

Université de Montréal

La spécificité des habiletés critiques au  
sein du mouvement de la logique  
informelle du XXe siècle

par

Pascal Léveillé

Département de philosophie  
Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures  
en vue de l'obtention du grade de  
Maître en philosophie (M.A.)

Juin, 2004

© Pascal Léveillé, 2004



B

29

U54

2004

V.019

**Direction des bibliothèques**

**AVIS**

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

**NOTICE**

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

Université de Montréal  
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :  
La spécificité des habiletés critiques au  
sein du mouvement de la logique  
informelle du XXe siècle

présenté par :  
Pascal Léveillé

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

François Lepage  
président-rapporteur

Jean-Pierre Marquis  
directeur de recherche

Daniel Laurier  
membre du jury

Mémoire accepté le : 16 août 2004

## SOMMAIRE

D'un point de vue à la fois conceptuel et historique, le lien entre pensée critique et logique informelle, dans le courant de la logique informelle de la fin du XXe siècle, est ici exploré. Ce faisant, nous exposons la problématique centrale de ce texte : la spécificité des habiletés critiques. Le tour de la question est ensuite fait en synthétisant les conceptions de la pensée critique élaborées par Robert Ennis, John McPeck et Harvey Siegel. Sont ensuite exposées et analysées les positions respectives adoptées par ces auteurs sur la problématique centrale. Une recommandation en ce qui a trait à la poursuite des recherches sur cette question termine le texte. Également, une brève esquisse de notre propre point de vue sur la problématique centrale est présentée, inspirée par les travaux des auteurs étudiés.

Mots-clefs : Philosophie – Pensée Critique – Ennis – McPeck – Siegel

## SUMMARY

From a conceptual and historical angle, the relationship between critical thinking and informal logic in the Informal Logic Movement of the end of the twentieth century is explored. Doing so, we state the main problematic of this text: the specificity of critical thinking skills. The question is then treated by offering a synthesis of the conceptions of critical thinking set forward by Robert Ennis, John McPeck and Harvey Siegel. Then are stated and analysed the respective positions taken by these authors towards the main problematic. A recommendation concerning the future researches about this question is finally issued. Also, following the studied authors, we offer a brief outline of our own point of view towards the main problematic.

Keywords: Philosophy – Critical Thinking – Ennis – McPeck - Siegel

Je remercie mes parents Murielle et René Léveillé, ma conjointe Véronique Legault, mes amis François-Michel Denis et Élyse Dupras, et mon directeur de recherche Jean-Pierre Marquis. Chacun à leur façon, ils ont permis la réalisation de ce mémoire.

## INTRODUCTION

En 1980, le conseil exécutif de la California State University émettait un décret rendant obligatoire l'apprentissage de la pensée critique au niveau postsecondaire pour tous les étudiants. Cela ne devait être qu'une des nombreuses victoires remportées par le mouvement de la pensée critique. Liés de près au mouvement de la logique informelle, alors en plein essor, les tenants de la pensée critique parvinrent peu à peu à s'insérer dans les programmes des différents niveaux d'éducation. Plus près de nous, dans les établissements d'enseignement collégiaux du Québec, un cours de philosophie obligatoire se consacre depuis longtemps à ces questions. D'abord conçu comme un cours de logique formelle, il évolua au rythme des progrès du mouvement de la pensée critique en un cours largement consacré à la logique de l'argumentation. Depuis 1993, il n'y est à peu près plus question de logique formelle et symbolique mais plutôt d'analyse et d'évaluation de l'argumentation en langue naturelle. Ainsi, en Amérique du Nord, l'enseignement de la pensée critique est devenu pour plusieurs un aspect important de l'éducation. Harvey Siegel écrivait, en 1988 :

There is at present an unprecedented interest in critical thinking. National commissions on the state of education decry the lack of emphasis on the development of reasoning ability in schools and call for inclusion of reasoning in the curriculum as the fourth "R"; educators of all stripes belittle rote memorization in favor of educational programs which teach students how to think; entire university systems require their students to take courses in critical thinking before graduation; and entire states test their public school students' critical thinking skills. It is a good time to be in the critical thinking business<sup>1</sup>.



Siegel le mentionne, les habiletés critiques font aujourd'hui partie de ce qui est jugé par plusieurs comme un élément fondamental de l'éducation. Ces habiletés seront l'objet d'étude de ce texte. Nous allons analyser des conceptions de la pensée critique qui définissent différemment les habiletés critiques. Pour certains, il s'agit d'habiletés générales transférables d'un domaine à un autre. Pour d'autres, ce sont des habiletés issues de domaines particuliers de connaissance qui ne permettent l'évaluation critique que dans leur domaine d'origine. Enfin, d'autres optent pour la voie modérée, affirmant que coexistent des habiletés des deux types. Cette problématique, nous l'appelons la question de la spécificité des habiletés critiques. Elle sera étudiée dans le cadre récent que constituent les mouvements de la logique informelle et de la pensée critique.

Mais qu'est-ce donc que la pensée critique? Valorisée par le mouvement qui porte son nom, elle n'est pas si facilement définie. Certes, il est reconnu que la pensée critique et la logique informelle sont liées, mais comment? Et d'abord, qu'est-ce que la logique informelle? Ce sont là autant de questions auxquelles nous tenterons de répondre dans la première partie. Nous allons, à la fois historiquement et conceptuellement, situer la logique informelle, la pensée critique et la problématique de la spécificité des habiletés critiques. Une fois cette tâche accomplie, nous pourrons mieux nous consacrer à notre objet d'étude principal. Ainsi, dans la deuxième partie, nous étudierons les conceptions de la pensée critique élaborées par trois auteurs influents du

domaine : Robert Ennis, John McPeck et Harvey Siegel. L'examen de la conception de la pensée critique de chacun des auteurs nous permettra de contextualiser la position adoptée par chacun sur la question de la spécificité des habiletés critiques. Là encore, nous prendrons un soin particulier à joindre une dimension historique à notre analyse conceptuelle. Notre objet d'étude s'y prête particulièrement bien, la problématique étant très récente dans l'histoire de la philosophie. Toujours critique, notre analyse des thèses avancées par les auteurs que nous étudierons se donne un double objectif. D'une part, nous voulons identifier le stade auquel sont parvenues les discussions des trois dernières décennies sur le sujet. Sur cette base, nous pourrons offrir des pistes pour favoriser la poursuite de la recherche dans ce domaine. D'autre part, nous avons comme objectif de développer notre propre position vis-à-vis la problématique étudiée, ne serait-ce qu'à un niveau bien minimal, par des amorces et des intuitions, pour ainsi contribuer un tant soit peu à la recherche dans le domaine de la pensée critique.

