

INTRODUCTION

Une pensée réflexive pour l'éducation

Richard Pallascio

*Université du Québec à Montréal et CIRADE
pallascio.richard@uqam.ca*

Marie-France Daniel

*Université de Montréal et CIRADE
marie-france.daniel@umontreal.ca*

Louise Lafortune

*Université du Québec à Trois-Rivières et CIRADE
louise_lafortune@uqtr.ca*

© 2004 – Presses de l'Université du Québec

Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Sainte-Foy, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – www.puq.ca

Tiré de : *Pensée et réflexivité*, Richard Pallascio, Marie-France Daniel et Louise Lafortune (dir.), ISBN 2-7605-1284-3 • D1284N
Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Les pratiques pédagogiques ont encore tendance à s'appuyer sur des modèles de la cognition postulant que les connaissances sont transmissibles. Même si plusieurs chercheuses et chercheurs (Pépin, 1994; Désautels et Larochelle, 2004), dont nous-mêmes, préconisent des orientations didactiques plus arrimées à des modèles d'inspiration socioconstructiviste selon lesquels l'appropriation des savoirs par des élèves en contexte scolaire constitue un processus de reconstruction des connaissances faisant intervenir des compétences cognitives de niveau supérieur, les résistances à l'égard de ces orientations demeurent nombreuses. En fait, dans le champ de l'éducation, ce que l'on entend par le développement d'une forme de pensée réflexive n'est pas clair, même pour ceux et celles qui estiment que l'apprentissage est un phénomène essentiellement social qui ne peut être appréhendé que si l'on s'intéresse à la coconstruction des savoirs dans le cadre de communautés de pratiques.

Le concept de pensée réflexive n'est pas récent. Dewey, dans son ouvrage *How We Think* (1933), utilisait l'expression « pensée réflexive », en opposition à la pensée spontanée, voulant désigner par là « une manière de penser consciente de ses causes et de ses conséquences ». Connaître l'origine de ses idées – les raisons pour lesquelles on pense d'une certaine manière – libère l'individu d'une rigidité intellectuelle; pouvoir choisir entre plusieurs possibilités et agir sur elles est source de liberté intellectuelle. Connaître les conséquences d'idées, c'est connaître leur sens puisque, comme Dewey (1933), pragmatiste et disciple de Peirce, en était convaincu, ce sens réside dans leurs applications pratiques, dans l'effet qu'elles ont sur le comportement individuel et sur le monde. Pour plusieurs tenants du développement d'instruments nécessaires à la mise en œuvre d'une pensée critique chez l'apprenant, c'est l'accent mis par Dewey sur la pensée réflexive qui a pavé la voie aux travaux ultérieurs sur le sujet au cours des cinquante dernières années (notamment, ceux de Lipman, 1995, p. 135). Dans *Démocratie et éducation* (1990/1916), Dewey emploie l'expression « expérience réflexive », mettant en lumière les étapes d'un processus réflexif entièrement situé dans l'expérience même de la personne.

Lipman et son équipe soutiennent que les jeunes peuvent développer leurs habiletés de pensée supérieures (*high-order thinking*) dès leur plus jeune âge, dans la mesure où l'école crée les conditions nécessaires pour favoriser un dialogue de type argumentatif entre les élèves (Lipman, 1995; Lipman, Sharp et Oscayan, 1980; Slade, 1996). La spécificité de l'approche développée par cette équipe, la *Philosophie pour enfants*, est la nature réflexive du dialogue (Gazzard, 1988), qui s'élabore en communautés de recherche entre pairs. Elle vise à engager l'élève dans un processus coopératif qui favorise le développement d'une pensée réflexive. Or, c'est en étudiant l'approche de *Philosophie pour enfants* et en développant une adaptation de cette

approche au contexte de l'éducation mathématique (Daniel, Lafortune, Pallascio et Sykes, 1996) que nous avons été amenés à vouloir comprendre les composantes d'une pensée réflexive liées aux processus d'apprentissage et à approfondir les liens entre ses composantes.

