Éducation comparée / nouvelle série, n°24-25, pp -271-311

LE DEVELOPPEMENT DE LA PENSEE CRITIQUE: UNE SPHERE D'ACTION POUR LE LEADERSHIP PEDAGOGIQUE DES DIRECTIONS SCOLAIRES

Vanessa Molina
Université de Montréal / Institut Grammata
Montréal – Canada

Marie-France Daniel
Université de Montréal / GRÉÉ
Montréal – Canada

Emmanuelle Auriac Slusarczyk
Université Clermont Auvergne /ACTE
Clermont-Ferrand – France

Mathieu Gagnon
Université de Sherbrooke / GRÉÉ
Sherbrooke – Canada

Gabriela Fiema
Université Clermont Auvergne /ACTE
Clermont-Ferrand – France

RÉSUMÉ

Cet article ouvre l'horizon de conception du leadership pédagogique des directions scolaires, en le mettant en relation avec le développement d'une compétence fondamentale des élèves : la pensée critique. Il questionne les représentations sociales que des directions scolaires en France et au Québec ont de la pensée critique, et cherche les corrélations possibles entre celles-ci et les résultats relatifs à la pensée critique des élèves fréquentant ces écoles. Des pistes d'intervention sont dégagées pour permettre aux directions d'établissement d'accroître leur effet sur cet aspect de l'éducation.

MOTS CLÉS

Leadership pédagogique – Directions scolaires – Pensée critique – Représentations sociales – France – Québec

ABSTRACT
This article widens the scope of the pedagogical leadership displayed by school administrators by involving them in the development of a fundamental competency in students: critical thinking. It questions the social representations that school administrations in France and Québec have of critical thinking, and looks to find the possible correlations between these representations and the results obtained by students attending these schools when it came to critical thinking. Avenues of intervention are proposed that would allow school administrators to increase their impact on this aspect of education.

KEYWORDS
Pedagogical leadership – School administration – Critical thinking – Social representations – France - Québec

Introduction

La littérature en sciences de l'éducation, tout comme celle produite par les professionnels des milieux éducatifs, appelle aujourd'hui les directions scolaires à intensifier leur « leadership pédagogique » ou « éducatif » (Edrizzi et Thibert, 2012; Progrin, 2014; Rodrigue et Morin, 2016)[1]. En Europe comme en Amérique du Nord, elles sont invitées à agir davantage à titre de dirigeants sur le plan pédagogique. Cela repositionne et élargit leur rôle qui, depuis des décennies, était plutôt consacré à l'administration de l'école et la gestion des ressources humaines – rôle dit « managérial » (Spillane et Metz, 2014; Pelletier, 2013). Le présent article dégage des pistes de réflexion pour concevoir et opérationnaliser le leadership pédagogique des directions scolaires au Québec et en France, en abordant celui-ci sous un angle peu étudié jusqu'ici : l'influence potentielle des directions d'établissement sur le développement de la pensée critique des élèves.

Nous problématisons d'abord le concept de leadership pédagogique en faisant ressortir deux enjeux en tension. D'une part, la littérature et l'expérience accordent une grande importance aux dispositifs d'échange et de collaboration entre les différents acteurs de l'école. D'autre part, les directions scolaires, appelées à mettre sur pied ces dispositifs d'échange, doivent parallèlement s'adapter à des situations

1 Sur les difficultés de la traduction en français du terme « leadership », et les raisons qui motivent la conservation de l'expression anglo-saxonne, voir Progrin 2015.

de gouvernance nouvelles. Compte tenu de cette tension, nous tentons d'apporter une modulation à la manière de concevoir et d'interroger l'influence pédagogique des directions sur les élèves, et cela, en tournant le regard vers la présence de la pensée critique à l'école. Nous présentons ensuite les bases d'un modèle de processus développemental de pensée critique dialogique, élaboré au fil de quinze années de recherche à partir d'une méthode d'analyse basée sur la théorie ancrée (Daniel, 2018). Et nous présentons des résultats globaux de pensée critique dialogique obtenus par des recherches de terrain menées auprès d'élèves québécois et français âgés de 10 à 18 ans (Daniel et Fiema, 2017). En vue d'ouvrir la réflexion sur le leadership pédagogique des directions et ses sphères d'application, une analyse qualitative de huit entretiens semi-dirigés effectués avec des directions scolaires québécoises et françaises est déployée par la suite. Elle questionne les liens pouvant s'établir entre les représentations sociales des directions scolaires (Jodelet, 1989 ; Manonni, 2010 ; Seca, 2010) et le développement de la pensée critique dialogique des élèves fréquentant leur établissement.

Notre questionnement du leadership pédagogique des directions scolaires, en matière de pensée critique, se situe dans un programme de recherche portant sur la pensée critique chez les adolescents. Dans ce cadre, nous avons cerné dans trois pays (France, Québec, Maroc) les « perspectives épistémologiques » prédominantes chez des élèves âgés de 10 à 18 ans placés en situation de dialogue critique entre pairs (Daniel et Fiema, 2017; Molina, Daniel et Belghiti, 2020). Ces perspectives épistémologiques sont une composante clé de la pensée critique dialogique selon le modèle développemental qui a émergé de nos analyses.

Dans cet article, nous présentons une étude complémentaire effectuée sur la base d'un échantillon de huit directions d'établissements québécois et français. Nous questionnons les représentations sociales que ces directions ont de la pensée critique. Les représentations sociales sont ces « compréhensions du monde », « façons de voir » et legs culturels qui orientent nos comportements et actions au quotidien (Abric, 2005 ; Mannoni, 2010 ; Miguel, Valentim et Carugati, 2013 ; Molina, Daniel et Belghiti, 2019 ; Rouquette et Rateau, 1998 ; Seca, 2010). Elles circonscrivent et structurent l'échange en tant que schème de

pensée et savoir pratique manié par tout un chacun (Jodelet, 1989 ; Pawlowski et Jung, 2015)[2].

Nous demandons ensuite si des corrélations existent entre ces représentations sociales et les perspectives épistémologiques de pensée critique dialogique que nous avons cernées chez les élèves fréquentant les mêmes établissements. Ainsi, nous demandons : quelles corrélations peut-on faire entre les représentations sociales que les directions scolaires ont de la pensée critique et les résultats des élèves en la matière? Le cas échéant, si les représentations des directions entretiennent peu de liens avec les résultats obtenus auprès des élèves, si les directions peinent à jouer un rôle de leader pédagogique dans ce domaine, comment les faire participer davantage au développement de la pensée critique des jeunes?

Le leadership pédagogique des directions : défi de taille

Le leadership pédagogique distribué, par l'intermédiaire des projets pédagogiques d'établissement

Le leadership pédagogique consiste à influencer l'enseignement et l'apprentissage de tous les élèves dans l'école (Garon et Archambault, 2010)[3]. Il se distingue de l'autorité par les bases de pouvoir qu'il mobilise, qui s'appuient plutôt sur l'« expertise » et la « référence » que sur la « coercition » et la « récompense » (Pelletier, 2013). Ainsi, la direction de l'école est un leader pédagogique dans la mesure où, en étant à l'écoute des membres de son organisation (enseignants, élèves, personnel spécialisé, parents), elle participe à leur orientation en matière d'enseignement et d'apprentissage parce qu'elle a, d'une part, une expertise à partager (relevant de son expérience, par exemple) et, d'autre part, parce qu'elle s'informe en continu des enjeux, des

2 Pour une revue plus complète du concept de représentation sociale, et une introduction aux représentations sociales que des groupes d'élèves se font de la pensée critique, voir Molina, Daniel et Belghiti, 2019, 2020.

3 Les premières mentions du terme « leadership » dans la littérature en éducation remonteraient aux années 1930 (Garon et Archambault, 2010). La méta-analyse de Brassard et Lapointe (2018) recense l'utilisation générale du terme et les significations qui lui sont attribuées en particulier dans les milieux éducatifs. Elle fait ressortir que le leadership réfère à l'« influence » sur une organisation en vue d'atteindre un but. En l'occurrence, ce but est pédagogique : il concerne l'enseignement et l'apprentissage.

problématiques et des méthodes d'enseignement et d'apprentissage, devenant dès lors une référence de proximité à consulter (Pelletier, 2013). Le leadership pédagogique des directions peut par ailleurs être conçu comme étant l'« influence » non seulement du directeur ou de la directrice sur l'enseignement et l'apprentissage, mais bien l'influence qu'exerce l'équipe de direction dans son ensemble (directeur, directeur-adjoint, conseillers d'éducation, etc.). La composition de cette équipe varie néanmoins grandement d'une école à l'autre, tant au Québec qu'en France.

Dans plusieurs pays, l'accent est mis sur le leadership pédagogique distribué (Progin et Perrenoud, 2018 ; Mauny et Frantz, 2018). En synthèse, il ne s'agit pas pour les directions d'école de dicter une façon de faire, mais de collaborer, de travailler en équipe à l'expertise de chacun, en se fondant sur les données les plus récentes (Anderson *et al*., 2013). Il s'agit de participer à un « processus mutualisé de développement durable » (Gather Thurler, Pelletier et Dutercq, 2015, p. 95).

Parallèlement à ces définitions, plusieurs recherches ont examiné dans la dernière décennie les perceptions et représentations que les acteurs des milieux éducatifs ont de leurs tâches, pratiques et compétences, acquises et souhaitées (Claire, Gélinas-Proulx et Meunier, 2015). Par exemple, Kirkham (2014) analyse dans cinq pays européens 300 déclarations de directeurs, décideurs, enseignants et spécialistes de l'éducation à savoir « qu'est-ce qui, aujourd'hui, rend un directeur remarquable? » Parmi les cinq domaines de réponse que son analyse discerne, le tout premier concerne l'implication de la direction dans « l'apprentissage et l'enseignement ». Au Québec, Collerette, Pelletier et Turcotte (2013) se penchent sur les perceptions de directeurs, directeurs adjoints, membres de services complémentaires et élèves de six écoles secondaires. Ils demandent à ces derniers quelles sont les pratiques de direction qu'ils associent à une meilleure réussite des élèves. L'implication dans la vie pédagogique et le suivi des résultats des élèves est l'une des deux catégories de pratiques déterminantes mentionnées.

Cela étant dit, l'implication des directions scolaires dans la sphère pédagogique n'est pas considérée comme étant, actuellement, la tâche principale des directions. Les populations scolaires approchées lors de la plus récente enquête pancanadienne (Caattonar *et al*., 2007) la

mentionnent au milieu de la liste des tâches associées au travail des directions. Au Québec, Archambault, Garon et Harnois (2014) esquissent les pourcentages suivants à partir de l'auto-observation de 12 directions d'école : 65 % des tâches de celles-ci seraient administratives, 22 % seraient éducatives, 7 % concerneraient les relations sociales et 5 %, le développement professionnel. Dans ce contexte, le leadership pédagogique des dirigeants scolaires est appelé à être renforcé.

L'un des éléments clés du leadership pédagogique distribué que les directions d'école sont appelées à promouvoir nous semble concerner la mise sur pied de dispositifs d'échange et de collaboration entre enseignants (Dupriez, 2015 ; Horn et Little, 2010 ; Pedmann *et al*., 2016). Le but de ces dispositifs est que les enseignants puissent s'entraider ; partager leurs expériences ; échanger sur leurs pratiques et préoccupations pédagogiques ; développer de manière continue, grâce à la communauté des pairs, l'approche que chacun emploie en classe. Les dispositifs d'échange et de collaboration entre enseignants s'apparentent à la « formation informelle par communauté professionnelle » (Gravelle, 2017, p. 10). Il revient en partie au leadership pédagogique des directions de veiller à ce que ces dispositifs de collaboration existent au sein de l'école.

