
- Lipman, M. (2011). *École de la pensée : enseigner une pensée holistique* (3e éd.). De Boeck Supérieur.
- Masseron, C. (1997). Pour une didactique de l'argumentation (écrite) : problèmes, objets, propositions (II). Dans *Pratiques : linguistique, littérature, Didactique*, n°96. Enseigner l'argumentation, p. 35-6 <https://doi.org/10.3406/prati.1997.2473>
- McPeck, J. E. (1994). *Critical thinking and the "trivial pursuit" theory of knowledge*. Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines, 14(1), 4–16.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2004). *Programme de formation de la 6e à la 9e année : secondaire 1er cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *Programme de formation de la maternelle à la 6^e année : primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011). *La progression des apprentissages au secondaire : Français, langue d'enseignement*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2022). *Document d'information, preuve unique : Français langue d'enseignement, 5^{ème} année du secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2022). *Document d'information, preuve unique : Français langue d'enseignement, 2^{ème} année du secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

Nepton, S. (2017). *Dewey et Lipman : en quête d'une éducation pour la pensée*.
<https://philoenfant.org/2017/11/15/dewey-et-lipman-en-quete-dune-education-pour-la-pensee/>

Nonnon, E. (1996). Activités argumentatives et élaboration de connaissances nouvelles : Le dialogue comme espace d'exploration. *L'argumentation en dialogues*, 112, 67-87.

Nonnon, E. (1997). Quels outils se donner pour lire la dynamique des interactions et le travail sur les contenus de discours? *Enjeux*, 39, 12-47.

Paillé, P., et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.

- Paul, W. R. (1990). Critical Thinking: What Every Person Needs To Survive in a Rapidly Changing World. *American Educator* (p. 505). Center for Critical Thinking and Moral Critique.
- Pirone, F. (2024). *L'enseignement de l'esprit critique à l'ère du numérique*. Presses Universitaires de France.
- Provencher, J. (2020). *Le rôle des stratégies de justification lors de la laboration de réponses à la suite d'une lecture : une recherche collaborative menée en 2^e et en 4^e année du primaire*. [Thèse de doctorat] Université de Montréal.
- Resnick, L. B. (Éd.). (1976). *The nature of intelligence*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Resnick, L. B. (1987). *Education and learning to think*. National Academy Press.
- Resnick, L. B. (1991). Shared cognition: Thinking as social practice. Dans L. B. Resnick, J. M. Levine, et S. D. Teasley (Éds.), *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 1–20). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10096-001>
- Resnick, L. B., Michaels, S., et O'Connor, C. (2010). How (well-structured) talk builds the mind. Dans D. Preiss et R. Sternberg (Éds.), *Innovations in educational psychology: Perspectives on learning, teaching, and human development* (pp. 163–194). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-86013-2_7
- Resnick, L. B., Asterhan, C. S. C., et Clarke, S. N. (Éds.). (2015). *Socializing intelligence*

through academic talk and dialogue. American Educational Research Association.

Rey, B., et Carette, V. (2019). *Former à l'esprit critique : pour une pensée libre et réflexive*. De Boeck Supérieur.

Roy, P. et Schubnel, Y. (2017). La pensée critique et la pensée créative comme composantes essentielles de la pensée mathématique dans *Bulletin du CREAS*, 3, p. 20-28.

Rozier, E. (2010). John Dewey, une pédagogie de l'expérience. *La lettre de l'enfance à l'adolescence*, 2, 23-30.

Saad, M., et Azzouna, A. (2023). *L'esprit critique en contexte éducatif : approches et applications*. Éditions Karthala.

Sasseville, M. (2009). *La pratique de la philosophie pour enfants : une pédagogie pour le développement de la pensée critique*. Presses de l'Université Laval.

Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche-action : pour une transformation pratique et institutionnelle*. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (4e éd.), pp. 371–396.

Schleider, A. (2020). Avant-propos dans *Développer la créativité et l'esprit critique des élèves : Des actions concrètes en classe* (p. 3). Éditions de l'OCDE.

Sénéchal, K. (2016). *Expérimentation et validation de séquences didactiques produites selon une approche didactique collaborative. L'enseignement de la discussion et de l'exposé critique au secondaire* (thèse de doctorat). Université Laval, Québec, Canada.

- Soucy, E. et Dumais, C. (2022). La justification orale : de l'objet enseigné à l'objet utilisé. *Éducation et francophonie*, 50(1). <https://doi.org/10.7202/1088547ar>
- Siegal, M. (1991). A clash of conversational worlds: Interpreting cognitive development through communication. In L. B. Resnick, J. M. Levine, & S. D. Teasley (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 23–40). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10096-001>
- Siegel, H. (1988). *Educating reason: Rationality, critical thinking, and education*. *Philosophy of education research library*. Routledge.
- Tashakkori, A. et Teddlie, C. (1998). *Mixed Methodology: Combining Qualitative and Quantitative Approaches*. (L. Bickman et D. J. Rog, Eds.) *Applied Social Research Methods Series* (Vol. 46, p. 204). Sage.
- Thyrion, F. (1997). *L'écrit argumenté : questions d'apprentissage*. Peeters.
- Trudel, L., Simard, C., et Vonarx, N. (2006). La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire. *Recherches qualitatives*, (5), 38-55.
- UNESCO. (2005). *Vers les sociétés du savoir*. UNESCO.
- UNESCO. (2015). *La pensée critique et les leçons du passé sont essentielles pour prévenir de futurs génocides*. UNESCO. <https://www.unesco.org/fr/articles/la-pensee-critique-et-les-lecons-du-passe-sont-essentielles-pour-prevenir-de-futurs-genocides>
- UNESCO. (2023). *La pensée critique et l'interdisciplinarité sont essentielles pour préparer chaque apprenant au changement climatique*. UNESCO. <https://www.unesco.org/fr/articles/la-pensee-critique-et-linterdisciplinarite-sont-essentielles-pour-preparer-chaque-apprenant-au>