## I – LOGIQUE INFORMELLE ET PENSÉE CRITIQUE AU XX<sup>e</sup> SIÈCLE

Le problème que traite ce mémoire se situe dans le mouvement de la pensée critique. Ce mouvement est lui-même intimement lié au courant de la logique informelle, à un point tel qu'il n'est pas toujours très clair qu'il y ait une distinction entre ces deux entités. Puisqu'il s'agit dans l'ensemble d'un domaine passablement récent en ce qu'il se situe principalement dans les trois

dernières décennies du XXe siècle et puisque la littérature sur les développements historiques du domaine en question n'est pas très répandue, nous allons consacrer cette section à dresser un portrait historique de la logique informelle au XXe siècle ainsi qu'à clarifier la place du mouvement de la pensée critique dans celle-ci. Pour ce faire, l'article de Ralph Johnson et Anthony Blair intitulé *Informal logic in the twentieth century*, dont la grande qualité est de mettre de l'ordre dans le domaine, sera fort utile.

Historiquement, le début du XXe siècle fut la grande époque de la logique mathématique. Issue entre autres des travaux de Gottlob Frege, Bertrand Russell en collaboration avec Alfred Whitehead, Kurt Gödel, Alfred Tarski et Rudolf Carnap, la logique mathématique donnait toute la place aux méthodes et aux approches formelles de la logique. Cette époque ne fut assurément pas celle de la logique informelle. Bien que, ponctuellement, certains auteurs aient présenté des ouvrages aux tendances informelles, comme John Dewey dans son *How We Think* de 1933, il est clair que toute la place fut occupée par la logique formelle. La situation devait demeurer sensiblement la même jusqu'au début des années 1970. Évidemment, il serait erroné d'affirmer que depuis cette période, les recherches se sont détournées de la logique formelle. Il faut plutôt comprendre qu'il y a désormais dans la recherche un intérêt pour les approches et méthodes informelles alors qu'aucun ne leur était accordé auparavant. Johnson et Blair avancent une hypothèse extérieure au champ interne de la recherche pour expliquer l'intérêt renouvelé pour la logique

informelle à partir des années 1970, hypothèse qui nous semble tout à fait raisonnable :

We think political and social developments in the 1960s played a pivotal role. Student activism, kindled by the civil rights movement in the early 1960s and fanned by the anti-Vietnam war movement in the late 1960s and the related demand for 'relevance' in education associated with the 1960s, influenced students to expect their introductory courses to have a bearing on the reasoning and argumentation of current affairs and to demand such relevance when it was not apparent<sup>2</sup>.

Cette cause expliquerait l'apparition simultanée mais indépendante, dans les institutions d'éducation d'Amérique du Nord, de cours destinés à remplacer les cours de logique symbolique, plutôt consacrés à l'évaluation critique d'arguments retrouvés dans les discours publics en langue naturelle. Quoiqu'il en soit de l'exactitude de cette hypothèse, il demeure qu'à partir des années 1970 (et de manière plus isolée dans les années précédentes), la logique informelle s'est développée à la fois au niveau des discussions théoriques et au niveau des manuels fondés sur cette approche de la logique.

Stephen Toulmin est considéré comme un important théoricien de la logique informelle, notamment grâce à son ouvrage de 1958 intitulé *The Uses of Arguments*. Certes, cet ouvrage est antérieur de plus d'une décennie à l'essor marqué de la logique informelle. D'ailleurs, il n'aura aucun impact sur la logique à sa parution. Cependant, son ouvrage aura des retombées certaines chez les chercheurs du domaine de la logique informelle dans les années 1970. Toulmin y remet en question la mathématisation de la logique ayant eu lieu depuis le début du siècle. Il tente également de démarquer la logique du

modèle géométrique et affirme que la logique gagnerait à prendre pour modèle celui de la jurisprudence. John Woods et Douglas Walton, co-auteurs de nombreux textes à partir des années 1980, doivent également être considérés comme des théoriciens importants, quoique passablement éclectiques, de la logique informelle. À la base, ils défendent l'idée qu'il y a plusieurs sortes de raisonnement opérant au sein de l'argumentation et qu'il faut rendre compte de celles-ci au niveau théorique. La recherche pratique n'est pas en reste. Les concepteurs de manuels fondés sur les bases théoriques de la logique informelle abondent à partir des années 1970. Howard Kahane publie *Logic and Contemporary Rhetoric: The Use of Reason in Everyday Life* en 1971, qui sera réédité à six reprises jusque dans les années 1990. À nos yeux, les travaux de Kahane sont représentatifs du développement de la logique informelle en elle-même. Au fond, Kahane n'a fait que répondre à la demande. Enseignant à l'origine la logique formelle, il fut confronté aux observations d'un étudiant qui lui objecta que ses enseignements ne l'aidaient en rien à évaluer les arguments proguerres du président Lyndon Johnson. À partir de ce moment, Kahane s'est affairé à rendre la logique utile et signifiante dans un contexte culturel plus large. Pour reprendre l'expression de Johnson et Blair<sup>3</sup>, les travaux de Kahane ont été une réponse pédagogique à la demande étudiante envers l'apprentissage de la logique. Ce faisant, ils ont pavé la voie au mouvement de la logique informelle. Michael Scriven, dans un domaine plus pratique que théorique, est également un auteur important. En 1976, dans *Reasoning*, il contribue à donner une légitimité au mouvement en développement. Toutefois, aussi importants

que soient Kahane et Scriven dans le mouvement, il n'existe que peu de points communs entre les deux :

Together, they prefigure the remarkable divergence of approach of later texts. In fact, their only main points of agreement are that (1) all target real life arguments, and (2) all eschew the recourse to formal apparatus found in formal logic texts, or even of standard introductory logic texts<sup>4</sup>.