L'ample dossier monté en France par Edrizzi et Thibert (2012), ainsi qu'une étude de Barrère (2006), indiquent que l'échange et la collaboration entre enseignants, éléments clé du leadership pédagogique distribué, trouvent un levier de réalisation intéressant dans les projets pédagogiques et éducatifs des établissements[4]. Ces projets, obligatoires pour chaque école en France comme au Québec, n'ont d'autre choix que d'être collectifs, d'être menés par la direction accompagnée d'un comité d'enseignants ou d'intervenants spécialisés qui joue *de facto* le rôle de dispositif d'échange et de collaboration. Par conséquent, en règle générale, ces projets sont peu teintés d'une autorité unidirectionnelle et donnent systématiquement l'occasion aux éducateurs impliqués d'échanger sur leurs approches pédagogiques. Si la pratique « ne remet pas ouvertement en question le principe de

4 En France il est question de projet « pédagogique », alors qu'au Québec il est question de projet « éducatif ».

l'autonomie pédagogique des enseignants dans leur classe. Pourtant [elle] l'interroge tout de même en donnant un contenu au travail d'équipe […] » (Barrère, 2006, p. 92).

Des situations de gouvernance nouvelles pour les directions

En même temps qu'un leadership pédagogique accru est recommandé, voire prescrit aux directions scolaires, la littérature souligne que ces dernières vivent des situations de gouvernance nouvelles depuis quelques années.

En France, la Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, proclamée en 2013, compte parmi les transformations institutionnelles ayant eu un impact important sur la gouvernance des directions. Cette loi et ses textes d'accompagnement reposent sur la notion clé de « coéducation », qui renvoie à une « coopération renforcée » entre l'école, le quartier et la famille. Ces cadres réglementaires visent à favoriser la réussite des élèves notamment par le biais d'une meilleure compréhension des parents quant au fonctionnement de l'école (Monceau, 2017). Dans cette visée, les directions doivent davantage « prendre soin de la communication » avec l'ensemble des acteurs en vue d'établir un « dialogue confiant et efficace » (Monceau, 2017, p. 68). Selon les études de Monceau, le principe amènerait différentes tensions. On peut penser à la résistance de certains parents – que le dialogue devrait pouvoir accueillir, mais qui sont trop souvent réduites par les instances scolaires à des obstacles psychologiques ou culturels devant être surmontés ou contournés. On peut penser aussi à des approches communicationnelles ambiguës et incomplètes mobilisées par certaines directions « dans leur recherche d'efficacité » (Monceau, 2017, p. 71). Dans tous les cas, conclut l'auteur, « les espaces permettant de penser ces tensions relationnelles et managériales (analyse des pratiques, supervision…) sont rares dans les établissements scolaires » (*Idem*).

Au Québec, par comparaison, les transformations apportées dans les années 2000 à la Loi sur l'instruction publique, dans un esprit de décentralisation et de démocratisation, auraient engendré de façon plus accentuée que prévu pour les directions « une complexification du pilotage du système et de sa gestion quotidienne » (Gravel, 2017, p. 2 ; Pelletier, 2016; Poirel, 2014). Parmi les points sensibles cernés par les

recherches de Gravel (2017, 2019), se démarque le fait que, depuis la nouvelle loi, les directions scolaires québécoises peuvent se sentir être sous l'égide d'une « autorité bicéphale ». Elles relèvent de fait des commissions scolaires[5], mais doivent simultanément articuler et mettre en œuvre les décisions de leur comité d'établissement constitué majoritairement de parents, de membres de la communauté et d'enseignants, acteurs conçus par la loi comme étant des « partenaires décisionnels » (Gravelle, 2019, p. 47). Certaines directions déplorent alors que la quantité et la diversité des acteurs avec lesquels elles doivent négocier s'avèrent trop grandes, alors que seules les directions incarnent une figure directement imputable. Dans ce cadre, l'écart entre le « travail prescrit » et le « travail réel »[6] se creuserait et augmenteraient les cas d'épuisement professionnel, ainsi que le stress des directions (Gravel, 2015, 2017 ; Poirel et Yvon, 2009a, 2009b).

Dans ces contextes, malgré une tendance scientifique consensuelle soulignant en France comme au Québec l'importance de renforcer le leadership pédagogique distribué des directions scolaires, les recommandations faites s'accompagnent généralement d'une difficulté de mise en pratique sur le terrain (Edrizzi et Thibert, 2012; Dridi, 2018). Une explication possible de cela est que, d'une part, on ne tient pas suffisamment compte des situations de gouvernance nouvelles dans lesquelles se trouvent les directions. D'autre part, la plupart des études menées jusqu'ici conçoivent et interrogent le leadership pédagogique en restant sur un plan très général. Elles conçoivent et évaluent le leadership pédagogique des directions à l'aune de la « réussite des élèves » dans son ensemble (Claire, Gélinas-Proulx et Meunier, 2015, p.81). Le concept de « réussite » est très vaste et réduit la mesure, trop souvent, aux notes et aux taux de diplomation.

Pour tenter de mener plus loin la réflexion, nous innovons à deux égards dans cet article. Premièrement, nous questionnons le leadership pédagogique des directions d'école (et les façons de le concrétiser) en tenant compte des représentations sociales que les directions se font de leurs relations professionnelles avec les enseignants, partenaires éducatifs de première instance. Deuxièmement, nous interrogeons ce

5 Ces commissions, en place au Québec depuis les années 1960, sont devenues en 2020 les Centres de services scolaires du Québec.

6 Tel qu'il est conçu en ergonomie depuis une trentaine d'années (Clot, 2010).

leadership non pas à la lumière de la « réussite générale des élèves », mais d'une compétence précise, générique et fondamentale que nous cernons autrement que par les notes et la diplomation, à savoir : la pensée critique. Cette compétence, à la fois spécifique et transversale, se trouve au fondement du parcours des élèves (Gauvrit et Delouvée, 2018 ; Romero, 2016).

La pensée critique dialogique

Quatre modes de pensée

Le modèle développemental de pensée critique ici présenté est issu de quinze ans de recherche (Daniel *et al.* 2005 ; Daniel et Gagnon, 2011, 2016) et a été élaboré en suivant la méthodologie de la « théorie ancrée » (Charmaz, 2005 ; Daniel, 2018 ; Glaser & Strauss, 1967). Il fait intervenir quatre modes de pensée : la pensée *logique*, capitale, mais aussi la pensée *créative*, la pensée *responsable* et la pensée *métacognitive*. À l'opposé, la littérature en science de l'éducation réduit parfois la pensée critique au développement de la seule rationalité individuelle et son usage efficace dans la résolution de problèmes très précis (Halpern, 2014 ; Moore, 2013). Pour contrer cela, nous avons proposé un modèle de développement rendant compte d'une pensée critique multimodale ouvertement *dialogique*.

Dans notre modèle, la pensée *logique* concerne le raisonnement, l'articulation des idées et l'argumentation (liens de causalité, de chronologie, corrélations). La pensée *créative* rend possibles le questionnement, le doute et l'ouverture à d'autres enjeux que ceux établis d'emblée, ou encore l'enrichissement des idées par l'apport d'exemples illustratifs ou de contextes différents. La pensée *responsable* se démarque par un souci de l'autre, autant l'autre connu que l'autre abstrait. Elle est marquée par une écoute de l'interlocuteur et une attention dirigée sur des enjeux de société, ainsi que sur la co-construction d'un bien commun. La pensée *métacognitive*, enfin, met en valeur la rétrospection, l'analyse et la correction de soi et des pairs, la reprise et l'approfondissement des énoncés à la lumière des échanges et des réflexions.

Ces quatre modes de pensée montrent que la pensée critique dialogique ne désigne pas le raisonnement instrumental d'un individu

seul à l'égard d'un problème technique ou une tâche assignée. Elle désigne plutôt la réflexion critique collective et la co-construction de prises de décision en vue d'une émancipation aussi sociale qu'individuelle (Dewey, 1983 ; Freire, 1974). Ce faisant, elle se développe dans le dia-logue (Daniel et Delsol, 2010; Daniel, Pettier et Auriac, 2011). Cerner son développement chez les élèves n'a pas pour objet le contenu propositionnel de ce qu'ils disent, mais plutôt l'analyse de la façon de communiquer, d'échanger, de questionner collectivement et de parvenir, ou non, à une pensée conjointe.

Six perspectives épistémologiques rendant compte du déploiement des représentations sociales

Ces quatre modes de pensée se déclinent en trois principales « perspectives épistémologiques » qui ont été nommées : l'*égocentricité*, le *relativisme* et l'*intersubjectivité*. Ces trois perspectives, entre lesquelles s'intercalent trois perspectives intermédiaires (*post-égocentrisme*, *pré-relativisme* et *post-relativisme*), désignent le mouvement de « décentrement » et d'« abstraction » des représentations sociales des élèves (Daniel, 2013).

Dans la perspective de l'« égocentricité », extrémité la plus simple du processus, les représentations sont centrées sur soi et demeurent très concrètes. Les énoncés sont fondés sur une expérience personnelle particulière, formulés au « moi, je », sans nuances et sans justification, et semblent imperméables aux avis des pairs (« *je fais ou j'ai fait ça* », point).

Ensuite, dans la perspective du « relativisme », les représentations sociales se complexifient un peu. Elles témoignent alors d'un certain décentrement et d'un effort de généralisation à d'autres que soi. Elles mettent en scène l'autre connu (dans le cadre de la famille, de l'école, des amis, du quartier) et les énoncés tentent des descriptions générales avec des formulations à la troisième personne (« il, elle, le garçon, la fille »). Surtout, un début d'écoute active des pairs se fait sentir. Il se manifeste par le discernement de points de convergence entre les participants à la discussion (« *comme mon ami vient de dire, je pense que…* »). Dans la foulée de ce décentrement, la perspective épistémologique du relativisme traduit également le début d'un souci de l'autre, d'une empathie à l'égard de l'entourage connu, ainsi que

l'intérêt pour une pensée qui soit développée en propre et non dictée de l'extérieur.

Dans la perspective de l'« intersubjectivité », extrémité la plus complexe du processus, les représentations sociales sont plus étoffées et nuancées. Le décentrement et l'abstraction sont mûris. Cela se manifeste par un dialogue critique sur la société dans son ensemble et une recherche conjointe de solutions ; par une écoute active mettant en lumière des convergences *et* des divergences entre les participants au dialogue ; ainsi que par des raisonnements en plusieurs étapes et des corrections mutuelles explicites. Le dialogue critique se déploie alors à l'instar d'une interrogation collective ayant pour objectif la co-construction d'un bien commun, devant être rejouée périodiquement.

Enfin, les recherches ont démontré que la pensée critique dialogique est « récursive » et non linéaire (Daniel et Gagnon, 2016). Autrement dit, les élèves ne passent pas d'une perspective épistémologique à l'autre en ligne droite, de manière hiérarchique. Les postures sont en mouvement, elles forment un processus fluctuant (Dewey, 1910) au sein duquel on pourra mobiliser des perspectives simples après en avoir déployé des complexes, et vice-versa.

