

Intégration de l'analyse critique à l'enseignement et à l'apprentissage

Contenu des enquêtes d'analyse critique

Les composantes des enquêtes pour chaque niveau sont structurées en fonction de plusieurs enquêtes d'analyse critique. Ces enquêtes visent à regrouper l'enseignement de plusieurs composantes spécifiques autour d'une idée centrale. Le terme « critique » signifie que l'enquête est axée sur des questions ou des enjeux nécessitant un jugement critique. Chaque enquête d'analyse critique peut prendre plusieurs semaines ou même deux mois ou plus. Les enquêtes d'analyse critique décrites ne servent qu'à suggérer des possibilités, et à fournir des points à considérer lors de la planification de l'enseignement.

Chaque enquête d'analyse critique est présentée avec trois éléments importants :

- **un synopsis** : un bref résumé de l'orientation générale et des types d'activités qui peuvent servir à préparer les élèves en vue de l'enquête d'analyse critique.
- **un échantillon de défis d'analyse critique** : une liste de 5 à 15 leçons d'analyse critique spécifiques à faire dans le cadre de l'enquête d'analyse critique. Ces listes de défis d'analyse critique sont suggérées et ne sont pas des ensembles de leçons élaborées dans l'ordre. Comme le suggère le terme « échantillon », ces défis illustrent les questions ou les tâches qui permettront aux élèves d'analyser d'une manière critique, les différentes composantes de l'enquête d'analyse. En cliquant sur le titre d'un défi d'analyse critique, vous obtiendrez un aperçu des **activités suggérées** reliées à la question ou à la tâche ainsi que les résultats d'apprentissage spécifiques connexes.
- **les corrélations avec des résultats d'apprentissage possibles** : une liste des différents objectifs du programme (compétences et processus, valeurs et attitudes, connaissances et compréhension) que les enseignants peuvent aborder s'ils effectuent l'enquête d'analyse critique de la manière décrite dans le tableau des corrélations du programme.

Deux autres caractéristiques s'ajoutent aux activités suggérées pour un défi d'analyse critique particulier :

- **Ressources pédagogiques** : outils d'apprentissage et d'évaluation prêts à être utilisés qui aident les enseignants à mettre en œuvre les activités d'apprentissage décrites. Parmi ces ressources, on compte des graphiques et d'autres tableaux qui aident les élèves à organiser leur pensée, et des rubriques permettant d'évaluer les accomplissements des élèves. Vous pouvez accéder à ces ressources pédagogiques par l'entremise des activités suggérées spécifiques connexes.
- **Enseigner les outils** : suggestions détaillées qui illustrent comment les enseignants peuvent aider les élèves à développer une collection d'outils intellectuels spécifiques à la pensée critique, qui peuvent s'appliquer au programme d'études sociales dans son ensemble. Ces instructions portent sur les outils intellectuels nécessaires pour effectuer différentes tâches - du simple fait de poser des questions et d'interpréter des images à la résolution de problèmes ou à l'engagement dans une cause sociale. Vous pouvez accéder à ces leçons par l'entremise des activités spécifiques connexes suggérées.

Approche en matière de pensée critique

La pensée critique est une des dimensions de la pensée contenue dans les résultats d'apprentissage liés aux compétences et aux processus du programme d'études sociales en Alberta. Essentiellement, il s'agit d'une approche pédagogique qui intègre la pensée critique et permet d'enseigner efficacement tous les autres résultats d'apprentissage : le contenu, les habiletés et les attitudes.

Toutes les suggestions d'enseignement se trouvant dans le guide électronique sont développées autour d'un défi d'analyse critique. Le défi d'analyse critique est le terme choisi par le Critical Thinking Consortium (TC^2)¹, et vise à décrire une situation problématique pour laquelle les élèves doivent faire preuve d'esprit critique. Si une situation n'est pas problématique (c'est-à-dire qu'il n'existe qu'une seule option possible ou une seule réponse évidente), elle n'exige pas l'application de la pensée critique. En général, les suggestions d'activités illustrent comment la pensée critique peut être utilisée pour développer une meilleure compréhension du contenu, apprécier et développer des attitudes positives, et développer les habiletés et les compétences identifiées dans le programme d'études sociales.