Cela n'affectera en rien la poursuite du développement du mouvement de la logique informelle. Dans la foulée des travaux théoriques et pratiques se tint, en 1978, le *First International Symposium on Informal Logic* qui donna ensuite lieu en 1979 au *Informal Logic Newsletter*. Cette publication deviendra, à partir de 1983, un périodique simplement intitulé *Informal Logic*. Également, l'*Association for Informal Logic and Critical Thinking* existe depuis 1983. Il semble donc que, à travers les vues divergentes, un véritable mouvement philosophique se soit instauré, bien qu'il ne soit pas clair que l'entité en question ait véritablement dépassé le stade de la formation. C'est ce que remarque Leo Groarke, auteur de l'article *Informal Logic* dans la *Stanford Encyclopedia of Philosophy* :

Though it is a quarter of a century old, informal logic might still be described as a discipline in its formative stages of development. There are some general trends that characterize the field (most notably, a move toward a broad conception of argumentation which extends the analysis of argumentation beyond the analysis of premises and conclusions) but there is no predominant approach to informal logic in the textbooks or the research literature. Instead, work in the field often makes different assumptions about the goals and methods of informal logic; about the usefulness of fallacies, formal logic, etc. in attempts to understand ordinary argument; about the proper understanding of inductive and conductive arguments (said to be non-deductive arguments which offer a number of independent non-conclusive premises for a conclusion); about the usefulness of diagramming techniques; and about the appropriate role of theories of communication, and dialectical and dialogical considerations, in assessing arguments<sup>5</sup>.

L'examen de la littérature du domaine de la logique informelle ne fait que renforcer le propos de Groarke. Rarement a-t-on vu une telle disparité dans les travaux, qui ne parviennent que rarement à s'instaurer dans des débats précis. Nous avons parfois l'impression que « tout le monde parle, mais personne n'écoute ». Il y a certainement là une exagération, mais le fait demeure qu'il n'y a que peu d'écoles bien identifiées qui adoptent des camps opposés. Plutôt, chaque auteur semble isolé, travaille selon ses intérêts tout en rendant compte de ses recherches. À ce sujet, Harvey Siegel dira d'ailleurs :

On the contrary, philosophers who identify themselves with the Movement differ widely on virtually every matter of group interest. Indeed, the very identification of the Movement and its members is problematic. Roughly, I have in mind those persons who: read the journal *Informal Logic*; before to the Association for Informal Logic and Critical Thinking (AILACT), which is affiliated with the American Philosophical Association; attend conferences on critical thinking and/or informal logic held periodically at Sonoma State University, the University of Windsor, and elsewhere; and teach courses in informal logic and/or critical thinking<sup>6</sup>.

Pour Siegel, l'identification même du courant ne peut se faire de l'intérieur par l'examen des thèses, mais passe plutôt par les activités extérieures auxquelles s'adonnent les auteurs. Cela sert à appuyer la thèse de Groarke. Johnson et Blair, conscients de cette difficulté, s'intéressent à la question de savoir ce qu'est véritablement la logique informelle.

Dans l'abondante recherche sur la logique informelle, on retrouve en fait sept manières différentes de définir celle-ci. Il est dès lors peu surprenant que les recherches soient si disparates dans ce domaine. Voyons brièvement les sept définitions identifiées par Johnson et Blair.

(1) La première définition repose sur la distinction faite par Gilbert Ryle en 1954 entre la logique formelle, qui porte sur les liens logiques représentés par les connecteurs, et la logique informelle, qui explore la logique de concepts philosophiques tel le plaisir. « What Ryle calls ‘informal logic’ is the enterprise of philosophy as he sees it: conceptual analysis of important philosophical concepts<sup>7</sup> ». Cette définition n’accorde cependant pas suffisamment d’importance à la dimension argumentative de la logique informelle telle qu’elle est étudiée dans le mouvement qui nous intéresse.

(2) La seconde définition identifie la logique informelle à l’étude des sophismes, à leur caractérisation et à leur classification. Cela est certes une dimension importante de la logique informelle, mais cette dernière ne s’y limite pas.

(3) La troisième définition conçoit la logique informelle simplement comme une logique dépourvue des appareils symboliques et formels habituels, plutôt recentrée sur la langue naturelle. Reprenant les termes de Johnson et Blair<sup>8</sup>, la logique informelle serait une *baby logic*, une logique élémentaire conçue comme une introduction à la logique véritable, la logique formelle. Ceux-ci n’adhèrent cependant pas à cette conception.

(4) La quatrième définition de la logique informelle l’identifie à la pensée critique. Les deux noms définiraient une seule et même chose. Après tout, les objectifs visés par un grand nombre de manuels de logique informelle sont le développement de la pensée critique et l’analyse critique de l’argumentation :



Since the educational end – to teach critical thinking – is conflated with the means – to teach the rudiments of informal logic, there is little wonder that informal logic and critical thinking are widely taken to be the same thing<sup>9</sup>.

Il ne faut cependant pas confondre l'objectif et le moyen. Il y a certes parenté entre la logique informelle et la pensée critique, mais il serait faux de dire qu'il s'agit de la même chose. Nous verrons d'ailleurs précisément pourquoi ci-dessous.