Nous considérons comme des perspectives simples l'égocentricité, le post-égocentrisme et le pré-relativisme, et comme perspectives complexes, le relativisme, le post-relativisme et l'intersubjectivité (Daniel et Gagnon, 2016).

Résultats de recherche concernant les perspectives épistémologiques des élèves

Des discussions collectives d'environ une heure ont été menées dans des écoles au Québec, en France et au Maroc avec des élèves âgés de 10 à 18 ans, scolarisés en classe régulière[7]. Ces discussions ont été enregistrées et transcrites dans leur intégralité. Sur la base des corpus verbaux, chaque tour de parole d'élève a été codé en fonction des catégories du processus développemental de pensée critique dialogique brièvement décrit plus haut (Daniel et Fiema, 2017 ; Auriac-Slusarczyk *et al.*, 2017 ; Molina, Daniel et Belghiti, 2020). La codification de plus de

7 Recherche financée par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (numéro 435-2013-0212). Chercheure principale : Marie-France Daniel. Certificat d'éthique numéro CPER 13-030-D.

dix mille interventions, faite à double insu par des chercheurs différents et discutée jusqu'à l'obtention d'un consensus, a donné lieu à une compilation sous forme de pourcentages. Le tableau 1 synthétise les résultats chez les élèves québécois et le tableau 2, les résultats chez les élèves français. Dans les deux cas, la perspective épistémologique « pré-relativiste » est prédominante.

Tableau 1. Compilation des perspectives épistémologiques chez les élèves au Québec

	10-11 ans	11-12 ans	12-13 ans	13-14 ans	14-15 ans	15-16 ans	16-17 ans	17-18 ans	18-19 ans
Égocentrisme	1%	6%	6%	6%	7%	2%	1%	5%	4%
Post-Égo	28%	14%	25%	23%	11%	22%	4%	14%	15%
Pré-relativisme	53%	54%	34%	44%	42%	40%	35%	34%	45%
Relativisme	17%	25%	35%	27%	36%	33%	50%	33%	33%
Post-relativisme	1%	2%	1%	0%	3%	3%	10%	13%	5%
Intersubjectivité	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Tableau 2. Compilation des perspectives épistémologiques chez les élèves en France

	10-11 ans	11-12 ans	12-13 ans	13-14 ans	14-15 ans	15-16 ans	16-17 ans	17-18 ans
Égocentrisme	10%	1%	1%	3%	1%	4%	7%	1%
Post-Égo	12%	12%	14%	12%	9%	9%	8%	7%
Pré-relativisme	53%	51%	46%	40%	57%	32%	46%	40%
Relativisme	25%	36%	39%	43%	33%	54%	38%	49%
Post-relativisme	0%	0%	0%	1%	0%	1%	0%	3%
Intersubjectivité	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

La prédominance de la perspective épistémologique pré-relativiste chez ces élèves est significative, car on se serait attendu à une plus grande variation développementale des perspectives épistémologiques, incluant des perspectives plus complexes, chez les groupes plus âgés (Daniel et Gagnon, 2012). Le maintien des élèves québécois et français au sein des perspectives simples (égocentrisme, post-égocentrisme et pré-relativisme), tout au long de l'adolescence, attire l'attention (Daniel et Fiema, 2017).

Pour approfondir l'analyse de ce phénomène, nous nous sommes demandé si les représentations sociales que les directions scolaires québécoises et françaises ont de la pensée critique entretiennent des relations avec ces résultats. Y a-t-il des correspondances avec les

perspectives épistémologiques des élèves? Y a-t-il lieu de concevoir le développement de la pensée critique comme une sphère d'action pour le leadership pédagogique des directions?

Méthodologie pour cerner les représentations sociales que les directions d'établissement ont de la pensée critique

Une analyse qualitative a été faite sur la base d'entretiens individuels semi-directifs d'environ une heure menés auprès de quatre directions scolaires françaises et quatre directions scolaires québécoises. Il s'agissait des directions en poste dans les écoles au sein desquelles des dialogues entre élèves ont été effectués et analysés en vue de dégager les perspectives épistémologiques des adolescents. Au Québec, ont donc été interviewées une direction d'école primaire, deux directions d'école secondaire[8] et une direction de Cégep[9]). En France, ont été interviewées une direction de primaire, une direction de collège et deux directions de lycée[10].

Ces entretiens individuels semi-dirigés avaient pour but de circonscrire comment chaque direction définissait la pensée critique. Ils étaient composés de 18 questions ouvertes. Nous avons procédé à une analyse de contenu des réponses données à six questions[11] : (1) Qu'est-ce qu'une pensée critique, pour vous? (2) Est-ce que toute pensée réfléchie est critique? (3) Voyez-vous des relations entre la créativité et la pensée critique? Expliquez votre point de vue. (4) Est-ce que le développement d'une pensée critique chez les élèves a un rôle à jouer dans la formation de « citoyens responsables » ? Expliquez votre point de vue. (5) Pouvez-vous nommer des habiletés de pensée et des attitudes qui sont en lien avec la pensée critique et que l'on retrouve dans les programmes de formation ? (6) Est-ce que vous encouragez ou découragez les enseignants de votre école à développer cette

8 Elles sont nommées plus loin « direction de secondaire A » et « direction de secondaire B ».

9 Au Québec, le Cégep est un niveau scolaire préuniversitaire ou technique. Dans notre étude, y ont été déployés les dialogues entre élèves âgés de 17-18 et 18-19 ans.

10 Elles sont nommées plus loin « direction de lycée A » et « direction de lycée B ».

11 Celles-ci ont été sélectionnées en fonction de leur lien direct avec la définition et l'opérationnalisation de la pensée critique à l'école.

compétence chez les élèves ? Pourquoi ? Comment ? Préciser les actions mises en place.

Le but de l'analyse de contenu, qualitative et interprétative, était de dégager le sens des réponses obtenues (Savoie-Zajc, 2011). Nous avons repéré tout d'abord des « lignes de signification » (Corten et Molina, 2010 ; Molina, 2007 ; Ricœur, 1986)[12]. Nous l'avons fait en tenant compte d'une dimension fondamentale de l'analyse des représentations sociales : le traitement des représentations exige de déceler différentes composantes représentationnelles et de les articuler entre elles de façon à esquisser un « monde » (Abric, 2005 ; Mannoni, 2010 ; Seca, 2010).

Ainsi, l'enjeu de notre analyse était d'articuler, de lier, de combiner plusieurs éléments de réponse significatifs de manière à constituer un monde cohésif, un théâtre représentationnel complet (Deguy et al., 2010 ; Molina, 2016, 2017 ; Molina, Daniel et Belghiti, 2019, 2020). Pour structurer ce monde, ce théâtre représentationnel, nous nous sommes appuyés sur les composantes présentes dans le modèle développemental de pensée critique dialogique. Ces composantes sont ainsi devenues les axes *a priori* qui nous ont permis d'associer les éléments de réponse significatifs en un tout cohérent.

Dans un premier temps, nous avons repéré les phénomènes de répétition, c'est-à-dire les propos qui revenaient d'un discours à l'autre dans les entretiens avec les directions scolaires. Ensuite, de part et d'autre pour le Québec et pour la France, nous avons rapproché les éléments de réponse récurrents des composantes du modèle. Prônaient-ils davantage la pensée logique, la pensée créative, la pensée responsable ou la pensée métacognitive ? Mettaient-ils en valeur, implicitement ou explicitement, un décentrement de soi ou un mouvement d'abstraction, clé des perspectives épistémologiques? En procédant ainsi, les composantes du modèle développemental de pensée critique dialogique nous ont permis de dégager une vue d'ensemble sur les représentations sociales des directions scolaires québécoises et françaises en ce qui concerne la pensée critique.

12 Dans la perspective interprétative ricœurienne, nous entendons par « ligne de signification » un élément qui ressort, qui se démarque du reste. Dans le cas de la présente analyse, cette démarcation provient notamment de la récurrence d'un élément de réponse d'un entretien à l'autre.

Cette analyse donne donc accès à deux « mondes » de représentations sociales, deux théâtres représentationnels idiosyncratiques, l'un québécois et l'autre français. Avant d'être mis en parallèle, ils sont présentés l'un après l'autre afin de préserver la cohérence d'ensemble de chacun[13].

Présentation des résultats

Le théâtre représentationnel de la pensée critique chez les directions scolaires québécoises

Référer de prime abord à la pensée logique

Les quatre directions québécoises interrogées définissent la pensée critique de prime abord avec des termes qui réfèrent à la pensée *logique*. Elles mentionnent spontanément l'« analyse », la « comparaison », la « liaison » entre les idées, l'« évaluation de l'information » et l'« argumentation » lorsqu'on leur demande ce qu'est la pensée critique selon elles. « *C'est une démarche intellectuelle qui amène une personne à analyser une situation […] l'habileté à analyser l'information, la mettre en contexte, la comparer […] C'est tout le monde de l'inférence, c'est faire des liens* », affirme la direction de primaire. La pensée critique comporte d'« *évaluer, mesurer, comparer, interpréter des éléments […] c'est implicite que ça prend une certaine dose de jugement basé sur des données qui sont vérifiées, qui ont des références […] c'est argumenter* », avance la direction de secondaire A. La direction de secondaire B, pour sa part, donne comme exemples d'habiletés de pensée critique le fait d'écrire des textes argumentatifs d'opinion ou d'émettre des hypothèses lors des laboratoires. Ce qu'est en jeu, d'abord, c'est « *la lecture et la compréhension, l'analyse des contenus, la comparaison des contenus, l'élaboration de règles, de lois, la formulation d'hypothèse […] la capacité de comparer, la capacité d'écrire* » (direction de Cégep).

13 Dans ces théâtres représentationnels, il n'est pas question de cerner la pensée critique dialogique des directions elles-mêmes. L'analyse des représentations sociales ne permet pas de dire, par exemple, quelle serait leur perspective épistémologique prédominante (contrairement à l'analyse qui a été faite des dialogues entre élèves). Pour ce faire, il aurait été indispensable de mener des discussions en groupe avec les directions et d'examiner la façon dont celles-ci interagiraient entre elles. Ce qui n'est point le cas ici.

Prôner de différentes façons la pensée responsable

Les directions québécoises définissent la pensée critique également dans des termes qui renvoient à la pensée *responsable*. De trois façons différentes, leurs représentations prônent directement celle-ci.

La première façon réside dans le fait que l'analyse, les inférences, le raisonnement associés d'emblée à la pensée critique se font, précise-t-on, en vue de prendre position sur un enjeu de société. La clé est une analyse qui mène à « *une prise de position, une décision, une justification/valorisation, un choix* » (direction de primaire). L'objectif est d'« *être capable de se positionner, d'émettre sa position personnelle sur un enjeu de société* » (direction de secondaire B); de « *porter un jugement sur ces éléments-là [les éléments analysés], dans le but de prendre position par rapport à des enjeux; dans le texte argumentatif, par exemple* » (direction de secondaire A). Cet élément de réponse indique que, si la pensée critique mobilise des habiletés logiques telles que comparer, analyser, faire des liens, elle le fait afin d'honorer une responsabilité sociale consistant à se prononcer sur l'état de la société.