Le présent document propose d'autres discussions sur les sujets suivants :

- Définir la pensée critique
- Intégrer l'analyse critique à l'enseignement
- Reconnaître les invitations à utiliser un esprit critique
- Juger des défis d'analyse critique efficaces
- Créer des défis d'analyse critique
- Enseigner les outils
- En apprendre davantage sur l'approche du TC^2 en matière d'analyse critique

Définir la pensée critique

Afin de développer la pensée critique, il faut aider les élèves à réfléchir à toute tâche, à tout problème ou à toute question d'une manière ouverte, à examiner attentivement les différentes options présentes, et à tirer des conclusions raisonnables basées sur une évaluation réfléchie des critères pertinents. Idéalement, la pensée critique est impliquée dans tout ce que font et étudient les élèves à l'école.

La relation étroite entre les termes « pensée critique » et « critère » est révélatrice. Mathew Lipman suggère que le terme critique devrait être considéré comme un synonyme de « critère » — nous pensons d'une manière critique lorsque nous utilisons des critères pour réfléchir (M. Lipman, « Criteria and judgement in critical thinking », *Inquiry*, vol. 9, n° 2, 1992). Voici une définition utile de ce qu'est la pensée critique : **le penseur critique vise essentiellement à délibérer en ayant l'intention de poser un jugement basé sur des critères appropriés**. Afin que nos élèves développent leur esprit critique, il est donc nécessaire de les inviter à évaluer les mérites de différentes options possibles, en fonction de facteurs/critères pertinents.

¹ TC^2 a été créé en 1993 afin d'offrir un soutien durable et à long terme aux enseignants qui souhaitent intégrer l'analyse critique à leur pratique. Depuis sa création, le TC^2 a collaboré avec plus de 25 000 enseignants. Les districts scolaires, facultés d'éducation et autres groupes scolaires qui en sont membres se trouvent en Alberta, en Colombie-Britannique, au Manitoba et en Ontario. Le TC^2 compte aussi des membres aux États-Unis et en Inde.

Intégrer l'analyse critique à l'enseignement

La pensée critique est une approche importante en enseignement, parce qu'elle permet d'accroître la satisfaction et le niveau d'apprentissage des élèves lorsqu'ils doivent utiliser et appliquer les idées contenues dans le programme d'études. Les élèves qui reçoivent de l'information d'une manière passive ou transmissive sont moins portés à comprendre ce qu'ils ont entendu ou lu que les élèves qui ont examiné, interprété, appliqué ou testé cette information d'une manière critique. En présentant la matière sous forme de problème ou d'enjeu, les élèves sont plus motivés et comprennent mieux. Comme le note Richard Paul, « on acquiert des connaissances *uniquement* par l'entremise de la pensée » (Richard Paul, « The logic of creative and critical thinking », dans R. Paul, *Critical thinking: How to prepare students for a rapidly changing world*, Santa Rosa (CA), Foundation for Critical Thinking, 1993). Les enseignants peuvent aider les élèves à mieux comprendre le sujet enseigné en le problématisant, plutôt qu'en leur demandant de le mémoriser. Comme l'écrit John Dewey dans *How We Think*, ce n'est que lorsqu'un obstacle ou un problème difficile déranger notre routine que nous sommes obligés à penser à ce que nous devons faire.

Qu'est-ce qui est le plus efficace pédagogiquement? Demander aux élèves d'inscrire des informations tirées d'un manuel scolaire sur les différentes caractéristiques des régions principales du Canada, ou leur demander de convaincre leur classe que la région qu'ils ont étudiée est le meilleur endroit où déménager une famille entière (en utilisant les critères de jugement suivants : climat, beauté naturelle, attraits culturels, emplois, mode de vie)? Cette dernière activité enseigne les régions du Canada d'une manière significative. Étant plus motivés, les élèves ont tendance à faire des recherches additionnelles qui vont généralement bien au-delà des informations présentées dans les manuels scolaires, à comprendre beaucoup mieux les différences régionales, et à se souvenir bien mieux de ces caractéristiques lorsqu'ils sont testés sur le sujet. En d'autres mots, la pensée critique est une approche pédagogique efficace qui stimule l'intérêt des élèves, tout en améliorant leurs habiletés.