(5) La cinquième définition conçoit la logique informelle et l'épistémologie appliquée comme une même chose et que, par conséquent, la logique informelle est une forme d'épistémologie et non une forme de logique. La logique informelle reposerait en fait sur l'étude des épistémologies variées dans divers domaines qui déterminent l'évaluation des argumentations, différente d'un domaine à l'autre. Nous verrons que les travaux de John McPeck s'inscrivent dans cette manière de penser. Or, il y a certainement une dimension épistémologique à la logique informelle, mais également une dimension pragmatique dont cette définition ne rend pas compte. De plus, comme le mentionnent Johnson et Blair, « in some cases [it] relies controversially on the identification of logic with formal deductive logic<sup>10</sup> », ce qui ne va pas nécessairement de soi.

(6) La sixième manière de concevoir la logique informelle est beaucoup plus radicale. Pour les tenants de cette manière de penser, comme Jaakko Hintikka, la logique informelle est une chimère. Aux yeux de Hintikka, tous les raisonnements, toutes les inférences et tous les arguments sont déductifs. La logique est la théorie de la déduction et de telles théories sont formalisables. Il

ne peut donc y avoir de logique informelle. Bien qu'il y ait certainement là matière à discussion, retenons que le simple fait de démontrer l'impossibilité d'une logique informelle n'influence en rien le fait que de nombreux auteurs s'y consacrent, l'étudient, et l'enseignent. De plus, à nos yeux, même si Hintikka avait raison sur la question du fondement théorique de la logique informelle, cela n'invaliderait pas les avantages pédagogiques et pratiques de cette dernière. Les méthodes de la logique informelle, dans le cadre de l'enseignement-apprentissage, peuvent s'avérer plus efficaces que les tables de vérité, les schémas en arbre ou les déductions naturelles et ce, même si au niveau de ses fondements, la logique informelle se réduit à la logique formelle.

(7) La septième conception de la logique informelle, qu'endossent Johnson et Blair, est celle qui l'identifie à l'entreprise à la fois pratique et théorique de l'évaluation de l'argumentation :

At the practical level, they take informal logic to embrace the knowledge and skills required for the tasks of identifying, analyzing and evaluating arguments. At the theoretical level, they include within informal logic, variously, the formulation or application of the theories, or components thereof, that underwrite those practical tasks<sup>11</sup>.

La logique informelle est donc une branche de la logique s'intéressant au développement de divers éléments non formels portant sur les argumentations du discours quotidien : normes, critères, procédures d'analyse, interprétations, évaluations, critiques et procédures de construction<sup>12</sup>. La logique informelle ne se distingue donc pas seulement de la logique formelle dans sa méthodologie, mais également dans son objet : la pratique sociale communicationnelle de l'argumentation. À ce titre, elle doit être distinguée de l'inférence déductive et

de l'inférence inductive qui appartiennent au domaine de la logique formelle<sup>13</sup>. Ces distinctions entre logique informelle et logique formelle ne signifient en aucun cas une dévalorisation de cette dernière. La formalisation est certainement une méthode utile au niveau théorique. Seulement, elle n'est pas nécessaire pour procéder à l'évaluation des argumentations en langue naturelle, d'où l'utilité de la logique informelle.

La logique informelle étant désormais définie comme une entreprise d'évaluation de l'argumentation, quel est le lien qui l'unit à la pensée critique? Selon Johnson et Blair, les problématiques de la logique informelle s'orientent selon trois axes dominants. Le premier axe est celui des sophismes et des théories à leur sujet, qui comporte la question de la viabilité des théories sophistiques et la question des études de cas des sophismes. Le deuxième axe est celui de l'analyse de l'argumentation. Le troisième et dernier axe de problématiques est celui des théories de l'évaluation, également appelé l'axe du criticisme. La question au cœur de cette problématique est la suivante :

Suppose we have laid out the structure of the argument, giving as plausible a reconstruction as we can in accordance with the principle of charity, and without recourse to logical form. Now we face the question: How good is this argument? Qua informal logician we must be able to answer this question without recourse to 'soundness' (true premises, deductively valid inference). How do we answer?<sup>14</sup>.

Johnson et Blair identifient quatre écoles de pensée qui offrent des réponses différentes à cette question. La première école est celle qui fait de la sophistique une théorie critique. Dans ce contexte, un bon argument est tout simplement un argument qui ne comporte aucun sophisme. De manière

effective, cela se traduit par l'énonciation de critères comme la pertinence, la suffisance et l'acceptabilité qui, s'ils sont respectés, garantissent l'absence de sophismes au sein d'une argumentation, et donc sa validité. La deuxième école est celle de l'approche en langue naturelle. Scriven adhère à cette école. Selon lui, la langue naturelle est suffisamment riche en elle-même pour permettre l'évaluation critique des argumentations. Les ressources de la langue naturelle, telles les notions de raison, de preuve, de conclusion, de thèse, d'ambiguïté, etc. permettent l'élaboration d'une méthode d'évaluation en étapes qui ne reposera ni sur la logique formelle, ni sur la recherche active de sophismes. La question de l'évaluation, au fond, en est une de jugement. La troisième école est celle à laquelle nous devons accorder une importance toute particulière. Il s'agit de l'école des théories toulminiennes<sup>15</sup>. Au sein des théories inspirées par Toulmin se trouve un point commun important : les normes de validité des argumentations sont spécifiques à un champ d'études donné. Par exemple, les normes d'évaluation des argumentations dans le domaine de la politique ne sont pas les mêmes que les normes du domaine des arts. Un débat entier est suscité par cette question : les normes d'évaluation sont-elles spécifiques aux domaines, ou sont-elles plutôt générales et les mêmes dans tous les domaines? Il s'agit précisément là de la problématique qui nous occupera dans ce mémoire. Il faut bien comprendre que si les normes d'évaluation des argumentations sont spécifiques, alors les habiletés critiques le seront également, ce qui signifie que, par exemple, les habiletés critiques du domaine des arts ne sont pas les mêmes que les habiletés critiques du domaine de la