Le deuxième élément de réponse qui réfère à la pensée responsable concerne l'autonomie que l'élève est appelé à développer par rapport à des figures d'autorité qui dicteraient son jugement sur la société[14]. La direction de secondaire B le dit simplement : « *On a un rôle comme institution scolaire justement d'amener les jeunes à questionner pourquoi on fait les choses comme ça.* » Les autres directions québécoises précisent davantage leurs réponses en ce sens. Le questionnement des normes et la participation réfléchie à leur constitution, par opposition à l'acceptation d'une norme imposée et à la passivité, caractérisent le citoyen responsable (que l'école contribue à former) et requièrent la pensée critique. L'univers du sport offre à la direction de secondaire A l'allégorie pour le dire :

> *« Il y a trop d'automates, trop de personnes qui voient la vie en pensant qu'ils ne sont que spectateurs, mais développer une pensée critique amène la personne à – j'utiliserai l'exemple de la patinoire parce que j'ai beaucoup joué au hockey et qu'on est au Québec – à réaliser que dans la société on a le droit de mettre le patin, on a le droit d'être sur la patinoire, on n'est pas spectateurs. »*

14 Cet élément de réponse, comme nous le verrons plus tard, deviendra central chez les directions françaises.

Cette exigence de participation, de présence, d'apport actif à la société concerne le citoyen adulte, mais s'apprend déjà enfant. La direction de primaire donne l'exemple de jeunes élèves qui participent à la conception des limites qu'ils doivent respecter. Celles-ci ne sont pas « *strictement imposée par l'adulte, mais construites grâce et avec l'adulte. Cela fait des citoyens plus responsables que des citoyens respectueux des règles, qui ne les vivent pas* » (direction de primaire).

Le troisième élément de réponse qui prône la pensée responsable met en scène l'une des facettes les plus déterminantes de celle-ci : l'« écoute de l'autre ». La direction de Cégep s'y réfère explicitement. Le citoyen responsable, soutient-elle, doit « *tenir compte de valeurs, de préoccupations collectives, d'enjeux partagés, et pour ça, ça prend une analyse critique de la situation* », ça prend « *la capacité à écouter!* »; « *pour moi un élève critique c'est vraiment un élève capable de recevoir, de comprendre et de réagir à une situation humaine* ». Sans la nommer en toutes lettres, la direction de primaire réfère également à l'importance de l'écoute et de l'échange avec autrui :

> « *La sphère où je l'ai le plus encouragée [la pensée critique], où j'ai eu un grand leadership, c'est dans la relation de gestion du comportement; comment les enfants font des choix sociaux – quand on s'adresse aux gens, quand on a des conflits. Je le partage beaucoup avec mon équipe […] C'est vraiment une démarche où il y a des choix à faire, une justification, il pourrait y avoir plus qu'un choix, mais on doit l'expliquer, le faire accepter, le partager, le socialiser* » (direction de primaire).

En mettant en valeur ces trois composantes de la pensée responsable (1- se prononcer sur des enjeux de société; 2- de manière autonome, active, sans se laisser dicter l'issue du problème par des figures d'autorité; 3- en s'engageant dans un processus d'écoute et d'échange avec autrui), les représentations sociales de la pensée critique chez les directions québécoises renvoient au « décentrement de soi ». En effet, dans ce théâtre représentationnel, un appel semble être fait aux élèves et aux équipes éducatives, un appel à se décentrer des problèmes et des conceptions d'ordre purement personnel pour s'intéresser à la société et y prendre part. Cela passe, dans les termes mêmes utilisés par les

directions québécoises, par la « capacité à écouter », à « partager » et à « socialiser »[15].

Une place pour la pensée créative

Les renvois faits à la pensée responsable vont de pair avec des renvois faits à la pensée *créative*. Et cela, parce que le jugement et la prise de position qu'exige la pensée critique demandent d'ouvrir l'horizon des possibles, ne pas s'arrêter à ce qui est déjà reconnu et accepté : « *Une bonne pensée critique ne doit pas se restreindre dans des avenues du possible. La démarche créatrice amène une ouverture vers plusieurs avenues* » (direction de primaire). Plus concrètement, la pensée créative entre en ligne de compte pour marquer la différence entre, d'un côté, l'état de fait des choses et, d'un autre côté, le questionnement. La direction de secondaire B l'illustre avec l'exemple de l'« ingénieur ». Ce dernier peut exposer des concepts reconnus de mathématiques quand on lui demande comment il érige un bâtiment (ce qui relève de la simple réflexion), mais la pensée critique ira plus loin et questionnera pourquoi le bâtiment est positionné comme il l'est, et « *si on peut faire plus d'étages, moins d'étages* » et pourquoi (direction de secondaire B).

La pensée créative est également associée par les directions québécoises au caractère très « personnel » du processus qui mène à émettre un jugement réfléchi. Il est alors question de ce que la personne met d'« elle-même » dans ce processus : ses valeurs, ses visions, ses perceptions, mais aussi ses intuitions… sa créativité. « *Pour moi [la créativité], c'est plutôt lié à […] un mode d'analyse du monde qui est plus impulsif, plus intuitif, plus complexe quelque part parce que pas facilement cerné et repérable dans une description des opérations* » (direction de Cégep); « *Quand on interprète, on y va selon nos valeurs, notre vision, notre perception. Et c'est cet aspect personnel qui fait que c'est de la créativité. On puise dans ce qu'on est pour pouvoir s'exprimer, puis pour avoir un jugement critique sur une situation* » (direction de secondaire A).

Évoquer aussi la pensée métacognitive

Les directions québécoises réfèrent aussi à la pensée *métacognitive*. Celle-ci apparaît surtout en tant que correction d'une action actuelle en

15 Dans le modèle développemental de pensée critique dialogique, rappelons-le, le mouvement de décentrement est au cœur du passage des perspectives épistémologiques simples aux perspectives épistémologiques plus complexes.

vue d'une meilleure action future. Le principe est formulé mot à mot par la direction de Cégep : *« [La pensée critique] c'est l'opération par laquelle on saisit le monde qui nous entoure et on en tire des enseignements pertinents pour guider nos actions à venir. »* La trame de la correction en vue d'une amélioration des choses ressort également des exemples de pensée critique donnés par la direction de secondaire B. Cette dernière met en valeur le conseil des élèves de son école, où se rassemblent des « ministres » de chaque niveau scolaire. À ces « représentants » l'on demande : *« … ton milieu de vie, comment tu veux l'amener plus loin, comment tu souhaites qu'il évolue ? »*. Le rôle de l'adulte est alors de fomenter une critique constructive qui ne se réduise pas à identifier ce que le jeune n'aime pas, mais qui aille plus loin dans la correction de ce qu'il y aurait à améliorer : *« comment tu la verrais, toi, l'école; qu'est-ce que tu ferais, toi ? Ton rôle pour la faire avancer, c'est quoi ? »* (direction de secondaire B). Plus tard, notamment à l'université, les futurs étudiants devront se demander derechef *« pourquoi et comment faire mieux », ils seront appelés à « dire comment on peut améliorer [les choses], qu'on critique au sens où on trouve qu'elles n'étaient pas optimales. »* (direction de secondaire B).

Enfin, l'introspection, le retour sur soi, la correction de soi – partie prenante de la pensée métacognitive dans le modèle développemental de pensée critique dialogique – sont sans doute les éléments auxquels les représentations sociales des directions québécoises renvoient le moins. Seules les représentations de la direction de Cégep s'y rapprochent : la pensée critique, affirme celle-ci, est non seulement une analyse des nombreuses dimensions d'un problème, mais aussi *« une analyse de soi, une perception de ses propres travers »* (directeur de Cégep).

Un écart entre les représentations de la pensée critique chez les directions scolaires québécoises et la perspective épistémologique prédominante chez les élèves québécois

Il y a lieu de signaler dès maintenant l'écart qui se profile. Le théâtre représentationnel des directions scolaires québécoises en ce qui concerne la pensée critique évoque en effet les quatre modes de pensée (logique, créatif, responsable et métacognitif) et met en valeur le « décentrement de soi » de différentes façons. Pourtant, la perspective épistémologique qui prédomine chez les élèves québécois est *pré-relativiste (infra)*; ce qui veut dire qu'elle reste largement centrée sur le

moi et l'environnement connu par l'élève; qu'elle demeure simple. Nous considérons comme perspectives simples, rappelons-le, l'égocentrisme, le post-égocentrisme et le pré-relativisme. L'impression surgit alors que les représentations sociales des directions ne se rendent pas aux élèves. Certes, le développement de la pensée critique de ces derniers ne dépend ni uniquement ni directement des représentations sociales à l'œuvre chez les directions en poste dans les écoles qu'ils fréquentent. Or, il y a lieu de concevoir que l'univers représentationnel des directions puisse « influencer » ce développement, être en relation avec lui, dans la mesure où le leadership pédagogique consiste précisément à orienter les processus fondamentaux d'enseignement et d'apprentissage. Chose surprenante, cet écart a aussi été relevé dans les écoles françaises.

Le théâtre représentationnel de la pensée critique chez les directions scolaires françaises

Référer également à la pensée logique

Les directions scolaires françaises définissent spontanément la pensée critique avec des termes qui renvoient aussi à la pensée logique. On dit que la pensée critique exige un raisonnement capable de « *se distancier pour apprécier la problématique dans sa globalité* » ; un raisonnement « *un peu déconnecté de l'affectif, qui peut peser des avantages, des inconvénients, ou les options favorables ou défavorables, de la façon la plus objective possible […] en mettant de côté tout ce qui peut être lié au contexte ou à des représentations affectives* » (direction de primaire)[16]. La pensée critique consisterait à se prononcer « *sur un raisonnement, est-ce que c'est vrai, est-ce que c'est faux; pas simplement [se prononcer] sur une erreur de calcul, mais sur un raisonnement qui aurait amené à un résultat particulier* » (direction de collège). En somme, « *la démarche scientifique, par définition, c'est l'esprit critique – j'ai parlé de Descartes tout à l'heure […] qui dit analyse dit exercice de sa pensée critique, au moins sur un des aspects* » (direction de lycée A).

16 Ce type d'isolement de la pensée logique mérite une mise en perspective. L'œuvre de John Dewey, parmi d'autres, souligne à l'inverse que la pensée critique est toujours « en contexte » et s'enracine dans ce qui interpelle l'enfant – elle part de ses émotions, de ses intérêts, et mobilise ses intuitions. Voir Molina, 2019.

Valoriser la pensée créative sous la forme du doute et de la remise en question

La définition que les directions françaises donnent de la pensée critique renvoie dans la même foulée à des éléments importants de la pensée *créative*. S'il est question de « raisonnement », celui-ci est associé aussitôt à la mise en doute, la mise en question, qui amène l'ouverture de nouveaux horizons. La pensée critique c'est *« une pensée qui est capable de remettre en cause, que ça soit dans le sens positif ou négatif, un élément, une notion, un concept, une vision »* (direction de collège). Elle est :

> *« […] liée à des connaissances qui sont acquises et que l'on peut remettre en question […] C'est ce qui fait évoluer les sciences de façon générale […] Quand des mouvements naissent, c'est bien parce qu'ils s'appuient à la fois sur les mouvements précédents et qu'en même temps ils les remettent en cause, ils en font une certaine critique »* (direction de lycée B).