Dans le cadre du Programme de formation de l'école québécoise (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001), des compétences transversales aux différents programmes d'études font leur apparition, parmi lesquelles nous retrouvons « Exercer son jugement critique », « Mettre en œuvre sa pensée créatrice », « Se donner des méthodes de travail efficaces » et « Communiquer de façon appropriée », recoupant diverses composantes d'une pensée réflexive. Le développement d'une pensée réflexive devient ainsi un enjeu, non seulement de la réussite scolaire, mais surtout de la réussite éducative. Dans la foulée de nos travaux de recherche sur le développement de pratiques réflexives dans le contexte d'apprentissages mathématiques, il nous est paru utile d'étudier les conditions du développement d'une pensée réflexive engendrée par une pratique réflexive, par exemple en éducation mathématique, en articulant les liens entre des composantes de celle-ci, à savoir une pensée critique, une pensée créative et une pensée métacognitive.

LES DIFFÉRENTS MODES DE PENSÉE D'UNE PENSÉE RÉFLEXIVE

En faisant abstraction des différents sens qu'il est possible de donner au concept de « pensée réflexive », des chercheuses et chercheurs se sont récemment penchés sur ses modalités, à savoir une pensée critique, une pensée créative et une pensée métacognitive.

UNE PENSÉE CRITIQUE

Le concept de pensée critique a soulevé un tel intérêt en éducation qu'il serait fort difficile de présenter une synthèse de la documentation à ce sujet (Kennedy, Fisher et Ennis, 1991). Cependant, on reconnaît de plus en plus l'importance d'une pensée critique. Par exemple, comme dans de nombreux autres pays, dans la réforme actuelle du programme de l'école québécoise, une place de choix lui a été accordée, l'exercice d'un jugement critique étant l'une des quatre compétences transversales d'ordre intellectuel à développer ; voici comment on la définit :

[...] la capacité de juger de l'élève pour l'amener à tenir compte des faits, à faire la part de ses émotions, à recourir à l'argumentation logique, à relativiser ses conclusions en fonction du contexte, à faire une place au doute et à l'ambiguïté et à renoncer aux idées arrêtées ou toutes faites. (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p. 20)

Toutefois, le concept de pensée critique a évolué depuis quelques années. Alors qu'il prenait jadis le sens d'un exercice logique cherchant à vérifier l'exactitude de propositions, « *the correct assessing of statements* » (Kennedy, Fisher et Ennis, 1991), les nouvelles perspectives conceptuelles liées à ce mode de pensée élargissent considérablement sa portée et sa nature par le fait même. Paul (1982) propose deux sens au concept de pensée critique, un sens faible (*weak*), dans lequel plusieurs habiletés sont mises à contribution pour détecter les erreurs de raisonnement, et un sens fort (*strong*), dans lequel les penseurs critiques examinent un problème objectivement et sous des angles variés en tenant compte de tous les objets en cause tout en reconnaissant leurs propres points de vue égocentrique et sociocentrique. Alors que McPeck (1984, cité par Kennedy, Fisher et Ennis, 1991, p. 13) y voit « l'usage approprié d'un scepticisme réflexif afin de fonder diverses croyances sur de bonnes raisons¹ », Ennis (1987, p. 20), pour sa part, définit une pensée critique comme étant une pensée raisonnable et de nature réflexive afin de décider ce qu'il convient de croire ou de faire².