- Van Eemeren, F. H., et Grootendorst, R. (1996). *La nouvelle dialectique*. Éditions Kimé.
- Vincent-Lancrin, S., González-Sancho, C., Bouckaert, M., de Luca, F., Fernández-Barrerra, M., Jacotin, G., Urgel, J. et Vidal, Q. (2020). *Développer la créativité et l'esprit critique des élèves: Des actions concrètes pour l'école*. Éditions de l'OCDE.
- Voisin, A. (2011). *Développer la pensée critique des élèves : pistes pédagogiques pour l'enseignant*. Chronique Sociale.
- Vygotski, L. S. (1934). *Pensée et langage*. La Dispute.

ANNEXES

Annexe A : Document « Code-structure-définitions » pour contre-codage

Structure et définitions des codes

C. Samain pour M.-P. Gagné

Pour bien comprendre mon codage, il faut imaginer le système de poupées russes. Nous avons 5 grandes poupées russes (les codes de base : points 1, 2, 3, 4 et 5).

1. Embuche (résolue ou non)

Description : Obstacles rencontrés par les élèves qui entravent leur travail : incompréhension ou confusion entre des notions (expliquer, décrire, justifier, raconter, ...), etc ; difficulté à formuler ses idées, opinions ou hypothèses ; verbalisation explicite d'une incompréhension ; désaccord et report du problème à plus tard ; discussions à propos d'un critère non-pertinent ; redondance ; interruptions et pas de place à la discussion. Cette poupée russe est vide et ne contient donc aucun sous-code.

2. Justesse des réponses des élèves

Description : Ce code reprend les réponses (décisions de classement) finales des équipes.

1.1. Pas de réponse

Description : Les élèves discutent du classement d'un carton mais ne donnent pas de réponse finale.

1.2. Pas pairable

Description : Impossible de d'identifier de quel carton parlent les élèves.

1.3. Réponse correcte

Description : Les élèves classent correctement le carton (exemple oui ou non).

1.4. Réponse incorrecte

Description : Les élèves classent le carton dans la mauvaise colonne (exemple oui ou non).

1.5. Réponse partiellement correcte

Description : Les élèves hésitent et classent le carton entre « exemple oui » et « exemple non » (Noui).

1. Méthode de raisonnement

Méthode de raisonnement	Le code "méthode de raisonnement" reprend les énoncés ayant trait à la manière dont les élèves fonctionnent pour classer les cartons. Ce code relève de l'organisation ou de la méthode de raisonnement que l'équipe se donne.
1.1. Décision différée de classement	Les élèves ne prennent pas une décision tranchée ou définitive quant au classement du carton : ils le classent entre les deux ("Noui") ou reporte la décision à plus tard.
1.2. Prise de note	Un élève soulève une question ou un problème concernant les éléments à noter dans le cahier.
1.3. Questionner	L'élève pose une ou plusieurs question(s) à ses camarades dans le but de faire progresser la discussion et le raisonnement. Ici, les questions posées ne visent donc pas à justifier une hypothèse ou susciter le débat.
1.4. Récapitulatif	L'élève fait le point en récapitulant au groupe où ils en sont, combien d'énoncés ils ont déjà classé et où.
1.4.1. PL- Enumération	Le procédé langagier de l'énumération : l'élève, pour justifier son hypothèse, dresse une liste d'éléments précis qui prouvent qu'il a raison (minimum 3 éléments).

2. Séquences justifiées

Description : Séquences au sein desquelles les élèves tendent à fonder une hypothèse ou une opinion, que ce soit à l'aide d'une raison, d'un exemple, d'un critère, d'une conséquence, etc. Au sein des séquences justifiées, on retrouve, soit des assertions (4.1.), soit des interactions (4.2.)

2.1. Assertion

Description : Le classement a été justifié par une assertion : un élève prend la parole pour donner sa réponse et tous les membres de l'équipe sont d'accord avec lui. Une seule assertion a donc permis de régler la question du classement du carton. Au sein des assertions, on peut retrouver 4 « types » de justification :

2.1.1. Justifications contextuelles

Description : Justification qui prend en compte des particularités situationnelles permettant d'éviter les généralisations et de nuancer les jugements et les réponses des élèves. Ici, ce sont donc les interventions qui s'appuient sur le contenu de l'énoncé (carton).

2.1.2. Justification critériée (exclusion)

Description : Justification au sein de laquelle l'élève mobilise un critère appartenant au schéma de la justification (présence d'un "je" ou "nous" ; connecteur "car" ou "parce que" ; exemple(s) ; raison(s) ; etc.) qui n'est pas présent dans l'énoncé (carton). D'après Lipman (2003), un critère correspond notamment à une raison ayant été évaluée. Lipman (2003) considère donc le critère comme une "composante nécessaire mais aussi non suffisante de la pensée critique".

2.1.3. Justification critériée (inclusion)

Description : Justification au sein de laquelle l'élève mobilise un critère appartenant au schéma de la justification (présence d'un "je" ou "nous" ; connecteur "car" ou "parce que" ; exemple(s) ; raison(s) ; etc.) qui est présent dans l'énoncé (carton). D'après Lipman (2003), un critère correspond notamment à une raison ayant été évaluée. Lipman (2003), considère donc le critère comme une "composante nécessaire mais aussi non suffisante de la pensée critique".

2.1.4. Justification critériée-contextuelle

Description : Justification au sein de laquelle les élèves mobilisent au moins 1 critère et contextualisent leur justification par rapport au contenu de l'énoncé (carton) dont ils discutent.