La direction de lycée B aborde le sujet d'emblée sous l'angle d'une remise en question créative et responsable. Elle associe la pensée critique à l'« éthique » dans la mesure où, à la différence de la « morale » qui pose de manière rigide ce qui est bien et mal, et à la différence de la « loi » qui délimite de manière rigide ce qui est légal et illégal, la pensée critique poserait des questions et, par-là, amènerait potentiellement des changements, débloquerait des enjeux.

> *« La pensée critique pourrait se rapprocher de toutes les questions éthiques, en ce moment par exemple l'euthanasie. Il y a quand même des gens qui échangent des pensées qui ne sont pas les mêmes sur ces sujets-là et si on s'en tenait aujourd'hui à ce que dit la loi et ce que dit la morale, si on n'avait pas de pensée critique sur le sujet, peut être que le sujet n'évoluerait pas »* (direction de lycée B).

En somme, comme les directions québécoises, les directions françaises réfèrent à la pensée créative en précisant que le raisonnement propre à la pensée critique comporte un « questionnement » et une « ouverture de nouveaux horizons ». Elles précisent toutefois deux domaines clés où s'applique cette dynamique : les sciences et l'éthique.

Valoriser la pensée responsable par le biais d'une insistance sur l'autonomie de jugement

L'élément déterminant des représentations sociales de la pensée critique chez les directions scolaires françaises, accentué par les quatre directions, s'avère être l'autonomie de jugement que les élèves doivent développer. En bref, la pensée critique consiste à ne pas croire que

quelque chose est bon simplement parce qu'une figure d'autorité l'affirme – qu'il s'agisse des « médias », des « sondages », de « tout le monde », du « dictateur », des « voisins » ou d'« Internet ». L'enjeu majeur est donc de « *bâtir sa propre pensée* », « *faire soi-même son propre jugement* », sans être « *un mouton* » (direction de lycée B). C'est précisément en ce sens que la pensée critique joue un rôle dans la formation de citoyens responsables. « *Les populismes sont à l'œuvre un peu partout et pour moi l'esprit critique c'est l'inverse du populisme […] ce n'est pas parce que dix personnes l'ont dit que c'est vrai…* » (direction de lycée A).

> « *Ce n'est pas à l'école de dire quels sont les meilleurs choix en termes de valeurs ou de modèle de société, mais [d']éveiller à une pensée critique qui permette de se faire son propre avis, un avis argumenté et pas un avis lié à des médias, à des sondages, à ce que pensent nos voisins* » (direction de primaire).

La pensée critique consisterait donc, comme le soutient la direction de lycée A, à repérer la source de l'information, essayer de la recouper, trouver des sources fiables, réfléchir[17] : « *pour voir si ce n'est pas imbécile* » et « *penser par soi-même* », ce qui représente « un gros travail à chaque fois ». « *L'esprit critique pour moi, c'est ce qui devrait éviter de tomber dans le panneau des lavages de cerveau* », notamment ceux qui attrapent aujourd'hui certains jeunes sur Internet (direction de lycée A). Ainsi, la pensée critique est là « *pour éviter de plonger dans des dictatures* »; « *inimaginable de former de futurs adultes qui soient incapables de remettre en cause ce qui pourrait éventuellement leur être proposé, imposé, c'est le meilleur moyen de tomber vers les extrêmes, de type totalitarisme, qui remettraient en cause la démocratie* » (direction de collège). La saine remise en cause de la part des élèves peut même concerner ce que l'enseignant dit, « *tant que c'est argumenté, que ce ne soit pas une critique gratuite […] pour le principe de critiquer ou de dénigrer* » (direction de collège).

Cet appel à l'autonomie de jugement n'est pas sans rappeler l'allégorie du hockey employée par la direction de secondaire A au Québec, qui mentionnait la possibilité pour le citoyen de mettre le patin et sauter sur la patinoire, transcendant ainsi un rôle de simple spectateur. À la différence près que, dans le théâtre représentationnel français, cette entrée en jeu dans l'arène sociale, en tant qu'être pensant autonome,

17 Représentation qui rappelle les écrits de Gauvrit et Delouvée (2018).

n'est pas pour le citoyen une possibilité, une option, mais une stricte nécessité, sans quoi il risque des « lavages de cerveau » et des « extrémismes » délétères pour la démocratie.

Sous l'angle de cette autonomie de jugement, le théâtre représentationnel des directions françaises concernant la pensée critique accentue lui aussi le mouvement de « décentrement de soi », clé des perspectives épistémologiques dans le modèle développemental de pensée critique dialogique. En quelque sorte, dans les termes employés par les directions françaises, l'art de bâtir son propre jugement nécessite d'aller au-delà de ce qu'on pense d'emblée, de ce qu'on pense *a priori*, de ce que notre milieu nous dit. La direction de lycée B l'illustre avec la problématique du don d'organes : « *si le jeune entend chez lui que c'est moralement discutable et que ce n'est pas possible, et que quand il est dans un amphithéâtre on lui dit que c'est possible et qu'on lui explique pourquoi certaines personnes le font, il va forcément y réfléchir* ». La direction de collège donne quant à elle l'exemple de l'éducation à la sexualité : « *on part des idées reçues des élèves souvent, et on les amène à émettre une pensée critique sur ces idées reçues pour pouvoir avoir un raisonnement plus développé […] pour fonctionner moins à base d'a priori.* » Enfin, la direction de lycée A affirme la nécessité de se décentrer de soi, de ses préférences immédiates, en revenant sur l'exemple du populisme. Aller au-delà de ce qu'on aime entendre, pour examiner ce qu'on n'aime pas d'emblée, devient un principe de base aussi clair que difficile à intégrer : « *ce n'est pas parce qu'on vous a dit ce que vous vouliez entendre que ça a plus de valeur que ce que vous n'aimiez pas entendre… et ça, c'est compliqué!* »

Si le décentrement de soi s'articule ainsi à la représentation du jugement propre, il faut toutefois remarquer que, contrairement aux directions québécoises, aucune direction française ne formule explicitement l'importance d'« écouter autrui ». Les représentations sociales des directions françaises mettent plutôt en scène le décentrement de soi sous la forme du débat, d'une confrontation d'opinions adverses autour de thématiques sociales délicates. « *Le thème, ça va être le racisme, ça va être autre chose, et justement on amène [les élèves] systématiquement à confronter des points de vue opposés et à bâtir leur propre dialogue […] leur propre pensée là-dessus* » (direction de lycée A). Cette prise de conscience des opinions adverse, cette ouverture à la différence des points de vue permettant que se forme la pensée propre

« *nécessitent évidemment un contexte de liberté* »; en dictature cela peut se faire, mais « *évidemment plus dans la souffrance et dans la difficulté* » (direction de lycée B).

Référer aussi à la pensée métacognitive

Les représentations que les directions françaises ont de la pensée critique évoquent également la pensée métacognitive. En contraste avec les directions scolaires québécoises, elles le font en accentuant l'importance de l'introspection et l'autocorrection. La direction de primaire entame le pas en affirmant que la pensée critique implique pour l'individu une analyse de la société, mais aussi « *qu'il soit clair sur son propre fonctionnement à lui* ». La direction de collège aborde cette dimension métacognitive en toutes lettres en affirmant, à la fois, l'importance de l'« autoévaluation » en tant qu'habileté de pensée critique et le « retard » de la France sur son implantation dans les classes. « *Pour avoir vu fonctionner d'autres systèmes scolaires […] Ici, ça commence à apparaître dans les référentiels, on commence à le demander aux élèves d'avoir un regard critique justement sur ce qu'ils ont produit, mais ça reste à la marge.* » Cette même direction soulignera qu'en matière d'autocorrection, rien ne vaut une direction donnant l'exemple.

> « *C'est un état d'esprit qui peut gagner petit à petit le reste du personnel […] à partir du moment où même les chefs peuvent se remettre en cause et peuvent avoir une pensée critique, et bien [les autres intervenants diront] pourquoi pas nous? […] en termes de direction, je pense que l'exemple est vraiment plus qu'important; il ne s'agit pas juste de donner des grands principes* » (direction de collège).

Un écart entre les représentations de la pensée critique chez les directions françaises et la perspective épistémologique qui prédomine chez les élèves français

Le théâtre représentationnel qui se dégage des entretiens avec les directions scolaires françaises montre lui aussi une distance entre la richesse des représentations de la pensée critique chez les dirigeants d'établissement et les résultats des élèves français en matière de pensée critique dialogique. La perspective épistémologique qui prédomine chez ces derniers est aussi *pré-relativiste (voir infra)*, alors que les représentations sociales discernées chez les directions renvoient explicitement au décentrement de soi.

Le décentrement de soi, on s'en souvient, est associé dans le modèle de pensée critique dialogique à des perspectives épistémologiques plus

complexes comme le relativisme et l'intersubjectivité. Dans le théâtre représentationnel des directions françaises, la valeur accordée au décentrement de soi se fait sentir par l'importance que prend la conscientisation des opinions adverses et l'évaluation de celles-ci au-delà des réflexes personnels que les élèves ont. Du point de vue exprimé par les directions en France, c'est ce processus de décentrement et de débat qui mène les élèves à une autonomie de jugement.

Si ces directions scolaires étaient davantage, comme la notion de leadership pédagogique l'entend, des références de proximité pour les membres de la communauté enseignante et apprenante (c'est-à-dire pour les enseignants comme pour les élèves), il serait envisageable que ces représentations riches de la pensée critique favorisent chez les élèves des perspectives épistémologiques plus complexes. Cependant, là encore, le lien ne semble pas se faire, les représentations sociales ne semblent pas se rendre aux élèves. Une dernière dimension du théâtre représentationnel de la pensée critique, à l'œuvre chez les directions scolaires tant québécoises que françaises, est susceptible d'éclairer le soubassement de cette rupture, de cet écart, de cette absence de correspondance.

Dans les deux pays : la pensée critique en classe représentée comme étant sous l'égide des enseignants

L'enseignant comme pièce maîtresse et une réserve des directions à trop intervenir

Au Québec comme en France, les directions scolaires ont exprimé que, selon elles, la présence de la pensée critique en classe dépend ultimement des enseignants[18]. La figure de l'enseignant semble être la pièce maîtresse du jeu, celle qui fait la différence dans chaque cas et détermine la suite. Au Québec, la direction de secondaire A l'exprime en mettant en valeur la « conscience de certains enseignants » : « *La pensée critique, je la vois dans une grande conscience de certains des enseignants avec qui je travaille, moins pour d'autres* ». Et elle poursuit : « *Je la vois dans ce qu'étaient les compétences transversales proposées par le ministère [de l'Éducation], qui ont un peu disparu. On a encore une petite*

18 Des recherches plus approfondies quant aux représentations que ces derniers se font de la pensée critique en classe s'avèrent nécessaires.

saveur de ça qui nous reste, mais ce n'est pas pris suffisamment au sérieux par les enseignants ».

De manière analogue, en France, selon la direction de primaire par exemple, c'est sur la « personnalité de l'enseignant », les « projets d'établissement » et les « équipes d'école » que repose dans les faits la possibilité d'un déploiement de la pensée critique en classe.

> « *Dans le programme lui-même, je ne suis pas sûr qu'il y ait une [mention de la pensée critique]. Après, dans la façon de mettre en œuvre le programme, je pense qu'il y a vraiment un lien avec la pensée critique, mais c'est plus lié à la personnalité de certains collègues, à des projets d'établissement […] les modalités de la mise en œuvre de ces programmes, qui appartiennent en tout cas beaucoup en France aux enseignants et aux équipes d'école, peuvent, doivent l'intégrer [la pensée critique], mais ce n'est pas vrai partout* » (direction de primaire).