La littérature sur la pensée critique révèle que son exercice repose sur deux principaux éléments : des capacités cognitives ainsi que des attitudes. Ennis (1987) a énoncé 12 capacités et 14 attitudes propres à la pensée critique alors que Paul, Binker, Martin et Adamson (1989) ont relevé 9 stratégies affectives et 26 stratégies cognitives (9 microhabiletés et 17 macrohabiletés). Puisqu'il serait hors de propos de donner la liste de tous ces éléments, nous avons formulé quelques énoncés inspirés notamment d'Ennis (1987) et de Paul (1982) afin d'illustrer les composantes affectives et cognitives favorisant la pensée critique. Les attitudes peuvent être décrites ainsi : manifester un esprit ouvert aux différents points de vue et aux informations divergentes ou contradictoires ; tolérer le doute, l'incertitude et l'ambiguïté avec humilité et courage ; remettre en question son propre point de vue comme ceux des autres de manière impartiale et intègre ; reconnaître l'influence des émotions et des expériences individuelles sur les pensées et les croyances ; se concentrer avec persévérance sur le problème central.

1. Traduction libre de « *The propensity and skill to engage in an activity with reflective skepticism* »).
2. Traduction libre de « *Critical thinking is a reasonable, reflective thinking that is focused on deciding what to believe or do* ».

Quant aux habiletés cognitives, en voici quelques-unes : évaluer la crédibilité des sources ; établir des critères pour pondérer la valeur des informations ; bien comprendre ou définir les termes en question ; appréhender les points de vue divergents sans les distordre, les exagérer ou les caricaturer ; observer ou rechercher de nouvelles informations ; discuter et dialoguer pour approfondir la question et obtenir des points de vue supplémentaires ; analyser les arguments, reconnaître les sophismes, stéréotypes, clichés ou contradictions ; reconnaître les présupposés ou les postulats non formulés ; procéder à des inductions ou des déductions avec minutie ; analyser, comparer et synthétiser l'information ; évaluer la cohérence et la consistance logique de sa propre démarche.

Dans cette optique, une étude récente a fait émerger la définition d'une pensée critique suivante :

La pensée critique dialogique est un processus d'(é)valuation d'un objet, en coopération avec les pairs, pour éliminer les critères non pertinents dans une visée d'amélioration de l'expérience. La pensée critique dialogique est un processus de recherche en commun qui se manifeste dans des attitudes et des habiletés cognitives complexes reliées à la conceptualisation, la transformation, la catégorisation et la correction. Elle nécessite donc l'apport de quatre modalités de pensée, à savoir logique, créative, responsable et métacognitive, qui s'arriment à une perspective épistémologique complexe, c'est-à-dire l'intersubjectivité orientée vers la recherche du sens – dépassant ainsi l'égocentrisme et le relativisme. Comme résultat, une nouvelle compréhension de l'objet de pensée est générée et une modification de l'idée initiale se manifeste. (Daniel, Lafortune, Pallascio, Mongeau, Slade, Splitter, De la Garza, à paraître, 2004).

Par ailleurs, McPeck (1984, cité par Kennedy, Fisher et Ennis, 1991) a soulevé un débat intéressant sur le caractère généralisable ou non des habiletés de pensée critique. Selon lui, il est vain d'enseigner la pensée critique en général ou de croire qu'elle pourra être transférée d'un domaine à un autre. Chaque discipline possède non seulement des savoirs distincts, mais aussi des normes épistémologiques différentes. Or, un individu qui ignore les normes sémantiques, conceptuelles et épistémologiques d'un champ sera incapable d'y faire preuve de pensée critique même s'il a démontré de telles capacités dans un autre domaine. Évidemment, il existe des positions intermédiaires entre ces deux extrêmes ; cependant McPeck (1984, cité par Kennedy, Fisher et Ennis, 1991) a le mérite d'avoir attiré l'attention sur une limite contextuelle importante à l'exercice de la pensée critique.

UNE PENSÉE CRÉATIVE

Certains auteurs et auteures font une distinction entre une pensée créative générative (ou créatrice) et une pensée créative interprétative (Boden, 1994; Gardener, 1994; Slade, 2000). Alors que la première est associée à l'acte créateur de façon globale, la seconde est associée à une réflexion sur le produit d'un acte créateur, par exemple la genèse d'un acte créateur, l'analyse d'une nouvelle preuve mathématique ou, plus simplement, une pensée originale et inattendue exprimée par une autre personne.

