

LA PENSÉE CRITIQUE : UNE COMPÉTENCE INDISPENSABLE POUR CONTRER LES INFOX

RECHERCHE ET INNOVATION PÉDAGOGIQUE

Marili Gilbert-Trudel

Avec la pandémie de COVID-19 et l'utilisation croissante des réseaux sociaux pour s'informer, vous avez peut-être remarqué l'émergence de théories du complot : les puces dans les vaccins, le gouvernement qui allume des feux de forêt ou encore le *Big Pharma*! Il y a peut-être des gens dans votre entourage qui adhèrent à ces théories et, si vous êtes dans l'enseignement, vous avez sûrement été témoin de réflexions à ce sujet de la part des personnes étudiantes.

Dans le domaine de l'éducation, je suis confrontée tous les jours à la popularité des personnes influenceuses qui se prétendent expertes sur Internet. Des personnes qui affirment des certitudes dans des domaines variés comme l'éducation, la nutrition ou la santé et qui propagent des infox de façon consciente ou non. Les personnes influenceuses ne sont pas des expertes des sujets qu'elles abordent, ni en mesure de démontrer la véracité de leurs propos à l'aide des sources scientifiques. Comme c'est maintenant sur les réseaux sociaux que les personnes étudiantes trouvent leurs informations, je perçois, dans ces sources bien souvent erronées et non fiables, des dangers et des dérives possibles. Deux biais, naturels, mais difficiles à contrer, peuvent altérer leur jugement : le biais de notoriété et le biais de confirmation (Frayssinhes, 2022). Sous l'effet d'un biais de notoriété, les étudiantes et les étudiants viennent à accorder plus de crédit aux personnes influenceuses qu'au personnel enseignant. Dans le cas du biais de confirmation, le cerveau donne davantage de crédit à une information qui va dans le sens des croyances de la personne et rejette les informations qui les contredisent. Résultat : les personnes enseignantes font face à une population étudiante qui conteste tout et remet sans cesse en question leurs propos, et ce, sur la base d'informations trouvées en ligne (Frayssinhes, 2022).

Que faire quand la personne enseignante est reléguée au second plan et que son expertise est remise en doute par Roger, 43 ans, qui a fait l'école de la vie? Comment protéger les personnes étudiantes contre les infox?

« L'éducation à la pensée critique en générale [...] est un enjeu majeur de la société en ces temps de prolifération des infox (fake news), de multiplication de controverses ou des polémiques dans lesquels la parole scientifique est instrumentalisée, parfois manipulée pour servir des fins souvent éloignées de son objet et de ses valeurs. »

(Meunier, 2021, p. 1)

APPRENDRE À RÉFLÉCHIR

J'enseigne au Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue depuis janvier 2011 dans le Département de psychologie. La psychologie est une discipline contributive dans plusieurs programmes, dont celui de Techniques d'éducation spécialisée (TES). J'y offre d'ailleurs le cours *Psychologie de l'enfance*, qui porte sur le développement de l'enfant et qui est offert dès la première session.

Je constate, depuis quelques années, que les personnes étudiantes font des interventions en classe en s'appuyant grandement sur de fausses croyances. Certaines affirment, par exemple, que les pleurs des bébés sont des caprices ou que la punition corporelle est souhaitable et efficace. Dans mes classes, depuis la pandémie, j'ai observé une augmentation significative de ce problème ainsi qu'une plus grande propagation des infox. Les personnes étudiantes, en raison de leurs fausses croyances, ont une vision réduite et stéréotypée du développement humain. Elles font beaucoup de raccourcis intellectuels et perçoivent les situations dans leur forme la plus simple au lieu de faire preuve de nuance et de considérer l'ensemble des options possibles.