Au sein de chacune de ces justifications (4.1.1. à 4.1.4.), on peut retrouver **7 procédés langagiers (PL)**¹⁶ différents :

A. PL-Citation

Description : Le procédé langagier de la citation : l'élève, pour justifier son hypothèse, cite une partie spécifique du carton à classer.

- *Citer pour contredire : L'élève cite un extrait du carton afin de contredire un autre membre de son groupe.*
- *Citer pour exemplifier : L'élève cite un extrait du carton afin d'illustrer son propos.*
- *Citer pour formuler son avis / hypothèse : L'élève cite une partie du carton afin de l'aider à formuler sa justification. Il ne reformule donc pas le contenu du carton mais le lit (cite) directement.*
- *Citer pour prouver : L'élève cite un extrait du carton afin de prouver que son hypothèse est la bonne.*

B. PL-Comparaison

Description : Le procédé langagier de la comparaison : l'élève, pour justifier son hypothèse, compare un (ou plusieurs) élément(s) de l'énoncé à classer avec un (ou plusieurs) autre(s) énoncé(s) déjà classé(s) ou lu(s). Il peut également établir une comparaison entre l'énoncé à classer et un élément plus personnel.

C. PL-Énumération

Description : Le procédé langagier de l'énumération : l'élève, pour justifier son hypothèse, dresse une liste d'éléments précis qui prouvent qu'il a raison (minimum 3 éléments).

¹⁶ Notons que pour les PL-Citation et PL-Reformulation, des *sous-codes* ont également été créés.

D. PL-Exemplification

Description : Le procédé langagier de l'exemplification : l'élève, pour justifier son hypothèse, l'illustre d'un ou de plusieurs exemple(s).

E. PL-Questionnement

Description : Le procédé langagier du questionnement : l'élève, pour justifier son hypothèse ou pour inviter ses camarades à l'aider dans sa formulation, pose des questions à ses camarades.

F. PL-Reformulation

Description : Le procédé langagier de la reformulation : l'élève reformule, dans ses propres mots, les propos d'un autre membre de l'équipe ou le contenu d'un carton.

- *Reformulation cognitive : L'élève reformule les propos d'un de ses camarades afin de s'assurer d'avoir bien compris.*
- *Reformulation confirmante : L'élève reformule les propos d'un de ses camarades afin de les confirmer.*
- *Reformulation de réduction : L'élève reformule de longs propos tenus par l'un de ses camarades afin de les raccourcir.*
- *Reformulation du contenu d' nonc (carton) : L'élève reformule le contenu d'un énoncé (carton) dans le cadre de la justification de son hypothèse.*
- *Reformulation syntaxique : L'élève reformule les propos d'un de ses camarades afin d'utiliser des mots plus justes, plus précis.*
- *Reformulation synthétisante : L'élève reformule différents propos (2 minimum) tenus par un ou plusieurs camarades afin de les synthétiser en une seule formulation.*

G. PL-Répétition

Description : Mots ou phrases dit(e)s une deuxième voire une troisième fois, par un même élève ou des élèves différents.

2.2. Interactions

Description : La décision de classement a fait l'objet d'une interaction entre les élèves : ajouts, incompréhensions, désaccords, bonifications, précisions, etc.

Au sein des interactions, on retrouve d'abord 4 intentions de justification différentes :

2.2.1. Chercher

Description : Interaction au sein de laquelle les élèves cherchent la bonne réponse. Les élèves sont indécis, réfléchissent à voix haute. Contient des justifications répondant plutôt à la question "Pourquoi est-ce peut-être cela ?" (Forget et Gauvin, 2017).

2.2.2. Débattre

Description : Interaction à propos d'un carton où plusieurs réponses sont possibles selon les élèves. Positions différentes voire opposées entre certains membres du groupe. Contient des justifications répondant plutôt à la question "Pourquoi faut-il faire cela ?". Volonté de prouver qu'on a raison. (Forget et Gauvin, 2017)

2.2.3. Expliquer

Description : Interactions au sein desquelles un élève se positionne et justifie sa réponse dès le départ. Accord général de l'équipe concernant la réponse à écrire. Contient des justifications répondant à la question "Pourquoi est-ce ainsi ?" (Forget et Gauvin, 2017).

2.2.4. Vérifier

Description : Les élèves ont identifié certains critères et vérifient leur présence dans le carton qu'ils doivent classer.

Au sein de chacune de ces 4 intentions, on retrouve 8 sous-codes dont les 4 « types » de justifications (voir définitions dans « Assertions » : points 4.1.1. à 4.1.4.) ainsi que leurs PL (voir définitions dans « Assertions » : points A à D). Notons que lorsque « 7 PL » est indiqué sous un des codes ci-dessous, cela signifie qu'on peut les y retrouver.

a) Bonification

Description : Intervention consistant pour un élève de compléter les propos d'un autre afin de les bonifier, de les préciser ou encore de les compléter.

+ 7PL

b) Hypothèse non-justifiée

Description : L'hypothèse non-justifiée consiste à la simple expression d'une hypothèse ou d'une opinion. Elle ne manifeste donc pas l'exercice d'une pensée critique, Il s'agit du stade 0 dans la hiérarchisation.

- *Hypothèse sans trace de subjectivité situation ni de justification :*
L'élève émet spontanément une hypothèse basique, sans trace de subjectivité ("selon moi"), ni d'hésitation ("euh" ou "je crois"), ni de justification ("car"). Il s'agit donc de propos du type : "C'est oui" ou "C'est non".
- *Hypothèse subjective sans tentative de justification :* L'élève émet une hypothèse sans essayer de le justifier ("car"). En revanche, il formule son hypothèse de façon subjective : présence d'un "je", "selon moi", etc.
- *Manifestation d'une situation :* L'élève tente de formuler une hypothèse mais hésite beaucoup. Présence de marques d'hésitations dans la façon dont l'élève s'exprime : "euh", phrases incomplètes, etc.
- *Tentative de justification non aboutie :* L'élève tente de formuler une justification mais éprouve des difficultés à s'exprimer. Présence d'un connecteur "car" ou "parce que" mais sans suite (justification incomplète).