Le développement d'une pensée créative générative ou créatrice dans un contexte de résolution de problèmes mathématiques, par exemple, consiste en un travail d'imagination et d'invention combiné aux diverses contraintes de l'apprentissage. Une démarche créatrice peut soit être strictement disciplinaire (par exemple résoudre un problème mathématique d'un type nouveau pour l'apprenant), soit exiger l'inclusion de dimensions affective, sociale ou métacognitive à différents degrés (par exemple surmonter un problème de confiance dans ses capacités à résoudre certains problèmes mathématiques) ou consister à expliciter et à prendre en compte des pré-supposés épistémologiques (par exemple travailler sur les perceptions et les représentations sociales des mathématiques).

Par ailleurs, voici les caractéristiques d'une pensée créative de type interprétatif selon Lipman :

- La « sensibilité à une multitude de critères » : elle est issue de conduites cognitives associées à une forme de pensée créative qui font usage de plusieurs critères pertinents et composent avec la tension qui existe entre eux ;
- La « formation de jugements » : elle fait appel à une procédure heuristique, c'est-à-dire orientée vers l'obtention de résultats satisfaisants sans nécessairement privilégier de méthodes ;
- L'« autotranscendance » : elle concerne la dimension dialectique de la pensée créative visant l'émergence des synthèses créatives, hors du conflit entre les thèses et les antithèses ;
- La « contextualisation » : elle est reliée au contrôle de la pensée par l'appréciation globale de la situation dans laquelle elle a lieu. La globalité de la situation créative se transfère à l'intégrité du produit créatif.

« Toute discipline qui ne se contente pas d'apprendre à réfléchir à son propos, mais enseigne en outre comment se poser des questions sur cette réflexion elle-même (méthodologie de la réflexion) ne peut qu'encourager le type de pensée élaborée (ou complexe) » (Lipman, 1995, p. 175). Pour

nous, une pensée créative « trouve ses fondements dans la recherche du sens » (Daniel, Lafortune, Pallascio, Mongeau, Slade, Splitter, De la Garza, à paraître en 2004).

UNE PENSÉE MÉTACOGNITIVE

Qu'est-ce qui distingue pensée métacognitive et métacognition ? Selon Fisher (1998) et Olson et Astington (1993), la pensée métacognitive porte sur la conscience de ses pensées et de l'interaction avec celles des autres ; elle prend la pensée comme objet de réflexion. La métacognition renvoie au regard qu'une personne porte sur sa démarche mentale en action dans un processus d'apprentissage. Elle est constituée de trois composantes : les connaissances métacognitives, la gestion de l'activité mentale et la prise de conscience de ses processus mentaux. La prise en compte de ces trois composantes mène au développement d'habiletés métacognitives (pour différents aspects de cette définition, voir Bouffard-Bouchard, Parent et Larivée, 1991 ; Brown, 1987 ; Chouinard, 1998 ; Doudin et Martin, 1992 ; Flavell, 1979, 1987 ; Lafortune, 1998 ; Lafortune et Deaudelin, 2001a, 2001b ; Lafortune et St-Pierre, 1994a, 1994b, 1996 ; Doudin, Martin et Albanese, 2001 ; Noël, Romainville et Wolfs, 1995 ; Romainville, 1998).

Pour un meilleur développement cognitif, pensée métacognitive et métacognition exigent une prise de conscience autant de ses pensées que des processus d'apprentissage qui ont permis d'organiser ses pensées, de les mettre en relation les uns avec les autres, mais aussi avec les pensées des autres. Dans le contexte du travail que nous avons effectué sur la pensée réflexive, nous concentrons notre étude sur la pensée métacognitive, car, dans le cadre de communauté de recherche philosophique, les élèves discutent de leurs idées, confrontent leurs arguments, cherchent des raisons viables... et sont ainsi amenés à réfléchir sur leurs pensées. Plus précisément, le développement de la métacognition les inciterait à s'attarder aux processus qui les ont amenés à avoir ces pensées, à les construire...