LES COMPOSANTES FONDAMENTALES DE LA PENSÉE CRITIQUE

La pensée critique s'inscrit dans les approches cognitives et socioconstructivistes, lesquelles mobilisent des concepts de métacognition et de régulation des apprentissages (Michelot, 2020). Le socioconstructivisme de la pensée critique se définit comme la construction de savoirs à travers des interactions qui permettent de développer l'argumentation et la capacité à raisonner et à évaluer la validité de l'information (Panissal et Bernard, 2021). La pensée critique rejoint un si grand nombre de compétences et d'attitudes qu'il serait impossible de toutes les couvrir dans un seul et même projet. Dans le cadre de mon projet d'innovation pédagogique, je me suis basée sur trois composantes fondamentales de la pensée critique : l'argumentation, l'autorégulation et la métacognition.

L'argumentation

Il est important de développer des compétences argumentatives qui améliorent la pensée critique, spécialement au collégial (Pasquinelli et al., 2020). Argumenter, ce n'est pas convaincre à tout prix, c'est communiquer son opinion par le biais d'un raisonnement (Gaussel, 2016). L'argumentation doit contenir un cadre de questionnement, c'est-à-dire un domaine thématique à étudier et ce qu'il faut en penser (Gaussel, 2016). J'ai décidé d'utiliser une approche argumentative qui se base sur un entraînement au débat, à l'analyse d'arguments et à la production d'arguments. C'est une approche implicite qui est basée sur l'exercice d'un

dialogue, et non sur l'instruction explicite. L'intervention se traduit par des débats argumentés en petits groupes (avec recherche d'arguments et de contrarguments) et en grand groupe (Pasquinelli et al., 2020).

L'autorégulation

La compétence la plus importante de la pensée critique est l'autorégulation (Meunier, 2021). Il existe plusieurs façons de définir l'autorégulation. Je retiens la définition de Roussel (2019) qui considère l'autorégulation comme un processus d'intériorisation des apprentissages pendant lequel la personne étudiante prend conscience des stratégies les plus efficaces pour apprendre et pour réussir. L'autorégulation favorise ainsi la prise de conscience et le développement autonome des apprentissages en plus de favoriser des apprentissages en profondeur, plus durables, qui préparent les personnes étudiantes à la prise de responsabilité professionnelle (Roussel, 2019).

La métacognition

La métacognition est également une notion polysémique. Selon Willingham (2007/2012), la métacognition partage un lien évident avec l'autorégulation, puisque c'est une autre façon de réguler les pensées. La métacognition est aussi considérée comme un transfert des capacités, c'est-à-dire la mise en pratique d'une connaissance dans un contexte autre que celui de l'apprentissage (Pasquinelli et al., 2020). Dans ce cas, la métacognition peut être vue comme un processus cognitif qui favorise à la fois les apprentissages, le transfert et la motivation. En d'autres mots, c'est une pensée qui fonctionne

Tableau 1. Déroulement de l'activité collaborative sur 11 semaines

Semaines	Activité	Description de l'activité
Semaines 1 à 3	Présentation des documents par la personne enseignante	La personne enseignante explique la notion de pensée critique. Elle fait la distinction entre un fait, une croyance et une opinion puis donne des exemples de fausses croyances.
Semaine 3	Atelier 1 (formatif)	La personne étudiante doit trouver 3 fausses croyances en lien avec le développement des enfants (possibilité de consulter l'entourage).
Semaine 5	Discussion en équipe	La personne étudiante partage ses 3 fausses croyances à son équipe. Les membres de l'équipe discutent de la pertinence et de l'intérêt des fausses croyances présentées.
	Atelier 2 (formatif)	La personne étudiante choisit une fausse croyance sur laquelle travailler après avoir considéré les arguments des membres de l'équipe.
Semaine 8	Atelier 3 (10 %)	La personne étudiante trouve 5 sources qui appuient ou contredisent la fausse croyance choisie. Elle justifie la validité et la fiabilité de ses sources. Elle étaye les arguments issus de chaque source et propose une conclusion sur la validité ou l'invalidité de la croyance.
Semaine 10	Présentation en équipe	La personne étudiante partage aux membres de son équipe le fruit de ses recherches. Elle présente ses sources et ses arguments. Une période de discussion s'en suit.
Semaine 11	Atelier 4 (10 %)	La personne étudiante réalise le travail de réflexion. Elle revient sur la réalisation des ateliers précédents et émet un jugement sur ceux-ci. Elle identifie des exemples concrets d'application des nouvelles connaissances dans un autre contexte (ex. : stage) et réfléchit à l'utilité de la pensée critique dans sa future profession.

de façon critique et réflexive (Doly, 2006). La métacognition permet donc de prendre du recul par rapport à une situation et d'y réfléchir, ce qui permet à la personne d'explorer d'autres alternatives dans d'autres contextes.