politique. Si tel est le cas, il faut en tenir compte dans l'enseignement de la pensée critique. John McPeck adhère à cette conception. Au contraire, si les normes sont générales, alors les habiletés le sont également. Dès lors, par exemple, les habiletés critiques sollicitées par le domaine des arts sont les mêmes que celles sollicitées par le domaine de la politique. La conception de la pensée critique de Robert Ennis se rapproche plutôt de cette vue. Enfin, il est possible que dans certains cas, les normes soient spécifiques tandis que dans d'autres cas, les normes soient générales. Par conséquent, il y aurait à la fois des habiletés critiques spécifiques et d'autres générales. Ces dernières seraient les mêmes d'un domaine à un autre tandis que les premières ne pourraient être exportées hors de leur domaine d'origine. Il s'agit ici de la position modérée défendue par Harvey Siegel. La suite de ce mémoire comporte un examen détaillé de ces questions. Revenons pour l'instant à la quatrième école de pensée répertoriée par Johnson et Blair. Cette dernière école prône l'élaboration d'une logique dite « probative », spécifiquement conçue pour rendre compte du raisonnement non monotone, ni inductif, ni déductif, des argumentations pratiques. Aux yeux de Johnson et Blair, il s'agit là de la voie la plus prometteuse, qui tient explicitement compte de la dimension logique de la logique informelle. Ce n'est cependant pas à cette question que nous allons nous intéresser.

Le portrait historique que nous venons de dresser, doublé d'une exposition somme toute détaillée de l'état des discussions ayant lieu dans le

mouvement de la logique informelle, a été fort utile. Il nous a d'abord permis de clarifier le lien, au départ obscur, entre la logique informelle et la pensée critique. Ainsi, avons-nous dit, le mouvement de la pensée critique, qui s'intéresse aux théories de l'évaluation des argumentations en langue naturelle, est un des principaux axes de problématiques de la logique informelle. De plus, il nous a été donné d'apprendre que quatre orientations de réponses sont développées pour résoudre cette problématique importante. Parmi ces orientations se trouvent les théories inspirées par Toulmin, dont celle de McPeck. Les conceptions d'Ennis et de Siegel, s'opposant à celle de McPeck, se situent sur le même terrain. Maintenant que ces considérations sont clarifiées et notre objet d'étude bien situé, nous pouvons nous tourner vers le débat qui nous intéresse, celui de la spécificité des habiletés critiques.

## II – CONCEPTIONS DE LA PENSÉE CRITIQUE ET DES HABILITÉS

### A) Robert Ennis

#### 1. La conception de la pensée critique de Robert Ennis

Robert Ennis est grandement responsable de l'essor des recherches dans le domaine de la pensée critique. En 1962, il publie *A Concept of Critical Thinking*, un article influent d'une trentaine de pages où il déplore que le concept de pensée critique n'ait pas fait l'objet de recherches minutieuses. Ennis entreprend ensuite de présenter un compte-rendu clair et détaillé du

concept de pensée critique<sup>16</sup>. Partant de la définition qu'il se donne, à savoir que la pensée critique est l'évaluation exacte d'énoncés<sup>17</sup>, Ennis propose une liste de douze aspects de la pensée critique :

1. Grasping the meaning of a statement.
2. Judging whether there is ambiguity in a line of reasoning.
3. Judging whether certain statements contradict each other.
4. Judging whether a conclusion follows necessarily.
5. Judging whether a statement is specific enough.
6. Judging whether a statement is actually the application of a certain principle.
7. Judging whether an observation statement is reliable.
8. Judging whether an inductive conclusion is warranted.
9. Judging whether the problem has been identified.
10. Judging whether something is an assumption.
11. Judging whether a definition is adequate.
12. Judging whether a statement made by an alleged authority is acceptable<sup>18</sup>.

Déjà en 1962, Ennis fait preuve de la rigueur analytique qui imprégnera toute son œuvre. La suite de l'article est d'ailleurs consacrée à la clarification exhaustive de chacun des aspects cités, au niveau des implications logiques, non logiques et pragmatiques. L'article se termine par quelques remarques qui orienteront les travaux subséquents d'Ennis, à savoir que les recherches sur la pensée critique doivent nécessairement s'intéresser à l'enseignement de celle-ci et que, par conséquent, il faut s'affairer à développer les outils nécessaires pour évaluer la pensée critique chez les étudiants. Par la suite, plusieurs rejoindront Ennis dans ce programme. Force est cependant d'admettre que la conception présentée dans cet article comporte de nombreuses lacunes, comme nous le verrons ci-dessous en observant les modifications qui durent y être apportées. Mentionnons, à titre indicatif, la définition beaucoup trop restrictive de la

pensée critique comme évaluation exacte d'énoncés et l'absence complète de toute dimension dispositionnelle de la pensée critique.

Ennis travailla subséquemment à l'élaboration de tests destinés à évaluer la pensée critique. En 1964 paraissent les *Cornell Class Reasoning Test* et *Cornell Conditional Reasoning Test*, puis en 1985 les *Cornell Critical Thinking Tests* dont Ennis est co-auteur. Ces outils d'évaluation auront une grande influence dans ce domaine de recherche et seront également largement utilisés sur le terrain. Parallèlement, Ennis poursuit son analyse de la pensée critique. En 1979, lors du *Thirty-Fifth Annual Meeting of the Philosophy of Education Society*, Ennis présente une mise à jour de sa conception de la pensée critique. Le texte de cette conférence sera publié en 1980 sous le titre *A Conception of Rational Thinking*. Cette conception redéfinit la pensée critique. Selon Ennis, sa première définition de la pensée critique comme étant l'évaluation exacte d'énoncés présente des faiblesses parce qu'elle restreint l'analyse à l'acte de juger. Il affirme qu'une analyse juste de la pensée critique doit plutôt passer par une conception de la pensée rationnelle et du sujet qui en fait preuve, le penseur rationnel. Ennis expose donc une caractérisation détaillée du penseur critique. Là où, en 1962, nous retrouvions douze aspects, nous retrouvons maintenant sept compétences, neuf tendances et un bon jugement :