Sans modifier les ressources utilisées ou la structure de la classe, les enseignants peuvent, de cette manière, mettre les élèves au défi. Par exemple, plutôt que de demander aux élèves de trouver de l'information permettant de répondre à la question factuelle « Qu'utilisaient traditionnellement les Inuits pour fabriquer des outils? », l'enseignant peut demander aux élèves d'utiliser cette information pour se poser la question suivante : « Entre le phoque ou le caribou, quel animal permettait le mieux de répondre aux différents besoins de la vie traditionnelle des Inuits? ». Dans le même ordre d'idées, plutôt que de rédiger un rapport sur un chef connu, les élèves peuvent décider, parmi les différentes contributions faites par une personne désignée, lesquelles ont eu l'impact à long terme le plus important. On encourage aussi la pensée critique en discutant, parmi les différentes solutions suggérées pour un dilemme se passant dans la cour de récréation ou dans une histoire, lesquelles sont les plus efficaces, réalisables et sécuritaires. Aussi, plutôt que de choisir tout simplement le titre que préfèrent les élèves pour leur paragraphe de persuasion, ils peuvent avoir à décider quel titre est le plus intéressant parmi plusieurs possibilités.

Même des activités routinières, comme la prise de notes, peuvent permettre de penser d'une manière critique. Par exemple, on peut développer avec les élèves les critères nécessaires à une prise de notes efficace. Pour enseigner ces critères, les enseignants peuvent inviter les élèves à imaginer qu'un politicien local leur a demandé de lui donner

des informations concises sur les unes (premières pages) des quotidiens. Pour accomplir la tâche, les élèves doivent s'assurer que le *document* est de moins d'une demi-page, et qu'il résume, de façon exacte, tous les points importants connectés aux sujets qui intéressent le politicien. Pendant la prise de notes, les élèves utilisent leur esprit critique afin de juger si les entrées qu'ils ont choisies sont conformes aux critères établis, c'est-à-dire exactes, pertinentes, complètes et concises.

Dans tous les cas, lorsqu'ils doivent poser un jugement basé sur des critères spécifiques, les élèves ne font pas que trouver des faits ou définir leurs préférences personnelles. Ils ne rapportent pas uniquement ce qu'ils savent ou aiment. Ils jugent ou évaluent les options possibles, et déterminent le choix le plus approprié (le plus raisonnable, le plus sage, le plus facile à justifier) en fonction de critères pertinents. En fait, les élèves analysent d'une manière critique le contenu, les attitudes et les compétences liés au programme d'études sociales :

Reconnaître les invitations à utiliser l'esprit critique

Le point de départ pour favoriser la pensée critique, loin d'être facile, réside dans les questions posées et les tâches demandées aux élèves. En quoi consiste une question qui invite les élèves à faire preuve d'esprit critique, et comment diffère-t-elle des questions qui n'invitent pas la pensée critique? Pour illustrer cette différence, songez aux questions suivantes :

Questions possibles

Sujet	1	2	3
Aliments	La crème glacée appartient auquel des quatre groupes alimentaires?	Quel parfum de crème glacée préférez-vous?	La crème glacée devrait-elle faire partie du régime alimentaire d'une famille?
Atlas	Quels types d'information trouve-t-on dans un atlas?	Préférez-vous utiliser un atlas électronique ou un livre?	Parmi ces trois atlas, lequel est le plus utile, le plus fiable et le plus simple à utiliser pour atteindre notre objectif?
Explorateurs	Quels sont les trois incidents qui se sont produits durant la première semaine de la descente qu'a faite Simon Fraser sur le fleuve?	Auriez-vous aimé participer, avec Fraser, à cette expédition?	À la lumière de ce comportement, Fraser était-il un héros ou une canaille?
Animaux	Qui, dans la classe, a un animal?	Aimeriez-vous avoir un chiot comme animal de compagnie en classe?	Parmi les animaux suivants, lequel serait le meilleur animal de compagnie en classe - un chien, un hamster ou une grenouille?