Comme pour la métacognition, le rôle d'une pensée métacognitive consiste à aider l'individu à porter un regard sur sa façon de penser de manière réflexive et sur la gestion de ce processus de pensée complexe. Une pensée métacognitive vise ainsi à amener l'individu à prendre conscience de sa démarche mentale afin qu'il s'améliore et agisse de manière plus efficiente, ce qui lui permettra de mieux penser, de mieux comprendre et de mieux intégrer ses connaissances. Ce type de pensée tient compte de l'ensemble des pensées personnelles et collectives et traduit la réflexion sur un ensemble de réalisations ou de réflexions pour en saisir la globalité. C'est dans ce sens qu'il faut interpréter certains auteurs et auteures qui décrivent cette compréhension du processus de savoir propre à une pensée

métacognitive, comme étant « le processus qu'un individu invoque pour contrôler la nature épistémique des problèmes et la valeur de vérité des solutions possibles » (King et Kitchener, 1994, p. 225, traduction libre). Enfin, une pensée métacognitive « signifie penser à propos des pensées, des croyances, des perspectives (les nôtres et celles des autres) et exercer un certain contrôle sur elles, au lieu de simplement être à la remorque de ces dernières » (Daniel, Lafortune, Pallascio, Mongeau, Splitter, Slade et de la Garza, à paraître en 2004).

PRÉSENTATION DE L'OUVRAGE

À la suite de la publication de *Pour une pensée réflexive en éducation* (Pallascio et Lafortune, 2000), des chercheuses et chercheurs ont poursuivi leurs discussions sur le développement d'une pensée réflexive. Les chapitres qui composent cet ouvrage découlent de ces réflexions.

Francisco Pons, Pierre-André Doudin, Daniel Martin, Louise Lafortune et Paul Harris, profitant du regain d'intérêt pour le développement des connaissances que le sujet a de la pensée ainsi que pour celui des capacités de régulation de la pensée par le sujet, se penchent sur le problème du développement de la conscience, celle-ci étant considérée, sur un plan général, comme la capacité du sujet à représenter et à traiter de façon explicite sa pensée. Dans le deuxième chapitre, Daniel Martin, Pierre-André Doudin, Francisco Pons et Louise Lafortune s'intéressent au rôle de la prise de conscience en éducation, à ses éléments déclencheurs, aux objets sur lesquels elle peut porter et aux stratégies d'intervention visant à la favoriser, et ce sous deux angles : celui de l'enseignant ou de l'enseignante, en se centrant sur la prise de conscience de sa pratique professionnelle, et celui de l'élève, en se focalisant sur la prise de conscience de son fonctionnement cognitif. Dans le chapitre suivant, Marc-André Éthier explique comment il entend contribuer à élucider le problème didactique que soulèvent la formation des maîtres et la pensée réflexive liée au domaine de la culture, qui se situe au confluent de l'histoire et du politique.

Dans le quatrième chapitre, Jeanne Richer, Pierre Mongeau, Louise Lafortune, Colette Deaudelin, Pierre-André Doudin et Daniel Martin analysent l'évolution de la métacognition chez des étudiants et étudiantes du collégial ayant bénéficié d'une stratégie basée sur la rédaction de journaux de bord virtuels et le courriel. Un nouvel instrument validé permettant d'examiner les diverses dimensions de la métacognition, donne lieu à des propositions d'utilisation dans le cadre de la formation à l'enseignement et dans un contexte d'autoréflexion. Dans le chapitre suivant, Louise Lafortune et Andrée Robertson exposent une démarche de mise en relation

de la métacognition et de la pensée critique en tentant de cerner ce qu'est l'individu métacognitif et le penseur critique, pour montrer comment le développement de la métacognition et de la pensée critique peut s'intégrer dans une démarche d'enseignement. Ensuite, Georges Kpazaï cherche à établir les manifestations concrètes de la pensée critique chez des enseignants et des enseignantes d'éducation physique et à la santé pendant la phase interactive du processus d'enseignement-apprentissage ; son étude débouche sur un essai de théorisation du concept de pensée critique dans la pratique éducative de ce personnel enseignant.