L'ACTIVITÉ PROPOSÉE

Animée par le désir de développer des stratégies efficaces en lien avec la pensée critique, j'ai conçu puis animé une activité collaborative dans le cadre du cours *Psychologie de l'enfance*. L'activité comportait quatre ateliers pédagogiques et s'est échelonnée sur 11 semaines. Mon objectif était qu'au terme des ateliers, les personnes étudiantes puissent transférer les nouveaux apprentissages dans leurs stages et leur futur métier. Le Tableau 1 détaille le déroulement de cette activité.

LE PROJET D'INNOVATION PÉDAGOGIQUE

Mon projet de recherche et d'innovation reposait sur deux principaux objectifs :

1. Décrire les activités pertinentes pour développer la pensée critique chez les personnes étudiantes.
2. Documenter la perception des personnes étudiantes autour d'un changement, ou pas, de leur pensée critique.

La collecte de données a été réalisée à l'aide de trois outils : un journal de bord pour un suivi régulier de mes réflexions et observations, les productions écrites de 20 personnes participantes pour une analyse approfondie de leurs travaux, et des entretiens semi-dirigés pour recueillir des témoignages détaillés auprès de trois d'entre elles. Pour analyser mon corpus de données qualitatives, j'ai procédé à une analyse de contenu.

RÉSULTATS

Les données obtenues ont été classées en fonction des deux dimensions de la pensée critique : l'évaluation de la crédibilité d'une source et la capacité d'argumentation.

Évaluation de la crédibilité d'une source

Lors de l'Atelier 3, les personnes étudiantes ont trouvé cinq sources pertinentes et valides et justifié leur crédibilité. La majorité des sources considérées se sont avérées crédibles (90 %). Les documents présentés en classe ont permis aux personnes participantes de comprendre la démarche de la documentation scientifique. Elles ont eu de la facilité à évaluer la crédibilité des sources et leurs justifications étaient bien étayées. Deux critères en particulier ont été utilisés pour justifier la crédibilité d'une source : la présence de références à la fin du texte et l'expertise de la personne autrice en lien avec le sujet traité. Dans une plus faible proportion, j'ai relevé la provenance de la

source (p. ex. : un site gouvernemental), la récence de la source, la révision scientifique d'un article et l'utilité de la source en lien avec la fausse croyance. Parmi les sources non crédibles, j'ai noté la présence de sources non liées au sujet de la recherche, des sources de type blogue (p. ex. : Passeport Santé, Marie Claire, etc.) ou encore des articles de presse.

La capacité d'argumentation

J'ai séparé l'analyse des arguments en deux sous-catégories : l'évaluation des arguments et la production des arguments. Suivant l'Atelier 3, les personnes étudiantes ont présenté, à tour de rôle, les résultats de leur recherche (fausse croyance, sources, arguments) aux autres membres de leur équipe. Après chaque présentation, les membres de l'équipe ont évalué l'utilité et la pertinence des arguments afin de déterminer la validité des fausses croyances. Une simple exposition à un échange d'arguments a produit des effets positifs en termes d'apprentissage (Gaussel, 2016). La Figure 1 montre que 60 % des personnes participantes ont obtenu une note de 4,5 ou de 5 sur 5 pour cet élément dans leur travail. La perte de points s'explique principalement par le manque de nuance dans la réflexion et par un manque de structure. Par exemple, une personne participante (PPI) dit avoir appris quels étaient les bienfaits du lait maternel en écoutant l'exposé d'un pair, mais n'a pas été en mesure d'expliquer pourquoi cette information lui était utile ni de juger de la pertinence de l'argument.