I characterize as rational thinkers those who:

A. Are *proficient* at:

1. *observing*;



2. *inferring* an explanation, the point, the meaning, etc.;
  3. *generalizing*;
  4. *conceiving and stating* assumptions, alternatives, plans, predictions, definitions, etc.;
  5. *offering* a well-organized and well-formulated *line of reasoning*;
  6. *evaluating* authoritative-sounding statements, deductive reasoning, inductive reasoning, explanations, value statements, and definitions; and
  7. *detecting standard problems* and *realizing appropriate action*; and
- B. Have the *tendency* to:
1. *exercise the proficiency* they possess;
  2. take into account the *total situation*;
  3. be *well-informed*;
  4. demand *as much precision* as the subject matter permits;
  5. deal with the parts of a *complex situation in an orderly fashion*;
  6. consider seriously *other points of view* than one's own;
  7. *withhold* judgment when the evidence and/or reasons are insufficient;
  8. *take a position* (and *change the position*) when the evidence and reasons are sufficient to warrant so doing; and
  9. accept the necessity of *exercising informed judgment*; and
- C. *Exercise good judgment*<sup>19</sup>.

L'ajout des tendances à la conception d'Ennis n'est pas fortuit. Depuis 1962, plusieurs auteurs ont fait l'objection suivante : pour être un penseur critique, il est certes essentiel de posséder les douze aspects mentionnés, mais ce n'est pas suffisant car un individu pourrait très bien posséder toutes ces aptitudes sans pour autant en faire usage. Dès lors, Ennis travailla à intégrer à sa conception une dimension qui garantisse que le penseur critique fasse effectivement usage de ses aptitudes, d'où la distinction entre compétences et tendances. Nous verrons qu'Ennis ne parviendra jamais complètement à rendre compte de cette dimension. D'ailleurs, la suite de *A Conception of Rational Thinking* est entièrement consacrée à l'explication et à l'analyse exhaustive des compétences. Dans l'ensemble de l'article, les tendances ne sont que mentionnées et jamais traitées.

En 1991, Ennis publie *Critical Thinking: A Streamlined Conception*. S'y trouve sa conception la plus à jour de la pensée critique. À nouveau, nous assistons à une redéfinition à laquelle Ennis travaille depuis 1985 : « “Critical thinking,” as I think the term is generally used, roughly means *reasonable reflective thinking that is focused on deciding what to believe or do*<sup>20</sup> ». Ennis y présente une caractérisation à la hauteur de sa rigueur habituelle :

A. *Dispositions* of the ideal critical thinker:

1. to be clear about the intended meaning of what is said, written, or otherwise communicated
2. to determine and maintain focus on the conclusion or question
3. to take into account the total situation
4. to seek and offer reasons
5. to try to be well informed
6. to look for alternatives
7. to seek as much precision as the situation requires
8. to try to be reflectively aware of one's own basic beliefs
9. to be open-minded: consider seriously other points of view than one's own
10. to withhold judgment when the evidence and reasons are insufficient
11. to take a position (and change a position) when the evidence and reasons are sufficient to do so
12. to use one's critical thinking abilities

[B.] *Abilities* of the ideal critical thinker:

(The first five items involve *clarification*.)

1. to identify the focus: the issue, question, or conclusion
2. to analyse arguments
3. to ask and answer questions of clarification and/or challenge
4. to define terms, judge definitions, and deal with equivocation
5. to identify unstated assumptions

(The next two involve the *basis* for the decision.)

6. to judge the credibility of a source
7. to observe, and judge observation reports

(The next three involve *inference*.)

8. to deduce, and judge deductions
9. to induce, and judge inductions
  - a. to generalizations
  - b. to explanatory conclusions (including hypothesis)

10. to make and judge value judgments

(The next two are *metacognitive* abilities—involving *supposition* and *integration*.)

11. to consider and reason from premises, reasons, assumptions, positions, and other propositions with which one disagrees or

- about which one is in doubt—without letting the disagreement or doubt interfere with one’s thinking (“suppositional thinking”)
12. to integrate the other abilities and dispositions in making and defending a decision (The next four are *auxiliary critical thinking abilities*—having them is not constitutive of being a critical thinker.)
  13. to proceed in an orderly manner appropriate to the situation, for example,
    - a. to follow problem solving steps
    - b. to monitor one’s own thinking
    - c. to employ a reasonable critical thinking checklist
  14. to be sensitive to the feelings, level of knowledge, and degree of sophistication of others
  15. to employ appropriate rhetorical strategies in discussion and presentation (orally and in writing)
  16. to employ and react to “fallacy” labels in an appropriate manner<sup>21</sup>.