Pour chaque sujet, même si les trois questions suggérées sont appropriées et utiles, une seule invite les élèves à faire preuve d'esprit critique. Les questions de la colonne 1 exigent que les élèves se souviennent de la réponse correcte ou la trouve quelque part, que ce soit dans leur mémoire, un livre ou une autre source de référence. En général, il n'y a qu'une seule bonne réponse à ces questions.

Les questions de la colonne 2 invitent les élèves à échanger leurs sentiments, c'est-à-dire ce qu'ils aiment et ce qu'ils n'aiment pas. Il n'existe aucune mauvaise réponse à ces questions, car ce n'est que question de préférence : certains élèves préfèrent la crème glacée au chocolat, tandis que d'autres préfèrent la crème glacée à la fraise; certains élèves aiment utiliser Internet, tandis que d'autres, non.

Seules les questions de la colonne 3 invitent les élèves à penser d'une manière critique. Il existe plusieurs réponses raisonnables à ces questions, mais certaines réponses peuvent ne pas être raisonnables ou acceptables. Par exemple, même s'il existe plusieurs arguments plausibles expliquant pourquoi un hamster ou une grenouille pourrait être un animal de compagnie approprié en classe, peu d'arguments pourraient justifier l'adoption d'un gros chien spécifiquement lorsque les élèves considèrent les critères connectés à un animal familier en classe (p. ex., peut rester dans la classe jour et nuit, besoins limités en nourriture, en exercice...). Les réponses aux questions de la colonne 3 ne sont pas limitées à des faits, des opinions ou des préférences personnelles. En essayant de répondre à ces questions, les élèves ne rapportent pas seulement ce qu'ils savent ou aiment, mais ils jugent ou évaluent des options possibles en déterminant l'option qui est la plus justifiable.

Lorsque nous évaluons ou jugeons d'une manière sérieuse et réfléchie, nous devons inévitablement utiliser des critères. Le choix d'une option ne peut pas être simplement basé sur des fantaisies et des préférences personnelles. Par exemple, avant de décider si la crème glacée doit faire partie d'un régime alimentaire, il faut aller au-delà de ses préférences personnelles et évaluer si cet aliment est nutritif, abordable, facilement accessible et simple à conserver. Cet ensemble de facteurs forme les critères nécessaires pour pouvoir juger des mérites de l'inclusion de la crème glacée dans un régime alimentaire. Seules les questions qui mènent à ce type d'évaluation permettent de penser d'une manière critique.

Juger des défis d'analyse critique efficaces

Élaborer des *défis d'analyse critique* efficaces, soit des questions ou des tâches qui invitent les élèves à penser d'une manière critique, n'est pas facile. Les enseignants doivent ainsi faire preuve d'esprit critique lorsqu'ils posent leurs questions. Afin d'évaluer si une question ou une tâche invite réellement les élèves à penser d'une manière critique, il est important de considérer si la question ou la tâche nécessite des critères de jugement (p. ex., efficace, important, écologique, juste, héroïque, lâche). De plus, les défis d'analyse critique efficaces respectent les quatre critères suivants.