Toujours en France, non seulement la pensée critique en classe dépend des enseignants, mais une réserve des directions se fait sentir eu égard à intervenir de façon trop insistante auprès d'eux. « *Je les encourage [les profs], enfin, je ne leur dis pas ce qu'ils ont à faire par rapport à ça, c'est un sujet qu'on n'a jamais abordé […] en tout cas j'espère qu'ils le font…* », révèle la direction de lycée B. « *[…] parfois ça fait peur d'énoncer de grands principes, ça peut faire peur et on peut avoir l'impression qu'on est en train d'être des donneurs de leçons* », avance quant à elle la direction de collège. Pour sa part, la direction de lycée A précise les limites de ses interventions :

> « J'essaie de donner l'exemple, d'expliquer moi-même, d'encourager systématiquement des projets qui sortent, qui vont dans ce sens-là. Or, n'étant pas inspecteur d'une matière, je pense que je ne peux pas faire grand-chose de plus. Mais comme c'est dans les textes officiels de toute façon – un mot qui apparaît beaucoup dans les textes officiels c'est l'autonomie des élèves et [dire] autonomie [c'est] dire capacité d'esprit critique –, il s'agit alors de dire et de montrer qu'on attend ça… » (direction de lycée A).

Au Québec, le directeur de primaire est plus synthétique. Difficile d'insister sur la pensée critique auprès des enseignants, soutient-il, si en général « *honnêtement, on ne reçoit pas assez de pression sociale pour le développement de la pensée critique* » (direction de primaire).

Quelle place pour les directions?

Dans ce contexte, où les directions scolaires tant françaises que québécoises se représentent le sort de la pensée critique en classe sous

l'égide de l'enseignant – sa personnalité, son bagage, ses initiatives –, comment se représentent-elles leur marge de manœuvre ? Que peuvent-elles faire à leur avis pour encourager la pensée critique ? En France, la direction de lycée A mentionnait le fait de « *donner l'exemple, expliquer soi-même, dire qu'on attend ça* ». Dans les faits, la réponse est triple. Entrent en jeu (a) la relation individuelle de la direction avec chaque enseignant ; (b) les espaces de réflexion conjointe, entre enseignants, que les directions peuvent mettre en place ; et (c) l'exemple vivant de pensée critique que la direction peut incarner.

En France, la direction de primaire souligne l'importance de la dynamique individuelle liant un à un les enseignants et la direction. « *Par le mode de relation que je peux avoir individuellement avec chacun des enseignants, je pense que j'encourage le développement de cette compétence* » (direction de primaire, France). Au Québec, la direction de secondaire A abonde dans le même sens et donne plus de détails concernant le contenu et le ton de ses interventions quand elle intervient individuellement auprès d'un enseignant, en tentant de contribuer à ouvrir son horizon pédagogique.

> « *Je dirais que le seul levier qui me reste, surtout pour convaincre des enseignants, c'est quand je discute avec eux, quand je parle avec eux. […] J'amène l'enseignant complètement ailleurs : arrête de te concentrer sur tes verbes irréguliers en anglais, puis réalise que tu fais ça pour quelque chose; le quelque chose, c'est quoi ? Entre autres, c'est développer chez l'élève une pensée critique... […] tous ces programmes-là dans une même année contribuent à développer probablement la même chose et ça amène les enseignants à avoir un discours un peu… à s'élever à un autre niveau des fois* » (direction de secondaire A, Québec).

Les directions que nous avons rencontrées mettent aussi l'accent sur les occasions, rares et précieuses, pendant lesquelles les enseignants peuvent échanger entre eux quant à leurs approches en classe et leurs idées d'innovation. Ici encore, l'enjeu est d'ouvrir l'horizon pédagogique, mais cette fois l'outil est de mieux connaître ce qui se fait dans la classe voisine, chez les collègues avec qui l'on peut discuter et de qui l'on peut apprendre. Ces occasions précieuses d'échange ne font pas la norme. Il faut les provoquer, les concevoir, travailler à les mettre sur pied, et c'est là un rôle clé des directions.

> « *Je l'encourage [la pensée critique] à travers les projets qu'on peut mener entre nous, en conseil des maîtres. […] J'ai proposé aux enseignants par exemple de*

prendre leurs classes pendant quelques heures pour qu'ils puissent aller voir travailler d'autres collègues sur des sujets comme ça; travailler donc en leur permettant d'avoir une ouverture et pas être centré que sur leurs classes. En leur permettant aussi d'avoir des projets fédérateurs et des questionnements communs, je pense que je favorise le développement de cette pensée chez eux » (direction de primaire, France).

La nécessité de cette dynamique horizontale entre enseignants est explicitée par la même direction :

« *Ce n'est pas parce que je suis directeur et que je vais dire qu'il faut que vous mettiez en avant la pensée critique que ça fonctionne, c'est parce qu'on va travailler ensemble sur des problématiques qui vont nous conduire à nous poser ces questions-là qu'on va finir peut-être par se convaincre soi-même* » (direction de primaire, France).

Dans la même veine, la direction de Cégep au Québec souligne l'importance des « journées pédagogiques » qui rassemblent cycliquement les enseignants et le personnel éducatif afin de programmer ensemble les semaines qui suivent. La « journée pédagogique » est l'occasion d'échange par excellence implantée dans le système d'éducation québécois, et le développement de la pensée critique bénéficierait d'y être à l'ordre du jour.

« *On l'encourage partout [la pensée critique]. Cela fait partie de notre plan de réussite. […] Comment est-ce qu'on agit outre les réflexions sur les programmes? […] Les journées pédagogiques, les espaces de réflexion, ça nous arrive d'organiser ça…, ça encourage les échanges. J'essaie d'en identifier une dans ma mémoire, j'en trouve pas, c'est-à-dire j'en trouve, mais sur la langue, sur la pédagogie, mais sur la pensée critique proprement dite, non [Il en faudrait]* » (direction de Cégep, Québec).

Enfin, le troisième élément de réponse concernant les manières de stimuler la pensée critique des élèves (une fois considéré que sa présence en classe dépend surtout des enseignants) renvoie à l'exemple vivant qu'est la direction scolaire. En France, la direction de collège et celle de lycée A l'expriment en toutes lettres, nous l'avons relevé : « *[…] en termes de direction, je pense que l'exemple est vraiment plus qu'important* » (direction de collège); « *J'essaie de donner l'exemple, d'expliquer moi-même* » (direction de lycée A). La direction de primaire emprunte la même voie : « *Par le mode de management que moi je peux avoir […] par ma posture au sein de l'école [j'encourage la pensée critique]* ». La direction de collège approfondit un peu plus cette représentation en accentuant le fait que,

dans bien des cas, la pensée critique incarnée par la direction d'école dans son modèle de gestion est implicite, et non proclamée en tant que telle.

> *« Il n'y a pas à mon souvenir de manière institutionnelle, d'endroit où on a noté le développement de la pensée critique […], mais je pense que ça se fait de manière implicite. En tout cas, nous, c'est ce qu'on essaie d'impulser en tant que direction d'établissement, c'est ce qu'on essaie d'impulser par notre manière d'être aussi, je pense, et par notre manière de traiter les problèmes lorsqu'ils arrivent […] c'est en tout cas une technique de gestion. Et je ne suis même pas certain que ce soit quelque chose de réfléchi… je pense que ça se fait comme ça, parce qu'on a vu que ça fonctionnait.* » (direction de collège, France)

Cette même direction ajoute, en note finale, l'importance de remarquer l'apport de la pensée critique au quotidien, dans les relations de travail. On ne la nomme pas comme telle au jour le jour et on gagnerait en effet à la reconnaître : *« Je me rends compte qu'on est vraiment en plein dedans, je n'avais simplement pas mis ces deux mots sur la manière de fonctionner quotidienne, mais oui, ça fait du bien de se poser de temps en temps pour pouvoir réfléchir un peu, on a rarement le temps de le faire »* (direction de collège, France). Cela résonne avec les propos de la direction de secondaire A au Québec : *« même si [la pensée critique] fait partie selon moi du développement de l'individu, c'est des questions qu'on ne se pose pas souvent dans le monde de l'éducation »*.

Discussion et conclusion

Nous avons abordé le leadership pédagogique des directions scolaires en questionnant les corrélations possibles entre, d'une part, les représentations sociales que des directions québécoises et françaises ont de la pensée critique et, d'autre part, le développement de la pensée critique des élèves fréquentant leurs écoles. Notre étude a révélé un écart significatif entre la richesse des représentations sociales des directions que nous avons interrogées, et les résultats en matière de pensée critique dialogique observés chez les élèves fréquentant les mêmes établissements.

La perspective épistémologique prédominante des élèves était simple (il s'agissait du *pré-relativisme*). En contraste, les représentations sociales de la pensée critique mobilisées par les directions scolaires, tant québécoises que françaises, mettaient en valeur de différentes façons le

décentrement de soi. Cela aurait pu présager de perspectives épistémologiques plus complexes chez la communauté apprenante, telles que le relativisme ou le post-relativisme. Cet écart laisse entendre qu'un pont reste à faire pour opérationnaliser le rôle de leader pédagogique que les directions scolaires pourraient jouer en ce qui concerne la présence de la pensée critique à l'école.

Les résultats de notre étude pointent d'eux-mêmes vers des pistes d'action pour mieux ancrer le leadership des directions scolaires en matière de pensée critique. Dans la mesure où les directions tendent à concevoir que, au-delà des programmes, la présence de la pensée critique en classe dépend de la personnalité, du bagage et des intérêts de l'enseignant, trois types d'intervention se dessinent. On repère : (a) l'intervention individuelle direction-enseignant; (b) l'échange entre enseignants en ce qui concerne la pensée critique, organisé et alimenté par la direction; (c) l'exemple vivant de pensée critique que la direction est susceptible d'incarner.

D'autres recherches doivent être menées. Nous soulignons l'importance de réaliser des études plus approfondies concernant les représentations sociales des *enseignants* dans ce domaine, ainsi que d'autres facteurs qui, au-delà de la richesse des représentations, pourraient porter entrave au déploiement de la pensée critique en classe. Il est crucial de sonder les représentations des enseignants en ce qui concerne les moyens de développer la pensée critique, ainsi que le temps et l'espace dont ils disposent pour le faire, en considérant les contraintes avec lesquelles ils doivent composer. Car la richesse des univers représentationnels n'implique pas forcément une richesse équivalente quant aux moyens pédagogico-didactiques de mettre en œuvre cet univers, principalement lorsque la structure scolaire est cloisonnée par des frontières disciplinaires.

Nonobstant, deux types d'intervention mentionnés dans notre étude par les directions d'établissement pour favoriser la pensée critique (et leur leadership pédagogique dans cette sphère) nous paraissent pouvoir être consolidés dès maintenant. D'une part, il s'agit de l'échange entre enseignants à propos de la pensée critique, organisé et alimenté par la direction. D'autre part, il s'agit de l'exemple vivant de pensée critique que la direction peut incarner au quotidien. Nous

terminons ainsi en apportant à la discussion deux suggestions pouvant renforcer ces deux moyens d'intervention.