+ PL-Reformulation + PL-Répétition

c) Justification contextuelle (voir 4.1.1. + 7 PL)**d) Justification critériée (exclusion) (voir 4.1.2. + 7 PL)****e) Justification critériée (inclusion) (voir 4.1.3. + 7 PL)****f) Justification critériée-contextuelle (voir 4.1.4. + 7 PL)****g) Séquence (auto)correctrice**

Description : Séquences faisant partie des pratiques réflexives que Lipman (2003) associe à l'exercice de la pensée critique. Ce type de séquence exprime un changement de perspective ou d'avis du groupe ou d'un membre du groupe. (Daniel et al., 2005)

- *Séquence autocorrectrice : Un élève se rend compte de son erreur de lui-même et se corrige.*
- *Séquence correctrice : Un élève émet une hypothèse et se fait corriger par un autre membre du groupe.*

h) Synthèse des caractéristiques

Description : Les élèves observent leur classement final et tentent d'identifier les caractéristiques communes des exemples oui et des exemples non.

+ 7 PL

3. Séquences non-justifiées

Description : La séquence non-justifiée est une séquence au sein de laquelle les élèves prennent une décision quant au classement d'un énoncé sans la justifier. Cette décision peut être de classer l'énoncé dans les exemples oui ou non mais aussi entre les deux (noui) ou encore de remettre le choix à plus tard.

Au sein des séquences non-justifiées, on peut retrouver 5 sous-codes (dont le PL-Reformulation et ses sous-codes : voir point F)

- 3.1.**Hypothèse sans trace de subjectivité ni d'hésitation ni de justification (voir sous-point du point b))
- 3.2.**Hypothèse subjective sans trace de justification (voir sous-point du point b))
- 3.3.**Manifestation d'une hésitation (voir sous-point du point b))
- 3.4.**PL-Reformulation (et ses sous-codes)
- 3.5.**Tentative de justification non aboutie (voir sous-point du point b))

Annexe B : Document « Extraits des données » pour contre-codage

Extraits de données à analyser (10%)

1. Extrait 1

BL : Lecture de l'énoncé sur Facebook (2) : « Facebook est un réseau social créé par Mark Zuckerberg en 2004. Grâce à cette plateforme extrêmement populaire, les êtres humains ont la possibilité de communiquer entre eux en ligne et de publier des photos et des vidéos. Facebook est accessible sur les ordinateurs ou les appareils mobiles. »

A : Mais ça ...

BL : C'est non

Silence

A : Euh ça c'est quelle couleur Madame ?

Annie : Brun

A : Ok

BL : Donc, brun.

Silence

A : Ok, ça c'est non, non.

Silence

2. Extrait 2

EJ : Lecture de l'énoncé sur les activités parascolaires (8) : « Je suis convaincue que les activités parascolaires sont bénéfiques pour les jeunes parce qu'elles permettent de nous changer les idées et de ne plus penser au stress causé par l'école. En effet, quand je fais de l'improvisation, j'oublie mes devoirs plates de mathématiques et je me sens beaucoup mieux. J'ai toujours hâte de retrouver ma troupe d'impro pour rire avec mes amis. »

E : Beh moi je dis oui parce qu'il donne un exemple. Pas un exemple mais genre il dit que... Ah non. Yo mais on peut pas avoir un truc dans le oui ?

R : Carton vert !

EJ : C'est le seul qui est en oui.

E : Donc là on le met dans le non et pourquoi ?

R : Euh

E : Pourquoi ?

EJ : Oh my god, vous avez déjà plus de place ?

E : Non mais c'est parce que moi j'écris gros.

E : Non il donne un exemple ... « Pour les jeunes, parce que ». Ca va dans le oui !

R : Car quoi ?

E : Parce qu'il dit parce que puis il a expliqué.

R : Parce qu'il a expliqué mais eux, toutes ceux-là ils ont aussi expliqué.

E : Ah non parce qu'il a ... parce qu'il justifie

EJ : Moi j'ai écrit car il donne des exemples et se justifie.

R : Car il a justifié.

Discussions sans rapport

3. Extrait 3

A : Lecture de l'énoncé (1) sur le participe passé : « Le participe passé employé avec l'auxiliaire être doit toujours s'accorder en genre et en nombre avec son sujet. »

FL : Est-ce que c'est un exemple oui ou c'est un exemple non ?

A : Moi je dirais un exemple non parce qu'il n'y a pas des raisons et pas d'exemples.

M : Il faut du coup écrire la couleur ?

A : Ouais ça c'est mauve ou c'est rose ?

M : Je dirais plus rose.

FL : Moi je dirais plus mauve parce que genre sur les contours, on regarde.

A : Attends il y en a un autre mauve, non ?

FL : Ça c'est rouge. Mais du coup on regarde les contours comme ça c'est plus facile. Ah mais il y a deux mauves ...

A : On va dire que c'est rose. Madame, ça c'est rose ?

Madame dit oui.

A : Ok. Donc c'est un exemple non. On peut dire « car qu'il a pas de raison. »

4. Extrait 4

H : Lecture de l'énoncé sur ST (4) : « La quatrième saison de Stranger Things est vraiment épeurante. Elle ne ressemble absolument pas aux saisons précédentes. Le méchant de l'histoire s'appelle Vecna et il est capable d'entrer dans les pensées d'adolescents qui ont vécu des traumatismes dans leur vie. Il va falloir attendre jusqu'en 2024 pour la cinquième et dernière saison. »

E : Mais non, la 5^{ème} saison elle est sortie.