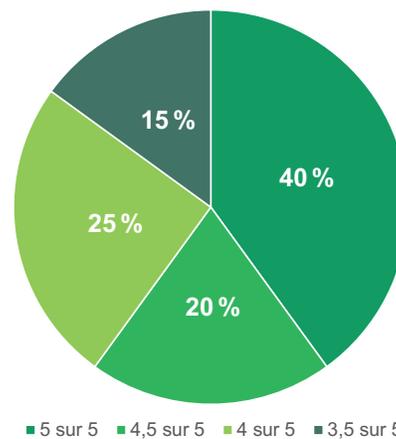


Figure 1. Répartition des notes obtenues pour la dimension évaluation des arguments

Lors de l'Atelier 4, les personnes étudiantes ont réalisé un retour réflexif sur l'ensemble de l'activité. Elles ont montré comment les connaissances acquises lors des recherches pouvaient être actualisées dans d'autres contextes et expliqué l'utilité de la pensée critique dans leur future profession. Il s'agissait cette fois d'aller au-delà de la compréhension d'un argument. La Figure 2 montre la répartition

des notes obtenues pour la dimension production d'arguments. Les résultats obtenus pour cette dimension sont un peu plus faibles. À titre d'exemple, une personne qui n'a pas bien réussi l'exercice affirme que les recherches sur sa fausse croyance lui ont permis « [d'] avoir des connaissances face à l'arrivée d'un bébé » (PP17). Une autre, qui a beaucoup mieux réussi l'exercice, fait la déclaration suivante : « dans notre profession, il sera important d'informer les parents des risques, comme la dépression postpartum, le syndrome du bébé secoué, puis du *baby blues* » (PP12). Cette dimension de la pensée critique me permet de voir l'importance, pour la personne étudiante, de consolider ses savoirs scientifiques en classe plutôt que de les faire valider par l'enseignement (Gaussel, 2016).

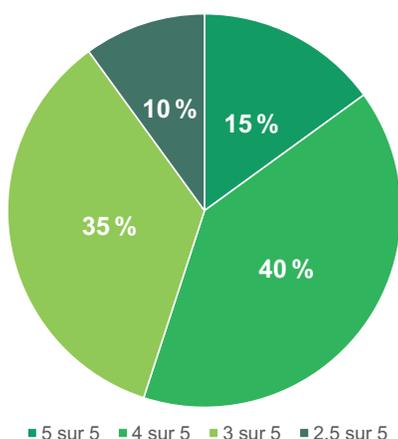


Figure 2. Répartition des notes obtenues pour la dimension production d'arguments

En entrevue, les trois personnes participantes ont indiqué avoir vu une amélioration de leur capacité à argumenter à la suite des ateliers. Elles s'expriment ainsi :

- J'ai appris à bien formuler mes idées. (PPA)
- C'est sûr que l'Atelier 3 m'a aidé pour l'argumentation. [...] Ça m'a aidé parce qu'il fallait que je trouve beaucoup de points pour m'expliquer. (PPB)
- M'aider à savoir distinguer ce qui est fiable ou non. (PPC)

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

L'interprétation des résultats m'a permis d'approfondir les trois thèmes suivants : la capacité d'autorégulation, la métacognition et l'évolution de la pensée critique.

L'autorégulation

Je constate, grâce à l'analyse des données, que la capacité d'autorégulation des personnes participantes est très développée. Lors des activités mettant de l'avant l'autorégulation, elles ont toutes fait preuve d'autocritique et ont été capables de se remettre en question et de proposer des pistes d'amélioration. Comme l'autorégulation est un

processus d'intériorisation (Roussel, 2019) et d'observation de soi (Michelot, 2020), je suppose que les personnes participantes ont eu de la facilité à réaliser les activités d'autorégulation, car elles étaient plus concrètes pour elles.