Dans le septième chapitre, Emmanuèle Auriac-Peyronnet croise la psychologie cognitive et l'analyse de discours. Alors qu'argumenter est une conduite langagière au sens large, cela suppose également de s'adapter à un contexte précis, d'où l'intérêt d'étudier les compétences argumentatives en prenant en considération l'originalité des conditions de production des discours. Enfin, Florian Péloquin, Yves Hébert et André Baril tentent d'évaluer la crédibilité des arguments d'étudiants et d'étudiantes du collégial ainsi que le poids de ces arguments. Ils soutiennent que, si la logique formelle intervient dans l'évaluation de l'argumentation, d'autres éléments jouent un rôle important en faisant référence à un contenu susceptible d'être relié à ce qu'on appelle la ou une « culture générale ».

Dans la postface, pour donner suite à des échanges entre chercheuses et chercheurs, une analyse conceptuelle des composantes d'une pensée réflexive, explicitées en première partie de cette introduction, est présentée par les responsables du présent ouvrage.

BIBLIOGRAPHIE

- Boden, M. (dir.) (1994). *Dimensions of Creativity*, Cambridge, MA, MIT Press.
- Bouffard-Bouchard, T., S. Parent et S. Larivée (1991). « Influence of self-efficacy on self-regulation and performance among junior and senior high-school age students », *International Journal of Behavioral Development*, 14(2), p. 153-164.
- Brown, A. (1987). « Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms », dans F. Weinert et R. Kluwe (dir.), *Metacognition, Motivation and Understanding Mechanisms*, New York, Wiley, p. 515-529.
- Brown, N.M. et K. Freeman (2000). « Distinguishing features of critical thinking classrooms », *Teaching in Higher Education*, 5(3), p. 301-311.
- Chouinard, R. (1998). « Autorégulation, motivation et intervention auprès des élèves en difficulté », dans L. Lafortune, P. Mongeau et R. Pallascio (dir.), *Métacognition et compétences réflexives*, Montréal, Les Éditions Logiques, p. 101-129.

- Daniel, M.-F., L. Lafortune, R. Pallascio, P. Mongeau, L. Splitter, C. Slade et T.M. de la Garza (à paraître, 2004). « The development of dialogical critical thinking in children », *Inquiry*.
- Daniel, M.-F., L. Lafortune, R. Pallascio et P. Sykes (1996). *Philosopher sur les mathématiques et les sciences*, Québec, Le Loup de Gouttière.
- Dewey, J. (1933). *How We Think*, édition révisée, Boston, Heath.
- Dewey, J. (1990/1916). *Démocratie et éducation*, 2^e édition, Paris, Armand Colin.
- Désautels, J. et M. Larochelle (2004). « Modèles de cognition et programmes d'études : quelques réflexions », dans *Les réformes curriculaires*, Philippe Joanaert et Armand M'Batika, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Doudin, P.-A. et D. Martin (1992). *De l'intérêt de l'approche métacognitive en pédagogie*, Lausanne, Centre vaudois de recherche en pédagogie.
- Doudin, P.-A., D. Martin et O. Albanese (dir.) (2001). *Métacognition et éducation*, 2^e éd., Lausanne, Peter Lang.
- Ennis, R. (1987). « A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities », dans J. Baron et R. Sternberg (dir.), *Teaching Thinking Skills : Theory and Practice*, New York, W.H. Freeman, p. 9-26.
- Fisher, R. (1998). « Thinking about thinking : Developing metacognition in children », *Early Child Development and Care*, 141, février, p. 1-13.
- Flavell, J.H. (1979). « Metacognition and cognitive monitoring : A new area of cognitive-developmental inquiry », *American Psychologist*, 34, p. 906-911.
- Flavell, J.H. (1987). « Speculations about the nature and development of metacognition », dans F. Weinert et R. Kluwe (dir.), *Metacognition, Motivation and Understanding*, Hillsdale, NJ., Lawrence Erlbaum and Associates, p. 21-30.
- Gardener, H. (1994). « The Creator's Patterns », dans M. Boden (dir.), *Dimensions of Creativity*, Cambridge, MA, MIT Press, p. 143-159.
- Gazzard, A. (1988). « Thinking skills in science and philosophy for children », *Thinking*, 7(3), p. 32-41.
- Kennedy, M., M.B. Fisher et R.H. Ennis (1991). « Critical thinking : Literature review and needed research », dans F.J. Beau et I. Lorna (dir.), *Educational Values and Cognitive Instruction : Implications for Reform*, North Central Regional Educational Laboratory, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, p. 11-40.
- King, P.M. et K.S. Kitchener (1994). *Developing Reflexive Judgment*, New York, Jossey-Bass.
- Lafortune, L. et C. Deaudelin (2001a). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. et C. Deaudelin (2001b). « La métacognition dans une perspective transversale », dans P.-A. Doudin, D. Martin et O. Albanese (dir.), *Métacognition et éducation*, Berne, Peter Lang.