Le comité du projet pédagogique d'établissement comme lieu par excellence d'échange sur la pensée critique

En faisant une synthèse des résultats de nos analyses et de ce qui ressort de la littérature quant au leadership pédagogique des directions scolaires (Barrère, 2006 ; Dupriez, 2015 ; Edrizzi et Thibert, 2012 ; Gather Thurler, Pelletier et Dutercq, 2015; Mauny et Frantz, 2018 ; Progin et Perrenoud, 2018), il serait intéressant de proposer aux directions de tenter d'intégrer explicitement la pensée critique au projet pédagogique ou éducatif de leur établissement. Et cela, dans le but principal de faire du comité de ce projet un dispositif d'échange et de collaboration entre enseignants où ces derniers pourraient discuter entre eux de ce qu'est la pensée critique, échanger des expériences éducatives à cet effet, s'inspirer des pratiques des pairs et prendre appui sur les écrits dans le domaine. Des recherches supplémentaires seraient pertinentes pour questionner les liens actuels des projets pédagogiques d'établissement avec la pensée critique : certains projets la mettent-ils déjà à l'avant-plan? Si oui, comment? Cela est-il, pour les enseignants et la direction, une occasion d'échange à propos de la pensée critique?

La suggestion ici faite consiste à mettre à profit une ressource déjà existante (soit le projet pédagogique d'établissement et le comité d'enseignants qui, avec la direction, le conçoit et le met en place). Les entretiens que nous avons menés avec les directions québécoises et françaises montrent que ces projets pédagogiques d'école ont souvent pour thématique un enjeu de société (par exemple l'environnement ou les nouvelles technologiques de l'information). Ils montrent aussi que la pensée critique est largement conçue comme étant une façon civique d'aborder et de traiter ces enjeux, de familiariser les élèves à leurs responsabilités citoyenne et démocratique quant à ces questions sociales. Le comité responsable du projet pédagogique d'établissement est donc le lieu tout indiqué pour que les enseignants mènent une réflexion conjointe sur la pensée critique en classe, et échangent sur leurs expériences à ce propos : *la pensée critique ne se greffe pas ad hoc à ce comité déjà existant, elle est au cœur de ce qui s'y joue*. Il est fort envisageable qu'elle soit déjà en acte dans ces comités, mais que, comme le mentionne

la direction de collège en France, « on ne mette tout simplement pas ces deux mots dessus ».

Dans cette perspective de reconnaissance de la pensée critique en acte, une documentation écrite pourrait être mise à disposition des directions – qui ont la responsabilité ultime de constituer et d'articuler ce comité – illustrant comment un projet pédagogique d'établissement peut mobiliser de front la pensée critique. Ce type de documentation, que les directions peuvent mettre à disposition des enseignants du comité, et que chacun peut ensuite examiner à son rythme et s'approprier, est l'un des outils les plus appréciés des enseignants lorsqu'il s'agit d'accompagner et de transformer leur approche pédagogique (Penneman *et al*., 2016).

Le quotidien des directions scolaires comme allié du développement de la pensée critique et la pensée critique comme alliée des directions dans la résolution de conflit au quotidien

La pensée critique dialogique n'est pas uniquement une compétence transversale des élèves, elle est aussi une alliée que les directions pourraient développer en contexte de gouvernance difficile. La littérature récente, rappelons-le, souligne la nouveauté des situations de gouvernance dans lesquelles se trouvent les directions scolaires, notamment au Québec depuis les derniers changements apportés à la Loi sur l'instruction publique (Gravel, 2019), et en France depuis la Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République (Monceau, 2017). Les directions scolaires, souvenons-nous, peuvent se sentir dépassées par l'augmentation de la quantité d'acteurs en jeu dans les processus décisionnels. Elles sont appelées à écouter et à inclure davantage les enseignants, les parents, les membres de la communauté; et peuvent peiner à articuler pragmatiquement le tout. Elles peuvent déplorer d'être imputables en même temps qu'elles « n'ont pas tous les pouvoirs » : « *Je ne sais pas c'est quoi les solutions par rapport à cela, mais c'est plus difficile à vivre et c'est épuisant, surtout quand il y a une situation problématique à gérer.* », rapporte l'une des directions approchées au Québec par Gravel (2017, p.9).

Dans un tel contexte, le fait que la direction scolaire puisse être un exemple vivant de pensée critique au moment où survient le conflit, fait mentionné et accentué par les directions que nous avons interrogées,

acquiert un double sens, une double portée. Il s'agit certes d'un levier pour le développement de la pensée critique chez le reste du personnel et chez les élèves, mais il s'agit aussi d'un mode de gestion du conflit qui profite à tous, un mode de gestion « qui fonctionne », comme l'exprime la direction de collège en France.

En effet, la pensée critique dialogique est un outil fort pertinent susceptible de pouvoir désamorcer la dichotomie de représentations suivante : d'un côté, « tous les pouvoirs au dirigeant » et une gouvernance efficace; de l'autre côté, des pouvoirs dispersés, désarticulés, sourds les uns aux autres, rendant la gouvernance impossible. Il n'y a pas que ces deux possibilités, il y a aussi l'horizon concret d'une pensée critique *dialogique*, aidant à écouter, évaluer et agencer des points de vue différents, à la recherche d'un bien commun qui se rejoue constamment dans le dialogue. Il n'y va pas là d'une théorie, ni d'un énoncé de principe, ou d'un vœu, mais d'un vécu réel dont des directions semblent pouvoir témoigner et qui bénéficierait de recherches supplémentaires.

Que les directions scolaires mettent en acte la pensée critique dans la vie de l'école est crucial et possible; que leur leadership pédagogique s'opère dans ce domaine est parfaitement envisageable. En témoignent les directions d'établissement ordinaire que nous avons rencontrées. Rendre visible la mise en acte de la pensée critique au quotidien est aussi important qu'avoir des représentations sociales riches et variées à son égard. Car si on ne voit pas la pensée critique des adultes se déployer dans un environnement assumé comme étant dialogique, les représentations risquent de demeurer abstraites et les élèves risquent, de même, d'être assez peu influencés par ces seuls discours.

Références bibliographiques

ABRIC, J.-C. (2005). *Méthodes d'études des représentations sociales*. Toulouse : Éditions Érès.

ARCHAMBAULT, J., GARON, R. et HARNOIS, L. (2014). Diriger une école en milieu défavorisé : observation des pratiques de travail de directions d'école primaire de la région de Montréal. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 49(2), 417-436.

ANDERSON, S.E., RORDWAY-MACRI, J., YASHKINA, A. & BRAMWELL, D. (2013). *Characteristics of Elementary Schools Achieving Consistently High or Low Percentages of Students at the Provincial Standard on EQAO Assessments*. Repéré sur le site de l'Ontario Institute for Studies in Education à : www.oise.utoronto.ca/guestid/cidec/UserFiles/File/Research/Final_Report_EQAO_School_Success_Study_June_111.pdf

AURIAC-SLUSARCZYK, E., DANIEL, M-F., FIEMA, G., PIRONOM? J. & BELGHITI, K. (2017). Verbal manifestation of critical thought. Transversal study from age 10 to 18 in France. *World Journal of Education*, 7(6), 38-56.

BARRERE, A. (2006). Les chefs d'établissement face aux enseignants : enjeux et conflits de l'autonomie pédagogique. *Revue française de pédagogie*, (156), 89-99. Repéré à : https://journals.openedition.org/rfp/459

BRASSARD, A. et LAPOINTE, P. (2018). Le leadership associé à l'exercice de la fonction de dirigeant d'une organisation : de quoi s'agit-il? *Éducation et francophonie*, 46(1), 11-32. Dossier « Le leadership éducatif et la gouvernance des systèmes éducatifs : un regard pluriel », sous la direction de Guy Pelletier.

CAATTONAR, B., LESSARD, C., BLAIS, J.-G., LAROSE, F., RIOPEL, M.-C., TARDIF, M. et BOURQUE, J. (2007). *Les directeurs et les directrices d'école au Canada : contexte, profil et travail. Enquêtes pancanadiennes auprès des directions et des enseignants d'écoles primaires et secondaires (2005-2006)*. Dans le rapport de recherche, Québec, Statistique Canada, Chaire de recherche du Canada sur le personnel et les métiers de l'Éducation et Centre de recherche

interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante. Repéré à : https://depot.erudit.org/id/003041dd

CHARMAZ, K. (2005). Grounded theory in the 21st century: Applications for advancing social justice studies. Dans N. DENZIN, & Y. LINCOLN (éds.). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (p. 507-537). Thousand Oaks, CA.: SAGE Publications.

CLAIRE, I., GELINAS-PROULX, A. et MEUNIER, H. (2015). Gérer l'école d'aujourd'hui : compétences actuelles et souhaitées chez les nouveaux directeurs au Canada. *Éducation et sociétés*, (36), 175-190.

CLOT, Y. (2010). *Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*. Paris : La Découverte.

COLLERETTE, P. PELLETIER, D. et TURCOTTE, G. (2013). *Recueil de pratiques des directions d'écoles secondaires favorisant la réussite des élèves*. Université du Québec en Outaouais, Fondation Lucie et André Chagnon. Repéré sur le site du Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec à : https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2013/10/Recueil-Pratiques-de-gestion-favorisant-la-r%C3%A9ussite.pdf

CORTEN, A. et MOLINA? V. (2010). Intermède conceptuel. Dans A. CORTEN et V. MOLINA, *Images incandescentes. Amérique latine : Violence et expression politique de la souffrance* (p. 77-99). Montréal : Nota Bene.

DANIEL, M.-F. (2013). Relativism: a threshold for pupils to cross in order to become dialogical critical thinkers. *Childhood & philosophy*, 9(17), 43-62.

DANIEL, M.-F. (2018). Grounded Theory. A Research Method for Advancing the Comprehension of P4C's Processes. *Childhood & Philosophy*, 14(29), 307-328. Repéré à http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/30423/22954

DANIEL, M.F. et DELSOL, A. (2010). Apprendre à dialoguer de manière critique en maternelle. Une étude de cas québécoise. *Psychologie de l'interaction* (Numéro spécial : Les interactions à l'école : Où en sommes-nous?), 64-97.

DANIEL, M.-F. et FIEMA, G. (2017). Dialogical Critical Thinking in Children. *Knowledge Cultures*, 5(4), 42-65.

DANIEL, M.-F. et GAGNON, M. (2016). Dialogical Critical Thinking with 5 to 12 years old Pupils: A Continuous Epistemological Development. Dans G. GIBSON (ed.). *Critical Thinking: Theories, Methods and Challenges* (p. 45-76). New-York: Nova Science Publishers Inc.

DANIEL, M.-F. et GAGNON, M. (2012). Pupils' age and philosophical praxis: Two factors that influence the development of critical thinking in children. *Childhood & Philosophy*, 8(15), 105-130. Repéré à : https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/20740

DANIEL, M.-F. et GAGNON, M. (2011). Developmental model of dialogical critical thinking in groups of pupils aged 4 to 12 years. *Creative Education*, 2(5), 418-428. Repéré à https://www.scirp.org/Journal/PaperInformation.aspx?paperID=8854

DANIEL, M.-F. GAGNON, M, et AURIAC-SLUSARCZYK, E. (2017). Dialogical critical thinking in kindergarten and elementary school: Studies on the impact of philosophical praxis in pupils. Dans M. GREGORY, J. HAYNES et K. MURRIS (eds.). *International Handbook of Philosophy for Children* (p. 236-245). Londres : Routledge Editors.