H : Mais on est en 2024.

Z : Non on est en 2023.

Z : Ok les gars, j'ai noté jaune car c'est détaillé.

Rires

E : Non, c'est pas détaillé, ça balance juste des trucs comme ça sans aucune preuve.

Z : Bah non, t'es bête ! Regarde, il a dit, euh, que c'était épeurant après il a dit pourquoi.

E : Ok pourquoi c'est épeurant ? Preuve ? Il n'y a aucune preuve là !

Z : Car elle ...

E : Il n'y a aucune preuve !

Z : Parce que le méchant ...

E : Il n'y a aucune preuve !

Z : C'est épeurant parce que le ...

E : Il n'y a aucune preuve !

Z : Wow !

H : Il va être fâché là...

Z : J'avoue en vrai t'as raison. Bah du coup jaune parce que c'est pas détaillé.

Niaiseries

E : Jaune car c'est pas détaillé.

E : Terminé, on va au prochain ?

5. Extrait 5

Z : Ok. Lecture de l'énoncé sur le bal de fin d'année (2) : « Pour le bal de fin d'année, nous aimerions beaucoup organiser une soirée à thématique années 80. Il y aurait des arches de ballons métalliques, de la musique de cette époque et les élèves seraient invités à s'habiller comme dans le temps. Les filles pourraient se crêper les cheveux et porter des crinolines et les garçons pourraient se mettre du gel dans les cheveux pour faire semblant d'avoir une coupe Longueuil. »

Rires

Z : Bon beh moi je dis que non parce qu'il dit juste des ...

C : Est-ce qu'il y a un car dedans ? Genre il dit pourquoi ?

Z : Non, il dit juste qu'est-ce qu'il pourrait y avoir au bal.

C : Ouais moi aussi je dis non à cause qu'il a pas mis de raison de pourquoi genre.

6. Extrait 6

Mana : Ok ! Lecture de l'énoncé sur les Forges Saint-Maurice (1) : « J'ai adoré visiter les Forges-du-Saint-Maurice avec ma famille parce que j'ai découvert plusieurs informations intéressantes sur la première communauté industrielle du Canada. En effet, j'ai appris que la Grande Maison ... »

Jérémy : Ça c'est un oui !

Gabriel : Ouais ça c'est un oui parce que ça dit « parce que », ça explique pourquoi.

Mana : Attends, laisse-moi finir wesh. Suite de la lecture de l'énoncé : « ... j'ai appris que la Grande Maison était construite en pierre pour être protégée des incendies et que le Haut Fourneau fonctionnait sans arrêt d'avril à novembre. Les ouvriers portaient même des sabots de bois ! Les guides m'ont donné un magnifique collier explorateur que je garderai toujours. »

Gabriel : Beh ça c'est oui parce que ça explique.

Mana : Ok mais on doit expliquer.

Jérémy : Beh oui parce que ... Oui car elle explique pourquoi elle aime...

Mana : Mais on peut pas écrire ça à chaque truc wesh !

Gabriel : Oui mais c'est toujours la même chose.

Jérémy : Ok mais c'est quoi qu'on écrit là ?

Gabriel : F a écrit quelque chose.

Mana : J'ai dit oui parce qu'elle explique comment c'est intéressant la place où elle est allée.

Gabriel : Ok.

Mana : Est-ce qu'on écrit le numéro 1 genre ?

Gabriel : Beh non parce qu'il y a aucun numéro.

Jérémy : J'ai écrit qu'elle explique que c'est intéressant la place où elle est allée. Mais comment elle va savoir que c'est celle-là ?

Gabriel : On sait pas parce qu'il n'y a pas de numéro.

Jérémy : Oh mais flemme.

7. Extrait 7

BL : Je fais le bleu

A : J'essayais de le pogner. Mais moi je sais pas bien lire, si je lis tu comprendras pas.

BL : Lecture de l'énoncé sur le représentant de niveau (4) : « Je crois être la meilleure personne pour occuper le poste de représentant de niveau, car j'ai déjà été président de ma classe en cinquième année et j'ai plein d'idées d'activités à organiser pendant l'année scolaire. Par exemple, je pense que nous pourrions construire une maison hantée dans le gymnase de l'école pour l'Halloween et faire un échange de cadeaux dans chaque classe pour Noël. Votez pour moi, et vous ne le regretterez pas! »

A : Ah ça il faut marquer oui.

BL : Pourquoi ?

A : Bah parce que ... Enfait parce que il y a quand même des bonnes raisons. Si elle a déjà été présidente en 5^{ème} année, euh c'est bien parce que ... Puis en vrai les maisons d'Halloween c'est cool, c'est vraiment cool. Parce qu'enfait euh moi avant dans mon école il y en avait. C'était dans une bibliothèque, il y avait des gens qui se cachaient.

BL : Moi aussi

A : C'était cool, c'était vraiment cool. Puis à un moment donné on m'a attrapé le pied.

Rires

A : Faque lui, c'est oui.

Silence

8. Extrait 8

G1 : Ouais ! Lecture de l'énoncé sur les Forges (8) : « J'ai adoré visiter les forges du Saint-Maurice avec ma famille parce que j'ai découvert plusieurs informations intéressantes sur la première communauté industrielle du Canada. En effet, j'ai appris que la Grande Maison était coche-beaute en pierre pour être protégée des descendants et que le haut pour nous fonctionnait sans arrêt d'avril à novembre. Les ouvriers portaient même des sabots de bois. Les guildes m'ont donné un magnifique collier d'explorateur que je garderai toujours. » C'est ouais parce que... il explique pourquoi il a aimé ça.