Défis d'analyse critique efficaces...	
permettent d'évaluer raisonnablement différentes solutions plausibles	Il est essentiel que les défis posent des questions ou proposent des tâches qui invitent les élèves à évaluer le caractère raisonnable d'options plausibles ou de conclusions alternatives. Puisque les critères sont nécessaires pour poser un jugement raisonné, les questions devraient comprendre, de manière implicite, les critères appropriés. Par exemple, lors de l'évaluation de la qualité d'une source d'information, il est nécessaire de vérifier le nombre de détails, son exactitude et son équilibre; lorsqu'on choisit un animal de compagnie pour la classe, il faut tenir compte du coût, de la taille et de l'entretien de l'animal.
limitent la quantité de connaissances préalables requises	Si les élèves n'ont pas les connaissances préalables essentielles ou ne connaissent pas les critères pertinents, et s'ils n'acquièrent pas ces outils lorsqu'ils relèvent le défi, il est inutile de leur faire relever ce défi. S'ils n'ont pas les connaissances de base requises pour relever le défi, les élèves ne pourront pas le faire. Les questions d'analyse critique doivent être suffisamment délimitées de manière à ce que les élèves n'aient pas besoin de connaissances très vastes pour réussir. Par exemple, la question « Qui est le héros le plus important de l'histoire du Canada? » est si large qu'elle pourrait faire l'objet d'un livre. Une question plus restreinte est préférable, p. ex., on pourrait poser la question « Des trois personnes que nous avons étudiées, qui est le héros le plus important? ». Pour réduire la quantité de connaissances préalables requises, on peut aussi restreindre le défi d'analyse critique à une seule source d'information. De cette manière, les élèves pourraient obtenir l'information dont ils ont besoin en étudiant tout simplement le matériel fourni.

<p>sont considérés significatifs par les élèves</p>	<p>Si les élèves considèrent un défi inutile et peu important, ils ne s'y intéresseront pas sérieusement et, au fil du temps, estimeront que l'analyse critique est un exercice futile ou ennuyant. Ces défis d'analyse critique intéresseront les élèves s'ils :</p> <ul style="list-style-type: none"> • entraînent une dissonance quant à leurs croyances; • portent sur des problèmes réels (ou réalistes); • ont des liens évidents avec un évènement contemporain, la collectivité locale ou une de leurs préoccupations; • proposent un contexte suffisamment large pour qu'ils s'y intéressent; • sont choisis ou suggérés par eux-mêmes s'il y a lieu.
<p>développent la compréhension des sujets contenus dans le programme d'études</p>	<p>Les défis d'analyse critique doivent encourager les élèves à penser d'une manière critique à propos des sujets contenus dans le programme d'études sociales. De cette manière, ils sont plus portés à atteindre les résultats d'apprentissage définis dans le programme d'études. Le contenu aura probablement peu d'importance pour les élèves s'ils ne font que collecter et présenter des informations. Par exemple, plutôt que de demander aux élèves de comparer les services offerts dans deux collectivités, nous pouvons leur demander d'indiquer quelle collectivité répond le mieux aux besoins de ses membres. Pendant qu'ils justifient leurs conclusions, les élèves développeront l'objectif d'apprentissage qui porte sur l'appréciation des moyens grâce auxquels différentes collectivités répondent aux besoins individuels de leurs membres.</p>

Créer des défis d'analyse critique

Lors de la création de défis d'analyse critique, il faut absolument s'assurer que la question et la tâche invitent un jugement raisonné, sinon les élèves ne sont pas invités à penser d'une manière critique. Au fil des ans, le Critical Thinking Consortium a noté que les défis critiques pouvaient prendre différentes formes. Le tableau suivant décrit ainsi six façons de demander aux élèves d'effectuer un jugement raisonné. De nombreux enseignants trouvent utile de penser à ces différentes formes lors de la création d'un défi d'analyse critique.