Le vocabulaire est à nouveau modifié. Il n’est plus question maintenant de compétences et de tendances, mais plutôt d’habiletés et de dispositions. En fait, Ennis harmonise les termes qu’il utilise avec ceux de la communauté qui, dans une large mesure, a adopté les termes d’habiletés<sup>22</sup> et de dispositions. Telles sont désormais les douze dispositions et seize habiletés que devrait présenter le penseur critique idéal. Le reste de l’article est consacré à l’explication de chacune des composantes. Plusieurs exemples sont donnés, la plupart tirés de l’expérience même d’Ennis lors d’un procès pour meurtre au cours duquel il fut juré. Il est cependant à noter qu’au niveau de l’analyse, les dispositions sont toujours en déficit vis-à-vis les habiletés. Certes, il y a désormais une véritable analyse des dispositions critiques. Cependant, Ennis n’ira jamais suffisamment loin dans ce sens. Ces dispositions peuvent-elles être enseignées? Si oui, comment? Sinon, de quelle manière peut-on favoriser leur apparition? Y a-t-il des traits de personnalité nécessaires au développement de ces dispositions? Faut-il se trouver dans un état psychologique particulier? Tous en sont-ils

capables? Voilà autant de questions, importantes à nos yeux, qui ne sont ni traitées par Ennis, ni même mentionnées. De plus, nous avons parfois l'impression que la dimension dispositionnelle n'est qu'un ajout dont la première fonction est de renvoyer aux habiletés. En particulier, nous voyons mal comment il pourrait en être autrement de la douzième disposition. Dans l'ensemble, cet article d'Ennis est à l'image de son œuvre, où l'accent fut toujours mis sur les habiletés critiques, au détriment des dispositions. À ce propos, Harvey Siegel notera de manière très juste :

In this way Ennis's work on testing for his revised conception of critical thinking, the "skills plus tendencies" conception, while acknowledging the importance of the tendency to utilize critical thinking proficiencies—to *be* a critical thinker, and not just to be *able* to be one—nevertheless under-emphasizes and under-values that crucially important tendency<sup>23</sup>.

Il serait cependant injuste de terminer notre survol de l'œuvre d'Ennis et de sa conception de la pensée critique sur cette note. Certes, sa conception présente certaines lacunes au niveau de l'analyse des dispositions critiques, mais il faut cependant rendre à l'auteur ce qui lui appartient : Robert Ennis est un pionnier de la recherche dans le domaine de la pensée critique et ses travaux sont d'une grande importance, à la fois en eux-mêmes et dans la mesure où ils ont su être un moteur de la recherche dans ce domaine. Personne n'est parvenu mieux qu'Ennis à dresser une liste aussi rigoureuse et détaillée des habiletés critiques. Enfin, n'oublions pas les travaux importants d'Ennis au sujet de l'évaluation de la pensée critique.

## 2. La position de Robert Ennis au sujet des habiletés critiques

Dans la section précédente, nous avons vu que la conception de la pensée critique de Robert Ennis accorde une grande place aux habiletés critiques. Voyons maintenant quel est leur statut au sein de cette conception. À la fin des années 1980 et au début des années 1990 s'est joué un débat sur la spécificité des habiletés critiques. Ennis y contribua largement, notamment dans un article intitulé *Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research*. Ennis y expose d'abord les grandes lignes du débat avant de prendre position.

Rappelons d'abord que la question de la spécificité des habiletés critiques est étroitement liée à son enseignement. Simplement, si les habiletés critiques sont spécifiques à un sujet particulier<sup>24</sup>, alors elles ne sont pas générales. Autrement dit, elles ne sont pas exportables à d'autres sujets et elles devront par conséquent être enseignées conjointement avec le sujet particulier auquel elles s'appliquent. Sinon, c'est-à-dire si les habiletés critiques sont neutres par rapport à tous les sujets, alors elles sont parfaitement exportables. Cela revient à dire qu'elles sont générales et demeurent les mêmes d'un sujet à un autre. Dans ce cas, il serait possible d'enseigner les habiletés critiques dans un cours qui y serait exclusivement consacré, sans avoir à également y

enseigner les différents sujets auxquels les habiletés s'appliquent. Ces sujets seraient alors plutôt l'objet d'autres cours et seraient enseignés séparément.

Ennis juge que le débat que nous venons d'exposer gagnerait à être mieux défini. Il le précise donc en instaurant des distinctions importantes et pointues. Il identifie quatre approches différentes relatives aux habiletés critiques et à leur enseignement.

(1) Selon l'approche *générale*, l'enseignement des habiletés critiques est séparé de l'enseignement des différentes matières scolaires. Bien que l'on utilise certains contenus pour illustrer la théorie, ces contenus ne sont pas nécessaires en eux-mêmes. Par exemple, on enseignera que « Tout A est B » implique que si quelque chose n'est pas B, alors cette chose n'est pas A. Ce genre d'apprentissage fera l'objet d'un ou de plusieurs cours spécifiquement conçus pour leur transmission. Dans ce contexte, les habiletés ne sont pas spécifiques; elles sont neutres et peuvent être appliquées dans n'importe quel contexte.

(2) L'approche appelée *infusion* conçoit la pensée critique comme une compréhension profonde et complète d'une matière donnée menant à une évaluation critique de la matière en question. L'enseignement de la pensée critique, dans ce contexte, prend toutefois soin d'exposer explicitement les habiletés critiques à l'œuvre dans cette évaluation. Il s'agit dans ce cas d'habiletés spécifiques.

(3) L'approche nommée *immersion* est semblable à l'infusion. Pour elle également, la pensée critique est une compréhension profonde d'une matière

menant à une évaluation critique. Cependant, l'enseignement de la pensée critique dans ce contexte n'expose pas explicitement les habiletés critiques utilisées dans le processus évaluatif. Évidemment, il s'agit d'habiletés spécifiques.

(4) Enfin, l'approche *mixte* combine l'approche générale à l'infusion ou à l'immersion. L'enseignement de la pensée critique sera alors l'objet d'un cours spécifique visant l'apprentissage d'habiletés critiques neutres et générales, mais également d'habiletés critiques spécifiques à divers domaines.