En entrevue, les personnes participantes ont montré un haut niveau d'appréciation des ateliers :

- Ben pour vrai, je trouvais que c'était vraiment bien les ateliers. (PPB)
- Et en fait pour vrai le cours, c'est mon cours pref de la session. Puis, tout le cours était vraiment vraiment intéressant. (PPC)

Michelot (2020) avance que, pour réguler les apprentissages, il faut avoir une motivation suffisante. J'en conclus donc que ce sont les activités réalisées dans les ateliers qui ont motivé les personnes participantes et que leur motivation allait au-delà de la note.

La métacognition

La métacognition est une capacité cognitive qui est liée au transfert des apprentissages (Doly, 2006; Pasquinelli et al., 2020). Dans les ateliers, les personnes participantes ont eu à réfléchir sur l'utilisation de connaissances pratiques et théoriques dans d'autres contextes que ceux abordés en classe. Une faible majorité (55 %) n'a pas réussi à fournir deux exemples concrets de transfert des apprentissages. Elles ont eu plus de facilité à transférer un contenu théorique dans le présent (utilité dans la classe) que dans le futur (autres cours, stages ou profession).

En entrevue, les trois personnes participantes ont indiqué pouvoir transférer leurs apprentissages dans un stage ou dans leur future profession et deux d'entre elles prévoyaient être en mesure de le faire dans d'autres cours. Cependant, les exemples qu'elles ont fournis faisaient plutôt référence à un transfert des apprentissages dans le quotidien. Ne sachant pas si elle aura l'occasion d'appliquer les apprentissages dans une future profession, par exemple, auprès d'une clientèle « enfant », la personne étudiante doit imaginer ce contexte. Dans l'ensemble, les personnes participantes ont été capables d'émettre des réflexions métacognitives, comme le démontrent les extraits suivants :

- Je sais que maintenant j'ai la capacité de donner un sens. (PPA)
- Dans notre métier, il faudra l'utiliser souvent pour aider la personne. (PPA)
- Je travaille au centre jeunesse [...]. Bien c'est sûr que je suis capable de faire des liens avec le cours, des trucs qu'on a appris. (PPB)
- Il fallait réinvestir nos apprentissages dans des exemples concrets. (PPC)

L'évolution de la pensée critique

Au terme de la session, les personnes participantes ont-elles été en mesure de définir adéquatement la pensée critique et de comprendre sa signification? Les résultats montrent

que la majorité des personnes participantes (90 %) ont eu de la facilité à définir la pensée critique. Elles ont été en mesure d'analyser et d'observer des faits, d'éviter de poser un jugement trop hâtif, d'acquiescer de nouvelles connaissances et de faire preuve d'objectivité. L'évolution de la pensée critique a aussi été observée dans leur capacité à imaginer un tout nouveau contexte dans lequel la pensée critique pouvait leur être utile ainsi qu'à chercher et présenter des arguments sur la base de leurs connaissances actuelles (Pasquinelli et al., 2020).

Un peu plus de la moitié des personnes participantes (55 %) ont donné au moins un exemple concret d'application de la pensée critique. Par exemple, une personne participante aborde une situation réelle vécue en stage :

- L'éducatrice a donc dû faire preuve de jugement pour être certaine que ce que les parents lui disaient était vrai. (PP12)

Une autre reste cependant plus vague lorsqu'elle explique l'utilité de la pensée critique dans sa future pratique :

- [Cela me] permettra de prendre des décisions éclairées, de planifier de bonnes collectes d'informations dans nos futurs milieux d'observation et d'intervention et de mieux venir en aide à nos futures clientèles. (PP14)

En entrevue, deux personnes participantes ont affirmé avoir observé une évolution dans le développement de leur pensée critique entre le début et la fin de la session. L'une d'elles s'exprime ainsi :

- Je suis plus alerte dans le sens que je crois moins tout de suite. Mais avant, ce n'est pas que je ne croyais pas nécessairement tout, tout de suite, mais dans le sens que j'avais un peu moins de... Je me remettais moins en question. (PPC)