Créez des défis d'analyse en demandant aux élèves de :	Exemple de défi d'analyse critique
<p>Critiquer Les élèves évaluent les qualités ou les défauts d'une personne, d'une prestation, d'un produit ou d'un objet (choisi par l'enseignant ou l'élève).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • À l'aide d'une échelle allant d'excellent à horrible, évaluez à quel point vous auriez trouvé intéressant de vivre à une époque donnée, en tenant compte de la qualité de l'environnement, du confort et des divertissements. • Le manuel décrit-il, de manière juste et adéquate, ce qui est réellement arrivé?
<p>Juger Les élèves choisissent, parmi au moins deux options (fournies par l'enseignant ou l'élève), laquelle répond le mieux aux critères préétablis.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La vie des jeunes était-elle plus facile à cette époque ou aujourd'hui? • Parmi ces deux moyens de transport en Arctique, lequel est le plus efficace : le traîneau à chiens ou la motoneige? • Votre famille devrait-elle déménager à Red Deer ou à Lethbridge? • Parmi les anciennes civilisations étudiées, laquelle nous a légué le patrimoine le plus impressionnant?
<p>Transformer Les élèves modifient un produit ou une prestation en fonction de renseignements additionnels, d'un nouveau centre d'intérêt, d'une perspective différente, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Réécrire un compte rendu historique à l'aide du cadre « Rôle–verbe d'Action–Format–Public–Sujet. • En fonction de l'information fournie, rédigez une lettre de référence pour un personnage historique connu. • Modifiez la photo historique illustrant la scène de manière à ce qu'elle se déroule aujourd'hui (ou à une période historique donnée).
<p>Décoder Les élèves suggèrent et justifient une solution, une explication ou une interprétation pour une situation déroutante ou énigmatique.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Trouvez une métaphore pertinente qui capture l'essence d'un aspect de la vie au Canada. • Démontrez, à l'aide de preuves, que votre partenaire utilise le format R–A–F–P–S dans son travail écrit. • Expliquez ce qui se passe dans cette illustration.

<p>Créer Les élèves créent un produit qui répond aux exigences d'un ensemble de spécifications/conditions.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Rédigez une histoire adaptée à la période, qui assure la participation significative de tous les personnages, et illustre l'ambiance de la scène présentée dans la photo. • Créez six questions pour un examen sommatif. Les questions doivent être claires, intéressantes, réalisables, et exiger une réflexion sérieuse.
<p>Interpréter Les élèves interprètent un rôle ou mettent en place un plan d'action qui satisfait les exigences d'un ensemble de spécifications/conditions.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Effectuez un jeu de rôle adapté à l'époque, et mettez en jeu les personnages historiques principaux de manière significative. • Apportez une contribution durable dans la vie d'une autre personne. • Organisez une campagne d'information pour convaincre les autres élèves de l'importance d'une question locale.

Enseigner les outils

Le Critical Thinking Consortium propose la notion de ressources ou d'outils intellectuels pour expliquer comment la pensée critique peut être développée. Pour apprendre à penser d'une manière critique, il est nécessaire d'acquérir les outils appropriés pour penser. On peut ainsi comparer une réponse bien pensée à la construction d'une maison. Sans les outils requis, il s'avérera futile de s'essayer à l'une ou l'autre — dans un cas, les outils de construction appropriés, comme une scie, un marteau, les mètres, et dans l'autre cas, les connaissances préalables pertinentes, le vocabulaire relatif à l'analyse critique, les stratégies, les critères de jugement et les habitudes de l'esprit.

Lorsqu'ils n'ont pas les outils intellectuels nécessaires pour accomplir un bon travail, les élèves ont tendance à répéter des erreurs, à ne pas considérer certaines étapes essentielles, à ignorer des facteurs pertinents ou à être limités par une vision rigide.

Enseigner à nos élèves à penser d'une manière critique nécessite ce qu'appelle Walter Parker l'enseignement habilitant (W. Parker, « Achieving thinking and decision-making objectives in social studies », dans J. Shaver (dir.), *Handbook of research on social studies teaching and learning*, Toronto (ON), Collier Macmillan, 1991) — une aide directe pour développer les outils intellectuels requis pour effectuer une tâche. Différentes composantes des enquêtes d'analyse critique, comme les activités suggérées, les ressources pédagogiques et l'enseignement des outils, proposent des conseils sur la nature et la forme de cette aide directe.