G2 : Ouais.

G3 : Faque dans les exemples... oui, je... la majorité des mots commencent toujours comme « je crois », « je pense » ou « j'ai comme adoré ».

G1 : Ouais, moi je crois qu'ils donnent leur point de vue puis ils expliquent leur point de vue.

G3 : Ouais, exemple non, c'est juste des faits.

G1 : Ouais, c'est juste des faits.

G3 : (écrit) Juste des faits ... sur quelque chose.

G1 : Pour les oui, il donne son point de vue.

G2 : Utilisation... de car et parce que.

G1 : Il donne son point de vue et ...

G3 : Essaye de convaincre ?

G1 : Ouais essaye de convaincre puis il l'explique.

G1 : Il donne son point de vue et il explique son point de vue. Toi, tu as dit quoi?

G3 : Convaincre. Il convainc le lecteur...

G1 : Euh ... Les non, ben ils donnent des faits. Mais les oui ... euh .. Qu'est-ce qu'ils disent le plus dans les oui?

G2 : Ils commencent toujours par un...

G1 : Je ou nous

G2 : Ouais on commence toujours par un pronom.

G1 : Ouais

G3 : dicte « commence par un pronom comme je ou nous »

G1 : Euh ...

G2 : Aussi souvent, il y a un car et parce que

G1 : Ouais

Silence

L'enseignante annonce qu'il reste 3 minutes

G1 : Dans les non, il y a aucune justification, c'est juste des faits.

G2 : C'est des faits et puis...

G1 : Ou ils racontent une histoire

G3 : Je peux juste voir ? Ouais, non c'est un texte.

G1 : Ouais. Comme le deuxième des énoncés noms, c'est plus un texte.

G2 : Ouais.

G1 : Comme le deuxième des énoncés non : il raconte. Si ça avait été oui il aurait dit « c'est l'homme de l'épicerie parce que" Mais là, il n'a pas dit.

Fin de l'activité.

9. Extrait 9

A : Ok, ça c'est genre exemple oui ou non là ? Parce que je comprends pas.

A : Euh arrêtez de parler fort (dit cela à un autre groupe)

BL : Ouais arrête de parler fort.

A : C'est oui ou non, années 80 genre ?

BL : Bah c'est comme un exemple non. Attends ...

A : Genre il va à un bal.

A : Mais c'est quoi déjà ? C'est qui explique bien genre ?

BL : Les exemples oui referment les caractéristiques essentielles d'une justification (relecture de la consigne).

A : Mais genre là on sait c'est quoi genre.

A : Attends, il faudra toute écrire ça là-dedans ?!

BL : Non il faudra écrire la couleur.

A : Hé Madame, finalement j'ai oublié mais est-ce qu'il faut mettre la couleur ?

L'enseignante : Ouais mets la couleur parce que sinon ça va être trop long à réécrire, il n'y aura pas de place.

A : Ok, faque c'est ...

BL : Donc c'est oui ou non ?

A : Au pire, on lit puis genre on va voir à la fin.

BL : Ouais

A : Au pire ça on va dire que c'est oui parce que... Enfin non. On va dire que c'est entre les deux.

A : Attends, j'essaye de faire du tri. Voilà et ça : entre les deux.

10. Extrait 10

L'enseignante : Il vous reste 5 minutes !

E : Il nous en reste 1

M : Lecture de l'énoncé sur Facebook (8) : « Facebook est un réseau social créé par Mark Zuckerberg en 2004. Grâce à cette plateforme extrêmement populaire, les êtres humains ont la possibilité de communiquer entre eux en ligne et de publier des photos et des vidéos. Facebook est accessible sur les ordinateurs ou les appareils mobiles. »

M : C'est quelle couleur déjà ? C'est genre brun ? Ok brun.

E : Donne-moi mon efface.

M : Bah on a fini là.

E : Ok attends, il y a vert, il y a rouge, il y a noir et brun.

M : Check ça, c'est les couleurs moins fancy.

E : Madame on a fini

L'enseignante : Vous pouvez ranger les 8 cartons dans l'enveloppe.

E : 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8

L'enseignante : Est-ce que ça a bien été ?

M : Ouais

L'enseignante : Vous avez eu le temps de trouver qu'est-ce qu'ils ont en commun les exemples oui ?

E : Mais on l'a dit !

L'enseignante : Ah bah alors pourquoi écrire... Vous allez être capable de me répondre ?

E : Oui

Annexe C : Document « Analyses à paier » pour contre-codage

Analyses à paier avec les bons extraits

1. Analyse 1

- ❖ Séquence justifiée
 - Interaction
 - ✓ Chercher
 - Séquence (auto)correctrice
 - Séquence autocorrectrice
 - Justification critériée-contextuelle
 - PL-Citation
 - Citer pour exemplifier
 - Justification critériée (inclusion)
 - PL-Comparaison
 - Bonification
- ❖ Réponse correcte

2. Analyse 2

- ❖ Séquence justifiée
 - Assertion
 - ✓ Hypothèse non-justifiée
 - Hypothèse sans trace de subjectivité ni d'hésitation ni de justification
 - ✓ Justification critériée-contextuelle
 - PL-Comparaison
- ❖ Réponse correcte

3. Analyse 3

- ❖ Séquence justifiée
 - Interaction
 - ✓ Vérifier
 - Justification critériée (exclusion)
 - PL-Questionnement
- ❖ Réponse correcte

4. Analyse 4

- ❖ Embuche (résolue ou non)
- ❖ Séquence non justifiée
 - Manifestation d'une hésitation
- ❖ Méthode de raisonnement
 - Décision différée de classement
 - Questionner
- ❖ Embuche (résolue ou non)
- ❖ Réponse partiellement correcte