La pertinence des ateliers

Tous les ateliers ont été appréciés par les personnes participantes. Seul l'Atelier 1 a fait l'objet d'une remise en question puisqu'elles ont trouvé difficile de consulter leur entourage à propos des fausses croyances. Elles ont considéré l'Atelier 2 pertinent et trouvé intéressant de prendre connaissance des autres fausses croyances. Elles ont aussi aimé le travail d'équipe. L'Atelier 3 est celui qu'elles ont estimé le plus profitable, même si elles l'ont jugé plus long que les autres. Elles l'ont aussi trouvé plus concret, car le sujet était significatif. Elles ont été nombreuses à avoir apprécié vérifier la crédibilité des sources et effectuer des recherches. C'était une première fois pour plusieurs d'entre elles. Enfin, dans l'Atelier 4, elles ont eu de la difficulté à faire des liens avec la profession, mais concevaient bien l'utilité de réfléchir à des situations concrètes. Le retour réflexif sur les ateliers et l'identification des forces et des défis ont également été des activités très appréciées.

DISCUSSION

Les retombées

Dans l'ensemble, les ateliers se sont avérés adéquats pour favoriser le développement de la pensée critique. Situer les ateliers dans un contexte disciplinaire m'apparaît essentiel. En effet, pour enseigner les stratégies de la pensée critique, il m'a fallu rendre les apprentissages explicites et faire pratiquer plusieurs fois les personnes étudiantes (Willingham, 2007/2012). La tenue des ateliers sur une période prolongée a facilité l'apprentissage de la pensée critique. Ces apprentissages étaient à la fois pratiques et théoriques. Les personnes étudiantes ont montré une meilleure compréhension du concept de la pensée critique, mais surtout de sa signification en contexte de classe.

Les ateliers présentés pourraient très bien être réalisés dans d'autres contextes disciplinaires. Pour ce faire, il sera important d'éviter de se limiter à un enseignement implicite et non assumé, ou abstrait et théorique, de la pensée critique (Pasquinelli et al., 2020). Un enseignement explicite et ancré dans la discipline de la pensée critique facilitera l'apprentissage de stratégies pour mieux penser et le développement de la capacité à distinguer un fait d'une croyance (Pasquinelli et al., 2020).

Les limites

Les méthodes d'enseignement de la pensée critique demandent beaucoup de temps et apportent peu de bénéfices observables à court terme (Willingham, 2007/2012). Une première limite est qu'il est difficile de savoir si les effets perdureront, car il n'y a pas de mesure pour déterminer si les personnes étudiantes sauront transférer ou non leurs nouvelles habiletés par rapport à la pensée critique à un contexte différent (Willingham, 2007/2012). Comme j'ai pu l'observer, la métacognition est plus difficile chez les personnes étudiantes en début de parcours puisqu'elles peinent à se projeter dans leur future profession. Cela s'explique peut-être par le fait qu'elles sont en première session et que la profession n'est pas encore tout à fait claire pour elles. En TES, les cours *Psychologie de l'enfance* et *Introduction à la profession* sont offerts en concomitance. Ce faisant, il est plus facile pour elles de comprendre à quoi sert la pensée critique maintenant que d'envisager ses applications futures. Vouloir vérifier cette dimension de la métacognition était peut-être trop ambitieux dans le contexte de ce projet. Comme il est important de répéter les comportements métacognitifs pour qu'ils deviennent automatiques et plus efficaces (Doly, 2006), ce projet aurait gagné à être réalisé sur plus d'une session, de manière consécutive et dans des contextes variés. Les personnes étudiantes auraient ainsi pu explorer une plus grande variété d'exemples concrets d'applications actuelles et futures de la pensée critique.

Les recommandations

Pour développer efficacement la pensée critique au collégial et évaluer cette compétence, il faut entraîner les personnes étudiantes à identifier des sources crédibles et à produire des arguments solides qui s'appuient sur ces sources. Il importe également de prévoir une approche progressive – que ce soit dans un cours, sur une session, voire un programme – et de proposer des situations d'apprentissage réelles et concrètes afin de faciliter la métacognition et l'usage de la pensée critique dans une pluralité de contextes.