Les outils intellectuels dont a besoin le penseur varient selon la nature du défi qui doit être relevé. Afin de développer leurs habiletés à penser d'une manière critique, il est donc essentiel que les élèves développent et utilisent un répertoire d'outils variés. Les outils spécifiques font partie de cinq grandes catégories d'outils intellectuels :

<p>Connaissances fondamentales <i>Connaissances pertinentes requises sur un sujet afin de pouvoir effectuer une réflexion approfondie</i></p>	<p>Les élèves doivent acquérir des connaissances sur différents sujets si on veut qu'ils pensent d'une manière critique. Il est probable que ces sujets se trouveront ou devraient se trouver dans le programme d'études. Il est essentiel d'intégrer l'enseignement de la pensée critique et l'enseignement de la matière.</p>
<p>Critères de jugement <i>Connaissance des critères ou des raisons appropriés pour évaluer le caractère raisonnable ou les mérites des options présentées dans le cadre d'un défi d'analyse critique</i></p>	<p>Penser d'une manière critique implique que l'on a l'intention d'arriver à un jugement raisonnable basé sur des critères explicites. Les critères de jugement dans le contexte du programme d'études sociales peuvent être des critères pour : des arguments forts dans un essai, une solution adéquate à un problème économique, une question bien pensée, une source d'informations fiable, une présentation orale accomplie ou des notes de cours efficaces.</p>
<p>Pensée et langage <i>Connaissance des concepts et des distinctions nécessaires pour pouvoir relever le défi d'analyse critique</i></p>	<p>Même si d'autres outils renvoient à des concepts, le vocabulaire relatif à l'analyse critique renvoie à des concepts qui portent expressément sur les distinctions à la base de l'analyse critique. Les élèves doivent par exemple comprendre la différence entre une conclusion et une hypothèse, une cause et une corrélation, ou une cause et un effet ou une conséquence, ou encore un préjugé et un stéréotype.</p>
<p>Stratégies <i>Connaissance des procédures, des graphiques et des modèles qui peuvent s'avérer utiles lorsque l'élève travaille sur un défi d'analyse critique</i></p>	<p>Les personnes qui font preuve d'esprit critique appliquent différentes stratégies pour relever les défis auxquels elles doivent faire face. Les stratégies peuvent être très élaborées, comme le modèle complet de prise de décision (p. ex., pour régler un problème, il faut commencer par le cerner, puis tenir compte des conséquences, faire une recherche sur chaque option, etc.) D'un autre côté, les stratégies peuvent être très spécifiques, et porter sur une tâche précise (p. ex., pour préciser un énoncé, il faut le reformuler en d'autres mots, demander aux autres de le clarifier, ou représenter le problème graphiquement). Il existe des milliers de stratégies qui aident les gens à relever les défis qui se présentent à eux.</p>

<p>Attitudes et valeurs <i>Les valeurs et les attitudes pratiquées par un penseur attentif et consciencieux</i></p>	<p>Même si on les décrit plutôt comme des dispositions, les habitudes de l'esprit sont les idéaux ou les vertus intellectuelles pratiqués par les penseurs attentifs et consciencieux. Ces vertus intellectuelles orientent et motivent les penseurs à se comporter de façon à bien penser, comme être ouvert d'esprit, objectif, tolérant envers les ambiguïtés, réfléchi, introspectif et minutieux.</p>
---	--

En apprendre davantage sur l'approche de TC² en matière d'analyse critique

- Abbott, M. et L.F. Darling (dir.). « Critical thinking » (numéro sur un thème spécial), *Primary Leadership*, vol. 4, n° 1, 2001.
- Bailin, S., R. Case, J.R. Coombs et L.B. Daniels. « Common misconceptions of critical thinking », *Journal of Curriculum Studies*, vol. 31, n° 3, 1999, p. 269 – 283.
- Bailin, S., R. Case, J.R. Coombs et L.B. Daniels. « Conceptualizing critical thinking », *Journal of Curriculum Studies*, vol. 31, n° 3, 1999, p. 285–302.
- Case, R. « Making critical thinking an integral part of electronic research », *School Libraries in Canada*, vol. 22, n° 4, 2004, p. 13–16.
- Case, R. « Bringing critical thinking to the main stage », *Education Canada*, vol. 45, n° 2, 2005, p. 45–49.
- Case, R. et I. Wright. « Taking critical thinking seriously », *Canadian Social Studies*, vol. 32, n° 1, 1997, p. 12–19.