- Lafortune, L. et L. St-Pierre (1994a). *La pensée et les émotions en mathématiques. Métacognition et affectivité*, Montréal, Logiques.
- Lafortune, L. et L. St-Pierre (1994b). *Les processus mentaux et les émotions dans l'apprentissage*, Montréal, Logiques.
- Lafortune, L. et L. St-Pierre (1996). *L'affectivité et la métacognition dans la classe*, Montréal, Logiques.
- Lafortune, L., S. Jacob et D. Hébert (2000). *Pour guider la métacognition*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Lipman, M. (1995). *À l'école de la pensée*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Lipman, M., A.M. Sharp et F. Oscanayan (1980). *Philosophy in the Classroom*, 2^e édition, Philadelphia, Temple University Press.
- McPeck, J.E. (1984). *Critical Thinking and Education, Dialogue and Dialectic*, New York, Routledge.
- Ministère de l'Éducation (2001). Programme de formation de l'école québécoise, Québec, Gouvernement du Québec.
- Noël, B., M. Romainville et J.L. Wolfs (1995). « La métacognition : facettes et pertinence du concept en éducation », *Revue française de pédagogie*, **112**, p. 47-56.
- Olson, D.R. et J.W. Astington (1993). « Thinking about thinking: Learning how to take statements and hold beliefs », *Educational Psychologist*, **28**(1), p. 7-23.
- Paul, R. (1982). « Teaching critical thinking in the "strong" sense: A focus on self-deception, world views, and a dialectical mode of analysis », *Informal Logic Newsletter*, **4**, p. 2-7.
- Paul, R., A.J.A. Binker, D. Martin et K. Adamson (1989). *Critical Thinking Handbook : High School. A Guide to Redesigning Instruction*, Rohner Park, CA, Sonoma State University, Center for Critical Thinking and Moral Critique.
- Pépin, Y. (1994). « Savoirs pratiques et savoirs scolaires : une représentation constructiviste de l'éducation », *Revue des sciences de l'éducation*, **XX**(1), p. 63-85.
- Romainville, M. (1998). « La métamémoire », dans L. Lafortune, P. Mongeau et R. Pallascio (dir.), *Métacognition et compétences réflexives*, Montréal, Logiques, p. 223-244.
- Slade, C. (1996). « Raisonnement et coopération », dans M.-F. Daniel et M. Schleifer (dir.), *La coopération dans la classe*, Montréal, Les Éditions Logiques, p. 125-150.
- Slade, C. (2000). « Pensée critique et créative », dans R. Pallascio et L. Lafortune (dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 31-46.