5. Analyse 5

- ❖ Séquence justifiée
 - Assertion
 - ✓ Justification critériée (exclusion)
- ❖ Réponse correcte

6. Analyse 6

- ❖ Séquence justifiée
 - Interaction
 - ✓ Expliquer
 - Hypothèse non-justifiée
 - Hypothèse sans trace de subjectivité ni d'hésitation ni de justification
 - Bonification
 - Justification critériée (inclusion)
 - Justification contextuelle
 - PL-Reformulation
 - Reformulation du contenu énoncé (carton)
- ❖ Embuche (résolue ou non)
- ❖ Réponse correcte

7. Analyse 7

- ❖ Séquence justifiée
 - Assertion
 - ✓ Justification critériée (inclusion)
- ❖ Réponse correcte

8. Analyse 8

- ❖ Pas de réponse
- ❖ Méthode de raisonnement
 - Récapitulatif
 - ✓ PL-Enumération

9. Analyse 9

- ❖ Séquence justifiée
 - Interaction
 - ✓ Débattre
 - Séquence (auto)correctrice
 - Séquence correctrice
 - Justification critériée (exclusion)
 - PL-Répétition
 - PL-Questionnement
 - Justification critériée (inclusion)
- ❖ Embuche (résolue ou non)
- ❖ Réponse correcte

10. Analyse 10

- ❖ Séquence justifiée
 - Interaction
 - ✓ Chercher
 - Justification contextuelle
 - Synthèse des caractéristiques
 - PL-Enumération
 - PL-Comparaison
 - PL-Questionnement
 - PL-Reformulation

- Reformulation confirmante
 - PL-Comparaison
 - PL-Exemplification
 - PL-Comparaison
 - PL-Exemplification

Annexe D : pairage effectué par l'étudiante (contre-codage)1. Mes réponses concernant le pairage

Extrait 1 – Analyse 7

Extrait 2 – Analyse 1

Extrait 3 – Analyse 5

Extrait 4 – Analyse 9

Extrait 5 – Analyse 3

Extrait 6 – Analyse 6

Extrait 7 – Analyse 2

Extrait 8 – Analyse 10

Extrait 9 – Analyse 4

Extrait 10 – Analyse 8

2. Clarté des définitions

Lorsque je me suis approprié la structure et les codes, le pairage a été plus efficace. En effet, les définitions sont très claires et aident à la compréhension de l'analyse. Au départ, j'avais de la difficulté à dissocier « Questionner » et PL-Questionnement », mais grâce aux définitions, j'ai réussi à effectuer le pairage.

Annexe E : énoncés à classer dans le cadre de l'activité d'introduction

Rose : « Le participe passé employé avec l'auxiliaire être doit toujours s'accorder en genre et en nombre avec son sujet. »

Mauve : « J'ai adoré visiter les Forges-du-Saint-Maurice avec ma famille parce que j'ai découvert plusieurs informations intéressantes sur la première communauté industrielle du Canada. En effet, j'ai appris que la Grande Maison était construite en pierre pour être protégée des incendies et que le Haut Fourneau fonctionnait sans arrêt d'avril à novembre. Les ouvriers portaient même des sabots de bois ! Les guides m'ont donné un magnifique collier explorateur que je garderai toujours. »

Jaune : « La quatrième saison de Stranger Things est vraiment épeurante. Elle ne ressemble absolument pas aux saisons précédentes. Le méchant de l'histoire s'appelle Vecna et il est capable d'entrer dans les pensées d'adolescents qui ont vécu des traumatismes dans leur vie. Il va falloir attendre jusqu'en 2024 pour la cinquième et dernière saison. »

Bleu : « Je crois être la meilleure personne pour occuper le poste de représentant de niveau, car j'ai déjà été président de ma classe en cinquième année et j'ai plein d'idées d'activités à organiser pendant l'année scolaire. Par exemple, je pense que nous pourrions construire une maison hantée dans le gymnase de l'école pour l'Halloween et faire un

échange de cadeaux dans chaque classe pour Noël. Votez pour moi, et vous ne le regretterez pas ! »

Annexe F : énoncés à classer dans le cadre de l'activité sur l'inférence

Bleu : « Lola s'est transformée en citrouille. »

Brun : « Lola s'est transformée en citrouille, parce que Léon est arrivé en retard au rendez-vous. Ça me fait penser au carrosse de Cendrillon, qui se retransforme en citrouille quand minuit est passé. On voit bien sur la lettre que Lola donne à Léon qu'il doit arriver avant minuit, puis qu'il est minuit avant que Léon arrive. »

Jaune : « Le rendez-vous de Léon et Lola doit se passer dans un parc. Dans sa lettre, Lola a prévenu Léon d'arriver tôt car elle se transforme en citrouille à minuit, comme dans le film de Walt Disney Cendrillon que j'ai vu quand j'étais jeune ».

Mauve : « Je n'aime pas tellement ces contes de fées. C'est pour les enfants. Je pense que ces bandes dessinées de Léon ne s'adressent pas à nous mais j'avoue que certaines histoires sont drôles. »

Noir : « À la place de Lola, j'aurais patienté un petit peu plus. Ça va, Léon n'est pas arrivé super en retard ! Pour juste quelques minutes de retard, je trouve la réaction de Lola exagérée. »

Orange : « Lola attend Léon au parc, mais quand il est arrivé minuit, elle se transforme en citrouille, ce qui fait que le rendez-vous qu'elle avait donné à Léon tombe à l'eau.