DANIEL, M.-F., LAFORTUNE, L., PALLASCIO, R., SPLITTER, L., SLADE, C. et De LA GARZA, T. (2005). Modeling the development process of dialogical critical thinking in pupils aged 10 to 12 years. *Communication Education*, 54(4), 334-354.

DANIEL, M.-F., PETTIER, J.-C. et AURIAC, E. (2011). The incidence of philosophy on discursive and language competencies of pupils aged four years. *Creative Education*, 2(3), 296-304. Repéré à : https://www.scirp.org/Journal/PaperInformation.aspx?paperID=6707

DRIDI, H. (2018). Socialisation professionnelle des directions d'établissement d'enseignement au Québec : tensions entre formation et autonomie professionnelle. *Éducation et socialisation*, (50). Repéré à : https://journals.openedition.org/edso/5145

DEGUY, M., DOMMANGE, T., DOUTEY, N., GUENOUN, D., KIRKKOPELTO, E. et NOWROUSIAN, S. (2010). *Philosophies de la scène.* Besançon : Les solitaires intempestifs.

DEWEY, J. (1983). *Démocratie et éducation. Introduction à la philosophie de l'éducation*. Artigues-près-Bordeaux : L'Âge d'Homme.

DEWEY, J. (1910). *How we think*. Boston. Mass. : D.C. Heath.

DUPRIEZ, V. (2015). *Peut- on réformer l'école ? Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique*. Louvain- la-Neuve : De Boeck.

ENDRIZZI, L. et THIBERT, R. (2012). Quels leaderships pour la réussite de tous les élèves ? *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, (73), avril. Récupéré à : http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/73-avril-2012.pdf

FREIRE, P. (1974). *Pédagogie des opprimés* (traduit du portugais). Paris : Maspéro.

GARON, R. et ARCHAMBAULT, J. (2010). Le leadership pédagogique et le leadership en matière de justice sociale. *Vie pédagogique*, (155). Dossier Interventions éducatives en milieu défavorisé. Repéré à : https://www.webdepot.umontreal.ca/Usagers/archaj/MonDepotPublic/Diriger/1-%20Diriger%20une%20%C3%A9cole%20en%20milieu%20d%C3%A9favoris%C3%A9/Articles%20professionnels/Garon%20et%20Archambault%2C%202010.pdf

GATHER THURLER, M., PELLETIER, G. et DUTERCQ, Y. (2015). Leadership éducatif ? *Recherche et formation*, (78), 95-109. Repéré à : https://journals.openedition.org/rechercheformation/2401

GAUVRIT, N. et DELOUVEE, S. (2018). *Des têtes bien faites. Défense de l'esprit critique*. Paris : Presses universitaires de France.

GLASER, B. & STRAUSS, A. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Chicago, ILL.: Aldine.

GRAVELLE, F. (2015). Être dirigeant scolaire à l'heure d'une gouvernance axée sur les résultats au Québec… situation qui peut épuiser... *La recherche en éducation*, (13), 5-20.

GRAVELLE, F. (2017). Impact d'un changement de gouvernance sur la profession de direction d'établissement d'enseignement œuvrant en milieu scolaire québécois et de direction dirigeant des écoles franco-ontariennes. *Recherches & éducations*, (18). Repéré à : http://journals.openedition.org/rechercheseducations/5273

GRAVELLE, F. (2019). Bien-être des directions d'établissement d'enseignement : entre passion et usure du métier. *Direction*, (262), 47-49.

HORN, I. S. & LITTLE, J. W. (2010). Attending to Problems of Practice: Routines and Resources for Professional Learning in Teachers' Workplace Interactions. *American Educational Research Journal*, 47(1), 181-217.

HALPERN, D. (2014). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking*. New York: Psychology Press.

JODELET, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris : Presses universitaires de France.

KIRKHAM, G. (2014). Le leadership en Europe centrale : de nouvelles compétences pour les chefs d'établissement. Dans J.-L. DEROUET et R. NORMAND (dir.), *La question du leadership en éducation. Perspectives européennes* (p. 97-122). Louvain-la-Neuve : Academia-l'Harmattan.

MAUNY, C. et FRANTZ, A. (2018). Leadership : « lâcher prise » pour que s'exprime l'acte productif collectif. *Éducation et francophonie*, 46(1), 50-66. Dossier « Le leadership éducatif et la gouvernance des systèmes éducatifs : un regard pluriel », sous la direction de Guy Pelletier.

MANNONI, P. (1998/2010). *Les représentations sociales*. Paris : Presses universitaires de France.

MIGUEL, I., PIRES, V. & CARUGATI, F. (2013). Social representations of the development of intelligence, parental values and parenting styles: a theoretical model for analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 28(4), 1163-1180.

MOLINA, V. (2007). La notion de signification comme distinction. Dans V. MOLINA, *Entre sens et expression : le concept d'imaginaire politique dans les œuvres de Cornelius Castoriadis, Paul Ricoeur et Ernesto Laclau* (mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, Montréal, p. 36-38).

MOLINA, V. (2016). La métaphore de la scène pour des sensations en tension et la joie du questionnement. Dans V. Molina, *Scène et philosophie, théorie et pratique de la lecture philosophique pour un libre*

accès à la pensée (Thèse de doctorat, Université d'Ottawa, Ottawa, p. 62-108). Repéré à : https://ruor.uottawa.ca/handle/10393/35331

MOLINA, V (2017). Lire autrement le « retour sur enquête » de l'anthropologie contemporaine : Que nous apprennent les scènes de Platon, Nietzsche et Descartes? *Enquêtes et Ancrages : Revenir, reprendre… Le « Re » dans l'enquête*. Repéré à : http://revue-ancrages.fr/sites/revue-ancrages.fr/files/pdf/ea_2.3_molina_retour_sur_les_enquetes_du_passe.pdf

MOLINA, V. (2019). Joseph Jacotot et John Dewey : émotion, pensée et émancipation. *Cahiers Verbatim*, 4(2), 9-25.

MOLINA, V., DANIEL, M.-F. et BELGHITI, K. (2019). Les représentations sociales de la pensée critique chez des adolescents marocains âgés de 10 à 18 ans : une approche par la scène. *Penser l'éducation*, 44, 69-103.

MOLINA, V., DANIEL, M.-F. et BELGHITI, K. (2020). La représentation sociale que les adolescents se font des aînés peut-elle influencer le développement de la pensée critique dialogique ? Étude d'une « scène » racontée par des adolescents marocains. *Recherches en Éducation*, 41, 126-144. Repéré à : https://journals.openedition.org/ree/589?lang=fr

MONCEAU, G. (2017). Les parents d'élèves dans le management des établissements. Quelques apports de la recherche. *Administration & Éducation*, 153(1), 67-73. https://www.cairn.info/revue-administration-et-education-2017-1-page-67.htm

MOORE, T. (2013). Critical thinking: seven definitions in search of a concept. *Studies in Higher Education*, 38(4), 506-522.

PAWLOWSKI, S. D. & JUNG, Y. (2015). Social Representations of Cybersecurity by University Students and Implications for Instructional Design. *Journal of Information Systems Education*, 26(4), 281-294. Repéré à : https://aisel.aisnet.org/jise/vol26/iss4/3

PENNEMAN, J., De CROIX, S., DELLISSE, S., DUFAYS, J.-L., DUMAY, X., DUPRIEZ, V., GALAND, B. et WYNS, M. (2016). Outils didactiques et changement pédagogique : analyse longitudinale de l'appropriation de l'outil Lirécrire par des enseignants du secondaire. *Revue française de pédagogie*, 197(4), 79-98. Repéré à :

https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2016-4-page-79.htm?try_download=1

PELLETIER, G. (2016). L'évolution de la gouvernance en éducation : enjeux et défis. Repéré sur le site d'Éducation Canada à : https://www.edcan.ca/articles/levolution-de-la-gouvernance-en-education-enjeux-et-defis/?lang=fr

PELLETIER, G. (2013). Le leadership en éducation ; une double expertise et plus encore… Repéré sur le site d'Éducation Canada à: https://www.edcan.ca/articles/le-leadership-en-education/?lang=fr

POIREL, E. (2014). Stress et bien-être chez les directions d'école au Québec. Dans S. PARAYRE et A. KLEIN (dir.). *Éducation et santé : des pratiques aux savoirs* (p. 151-163). Paris : L'Harmattan.

POIREL, E. et YVON, F. (2012). Le leadership distribué : l'épreuve des réformes éducatives. *Éducation et francophonie*, 40(1), 94-118. Repéré à : https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2012-v40-n1-ef0137/1010148ar/

POIREL, E. et YVON, F. (2009a). *Étudier le stress des directions d'école du Québec : confrontation de méthodes*. Communication au 2e Colloque international francophone sur les méthodes qualitatives du CIREL, Lille, France.

POIREL, E. et YVON, F. (2009b). Le stress des directions d'école au Québec. Rapport de recherche produit pour l'Association montréalaise des directions d'établissement scolaire (AMDES). Montréal : Université de Montréal.

PROGIN, L. et PERRENOUD, O. (2018). Le leadership : un processus distribué au sein des établissements scolaires? Le cas de la Suisse francophone. *Éducation et francophonie*, 46(1), 33-49. Dossier « Le leadership éducatif et la gouvernance des systèmes éducatifs : un regard pluriel », sous la direction de Guy Pelletier.

PROGIN, L. (2015). Le leadership : un concept et objet de formation tabou pour les chefs d'établissement débutant? *Recherche et formation*, 78(1), 69-80.

PROGIN, L. (2014). Implanter des directions d'établissement : émergence d'un nouveau leadership pédagogique? Dans C. LETOR

et M. GARANT (dir.). *Nouvelles pratiques en formation et en éducation*. Bruxelles : De Boeck.

RODRIGUE, M.-C. et MORIN, N. (2016). Diriger un établissement scolaire. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 6(1), 25-27. Repéré à :

https://fr.calameo.com/read/001898804ebd0d864395d

RICOEUR, P. (1986). L'action sensée considérée comme texte. Dans P. Ricœur, Du texte à l'action. *Essais d'herméneutique II* (p. 205-236). Paris : Seuil.

ROUQUETTE, M.-L. et RATEAU, P. (1998). *Introduction à l'étude des représentations sociales*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

ROMERO, M. (2016). *Cinq compétences clés pour le 21ème siècle*. Projet #CoCreaTIC.

SAVOIE-ZAJC, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. KARSENTI et L. SAVOIE-ZAJC (dir.). *La recherche en éducation : étapes et approches* (p.123-177). Ville-Saint-Laurent, Québec : Éditions du Renouveau Pédagogique.

SECA, J. -M. (2010). *Les représentations sociales* (2ème édition). Paris : Armand Colin.

SPILANE, J.-P. et MERTZ, K. (2014). Le leadership et le management dans l'établissement scolaire : perspectives à l'étranger. Dans J.-L. DEROUET et R. NORMAND (dir.). *La question du leadership en éducation. Perspectives européennes* (p. 25-40). Louvain-la-Neuve : Academia.

VAN DER MAREN, J. (2006). Les recherches qualitatives : des critères variés de qualité en fonction des types de recherche. Dans L. PAQUAY (dir.). *L'analyse qualitative en éducation : Des pratiques de recherche aux critères de qualité* (p. 65-80). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.