LA RÉFLEXION, LA MEILLEURE DES PROTECTIONS

Cette recherche m'aura convaincue d'une chose : la pensée critique améliore la qualité de l'apprentissage et devrait faire partie des compétences à développer dans tous les programmes d'enseignement collégial. C'est une compétence qui est utile tant en classe qu'en stage ou dans une future profession. Travailler sur les dimensions de la pensée critique (argumentation, autorégulation, métacognition) d'une personne étudiante est plus accessible qu'on ne pourrait le croire.

C'est à moi maintenant, et à vous, de développer et de renforcer cette compétence chez les personnes étudiantes dans nos cours, mais aussi auprès de notre entourage ou dans les contextes professionnels propres à notre discipline. Pour ce faire, il nous faudra nous-mêmes faire preuve de pensée critique et apprendre à réfléchir. Enfin, je terminerai avec cette citation de Panissal et Bernard (2021) : « Il convient d'apprendre à apprendre autrement et à enseigner autrement pour permettre l'exercice de la pensée critique selon de nouveaux outils cognitifs » (p. 10).



À propos de l'auteur

Marili Gilbert-Trudel enseigne au Département de psychologie au Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue depuis 2011. Elle détient une maîtrise en pédagogie de l'enseignement supérieur au collégial du Secteur Performa de l'Université de Sherbrooke.

Références

- Doly, A.-M. (2006). La métacognition : de sa définition par la psychologie à sa mise en œuvre à l'école. Dans G. Toupiol (dir.), *Apprendre et comprendre. Place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée* (p. 84-124). Retz.
- Frayssinhes, J. (2022). Les biais cognitifs : leurs rôles dans l'apprentissage. *Revue Éducation Permanente*, 4(233), 147-154. <https://hal.science/hal-03894576/document>
- Gaussel, M. (2016). Développer l'esprit critique par l'argumentation : de l'élève au citoyen. *Dossier de veille de l'IFÉ*, (108), 1-24. <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/108-fevrier-2016.pdf>
- Meunier, J.-M. (2021, mai). L'instrumentalisation des ressources documentaires pour l'éducation à la pensée critique et l'analyse de controverses. Dans *Éducation aux controverses : Enjeux, défis et méthodes pour une citoyenneté active et responsable*. 88^e Congrès de l'ACFAS, Sherbrooke, QC, Canada. <https://www.acfas.ca/evenements/congres/programme/88/500/526/c>
- Michelot, F. (2020). *Quelles pensée critique et métalittérature des futures enseignant-es à l'heure des fausses nouvelles sur le Web social? Une étude de cas collective en francophonie* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/25522>
- Panissal, N. et Bernard, M.-C. (2021). La formation de la pensée critique revisitée par l'approche historico-culturelle. *Revue internationale du CRIRES : innover dans la tradition de Vygotsky*, 5(1). <https://doi.org/10.51657/ric.v5i1.41067>
- Pasquinelli, E., Farina, M., Bedel, A. et Casati, R. (2020, juin). *Définir et éduquer l'esprit critique* (publication no ANR-18-CE28-0018). Institut Jean Nicod. https://hal-lara.archives-ouvertes.fr/ijn_02887414/
- Roussel, C. (2019). Autoévaluation et autorégulation : deux habiletés favorables aux apprentissages en profondeur. *Le Tableau*, 8(1). https://pedagogie.uquebec.ca/sites/default/files/documents/numeros-tableau/tableau_autoevalautoregulation_vf.pdf
- The Critical Thinking Consortium. (s. d.). *Enseigner et apprendre avec la pensée critique*. <https://tc2.ca/products/enseigner-et-apprendre-avec-la-pensee-critique>
- Willingham, D. T. (2012). *La pensée critique. Pourquoi est-elle si difficile à enseigner* (traduit par F. Appy). FormaPex. (Ouvrage original publié en 2007) <https://core.ac.uk/download/pdf/52976145.pdf>