C'est un peu la même histoire du film de Cendrillon, mais ça ne se passe pas lors du bal. »

Rose : « Dans la lettre que Lola a envoyée à Léon, elle spécifie clairement qu'il doit la rejoindre avant minuit. On voit qu'il est minuit avant que Léon arrive et puisqu'il est en retard, elle se transforme en citrouille comme dans un conte merveilleux. »

Rouge : « Lola s'est transformée en citrouille car Léon est arrivé en retard au rendez-vous. Ça me fait penser au carrosse de Cendrillon qui se transforme en citrouille. Quand minuit est passé, on voit bien sur la lettre que Lola donne à Léon qu'il doit arriver avant minuit comme dans Cendrillon. »

Vert : « Léon donne rendez-vous à Lola à minuit et se prépare pour le rendez-vous, met un nœud papillon et achète un bouquet de fleurs. De son côté, Lola attend Léon. Le temps passe, que va-t-il arriver ? »

Annexe G : Énoncés à classer dans le cadre de l'activité sur le commentaire littéraire

Blanc : « Avec son roman de Fantasy « L'anti-magicien », Sebastien de Castell aborde les thèmes de la famille, des secrets et du pouvoir. Il raconte l'histoire de Kelen, le fils d'un des mages les plus puissants du royaume aspirant au trône. Mais Kelen n'arrive pas à produire de la magie. Pire, alors qu'il doit passer les épreuves pour obtenir son nom de mage, tout ce qu'il réussissait à faire semble lui échapper, comme si sa magie disparaissait. Alors pour gagner son duel, premier défi à relever, il décide de ruser. Ce qui attirera l'attention de ses ennemis sur lui. Il s'agit donc un livre de magie sans magie qui nous emmène là où on ne s'y attend pas. D'abord avec un univers assez complexe, une utilisation de la magie originale, puis dans la destinée du héros, qui jusque-là n'a pas remis en question les coutumes son peuple. De plus, les personnages sont forts, dévoilent de multiples facettes, les intrigues sont multiples et l'action est toujours au rendez-vous. »

Bleu : « Je trouve la chanson « A ma manière » de Roxane Bruneau géniale. La musique est entraînante, son rythme me donne envie de danser. Ça me rappelle la soirée d'anniversaire de ma meilleure amie, Alice. Elle adore cette chanson alors, à chaque fois que je l'entends, j'ai l'image d'Alice qui danse comme une folle en hurlant les paroles en tête. Et puis j'écoute Roxane Bruneau depuis que je suis toute petite donc je la connais bien, j'aime bien son style de musique. Je suis même allée à son concert l'année dernière. Elle a beaucoup de talent. D'ailleurs, elle a déjà remporté deux fois le prix Félix de la

chanson de l'année. Bref, je l'adore et j'espère qu'elle va continuer à faire de la musique encore pendant longtemps ! »

Rouge : « Dans leur chanson « L'Amérique pleure », les Cowboys fringants dénoncent le monde dans lequel on vit. Ils parlent de beaucoup de sujets : la violence, les inégalités, la protection de l'environnement, l'hypocrisie de notre société, etc. Il s'agit, selon moi, de l'une des meilleures chansons de ce groupe québécois. Les paroles sont vraiment bien écrites, elles rendent la chanson extrêmement touchante. Comme par exemple quand Karl Tremblay chante : « C'est si triste que des fois, quand je rentre à la maison pis que j'parke mon vieux camion, j'vois toute l'Amérique qui pleure dans mon rétroviseur. » De plus, la voix de Karl Tremblay fait résonner les paroles de façon très juste et belle. Ensuite, on reconnaît bien le groupe des Cowboys fringants étant donné la musique de style country-folk. Ce genre de musique me rappelle beaucoup de souvenirs familiaux parce que mes parents adorent les Cowboys fringants donc on l'a beaucoup écouté à la maison. D'ailleurs, on était très heureux que cette chanson ait remporté le prix Félix de la chanson de l'année en 2020. »

Jaune : « Le roman « Dix » de Marine Carteron raconte l'histoire de trois adultes et de sept adolescents qui partent sur une île isolée en pensant y tourner une émission de télé-réalité. Dès leur arrivée, ils sont étonnés par l'ambiance étrange. Rien pour les rassurer, d'autant qu'une première adolescente disparaît, puis qu'un garçon se fait dévorer par des chiens. Peu à peu, ceux qui restent comprennent que l'enjeu n'est pas la victoire, mais la survie.

J'ai beaucoup apprécié ce roman. Avec « Dix », Marine Carteron a créé une intrigue actuelle et captivante qui revisite l'univers d'Agatha Christie en ajoutant des références à des histoires que je connais bien : certains contes et histoires de la mythologie. Cela m'a rappelé les histoires que ma cousine me lisait pendant nos vacances d'été. On lisait toujours plein d'histoires le soir ! Pour ce qui est du roman « dix », c'est sûr que c'est un récit qui ne fait pas les choses à moitié, plusieurs scènes sont assez violentes, mais il est aussi très captivant et rempli de rebondissements (on suit tous les meurtres, on découvre les liens qui relient les personnages entre eux, etc.) De plus, j'ai aimé le fait que l'auteure fasse réfléchir les lecteurs aux conséquences de leurs actes. J'ai cependant moins apprécié le fait que les personnages n'étaient pas très originaux. Mais le roman est court et il y a beaucoup d'évènements donc je comprends pourquoi les personnages sont un petit moins travaillés. »

Vert : « Si vous aimez la Fantasy, vous allez adorer le roman « La promesse du fleuve » d'Annie Bacon ! C'est l'histoire de Babette, une adolescente de quinze ans qui fuit la guerre avec son frère, Odilon. Elle cherche Terre Promise, un lieu dans lequel tout le monde vit en paix, selon la légende. Ensemble, ils sont recueillis par Dammal, un poète qui navigue en radeau sur le fleuve Mirrifique. Annie Bacon, auteure québécoise, nous propose ici un roman riche en rebondissements et en aventures, qui mêle fantasy, créativité et valeurs humaines. »