Ceci étant désormais clair, il faut ensuite réaliser qu'il y a différents types de spécificité possibles : du domaine<sup>25</sup>, épistémologique et conceptuelle. Lorsque l'on affirme que les habiletés critiques sont spécifiques, cela peut d'abord vouloir dire qu'elles sont spécifiques à un domaine, ou à une matière académique. Simplement, du fait qu'une connaissance minimale d'un domaine donné est nécessaire à l'acquisition des habiletés critiques liées à ce domaine, on déduit que les habiletés en question sont spécifiques. La spécificité pourrait également se situer au niveau épistémologique. On dira alors que ce qui constitue une justification valable dans un champ d'études n'en constitue pas une dans un autre, les épistémologies étant différentes. Ennis donne un exemple. Il y a des différences au niveau épistémologique entre les mathématiques, où les preuves sont déductives, les sciences sociales, où les statistiques sont largement utilisées et les arts, où la subjectivité joue un rôle dans les jugements. Ainsi, une justification jugée valable en mathématiques ne

l'est pas nécessairement en arts et vice-versa. Pour ces raisons épistémologiques, on pourrait affirmer que les habiletés critiques sont spécifiques. Enfin, la spécificité des habiletés critiques pourrait plutôt être conceptuelle. Il s'agirait alors d'une spécificité beaucoup plus fondamentale issue de l'analyse suivante : la pensée critique est une forme de pensée et toute pensée est nécessairement orientée vers une chose particulière, quelle qu'elle soit. Il serait donc conceptuellement erroné de concevoir une habileté critique générale. En effet, cela supposerait que la possibilité de penser au général est réelle, ce qui serait illogique. Toute pensée étant nécessairement orientée vers un sujet spécifique, toute habileté critique est nécessairement spécifique.

Ayant exposé ces analyses et distinctions judicieuses, Ennis est désormais en mesure de prendre position. Il amorcera cette tâche dans l'article qui nous occupe présentement et la terminera dans un article subséquent intitulé *The Extent to Which Critical Thinking Is Subject-Specific: Further Clarification*, publié en 1990. En effet, John McPeck ayant répondu à l'article de 1989, Ennis jugea nécessaire de préciser ses dires en 1990 dans un autre article. Relativement aux différentes approches qu'il a énoncées, Ennis affirme adhérer à l'approche mixte. Selon lui, il existe des habiletés critiques neutres<sup>26</sup> et des habiletés critiques spécifiques<sup>27</sup>. Les deux types d'habiletés peuvent et doivent être enseignés. Cela étant donné, il faut, selon Ennis, prévoir un cours particulier dans lequel les habiletés neutres et généralisables seront enseignées, tout en mettant en œuvre les ressources nécessaires pour s'assurer que les



habiletés spécifiques sont également enseignées<sup>28</sup>. Cette conclusion, tout simplement énoncée par Ennis, nous laisse quelque peu sur notre appétit. Aucune explication n'est véritablement donnée, si ce n'est la suggestion de se référer aux divers articles où il expose sa conception de la pensée critique. En revanche, Ennis explique bien ce qu'il entend par la spécificité des habiletés critiques. Il refuse catégoriquement la position de McPeck, datant de 1981, à savoir la spécificité conceptuelle qui, selon lui, repose sur une erreur grossière :

This argument assumes that the fact that there can be no examples of critical thinking about nothing (or about everything in general) implies that there can be no general critical thinking skills. But nowhere is this assumption defended. As Richard Paul (1985, p. 36) has suggested, this is like assuming that because, when we write or speak, we are writing or speaking about something, there can be no teaching of general writing or speaking skills. [...] In summary, conceptual subject specificity appears to have no basis for its basic assumption, is in conflict with the facts, and is too vague<sup>29</sup>.

S'il existe des habiletés critiques spécifiques, ce n'est pas en raison d'une spécificité conceptuelle, mais plutôt en raison d'une spécificité des domaines et d'une spécificité épistémologique. Ces notions ne sont pas sans poser quelques problèmes qui, aux dires d'Ennis, devront faire l'objet de recherches subséquentes, mais il demeure à ses yeux que ces deux types de spécificité sont valables :

They share an emphasis on the importance of background knowledge. Epistemological subject specificity notes that there are significant interfield differences in what constitutes a good reason (though its concept, field, is vague). Domain specificity sees the importance of deliberate teaching for transfer combined with frequent application of principles in many different areas, and warns us that a critical thinking aspect demonstrated in one situation will not necessarily be applied in another. But its concept, domain, like its sister concepts, subject and field, is vague<sup>30</sup>.

Terminons donc cette section en résumant la position de Robert Ennis au sujet des habiletés critiques. Il y a d'une part des habiletés critiques neutres, générales et transférables d'un sujet à un autre, en raison de l'universalité de la logique formelle et informelle. Il y a d'autre part des habiletés critiques spécifiques et ce pour deux raisons : premièrement, parce que différents domaines reposent sur différentes connaissances dont la maîtrise précède l'acquisition d'habiletés critiques. Deuxièmement, en raison de différences épistémologiques entre divers sujets qui font en sorte qu'une justification valable pour un ne l'est pas nécessairement pour un autre. Dans ce contexte, Ennis adopte l'approche mixte vis-à-vis l'enseignement. À nos yeux, il faut rétrospectivement rendre hommage à Ennis pour sa reconnaissance des habiletés neutres. Il existe nécessairement des questions de nature essentiellement formelle dans tous les domaines. De telles questions se trouveront par conséquent résolues par l'usage des habiletés neutres que procure la logique formelle. En ce sens, il ne faut pas oublier les sympathies généralistes d'Ennis. Pour des raisons similaires, nous devons cependant reprocher à Ennis de trop concéder au spécifisme dans son analyse de la question. Selon nous, il est erroné de reconnaître la spécificité épistémologique. Nos critiques rejoignent en ce sens celles faites par Harvey Siegel, que nous aurons l'occasion d'examiner plus loin. Pour l'instant, respectons la chronologie et tournons-nous vers l'œuvre de John McPeck.

## B) John McPeck

### 1. La conception de la pensée critique de John McPeck

On ne peut dire de John McPeck qu'il appartient au courant de la pensée critique comme c'est le cas pour Robert Ennis. Le fondement même de sa conception, nous le verrons, s'oppose aux conceptions de la pensée critique prévalant dans le courant en question. Toutefois, c'est justement en raison de cette opposition radicale aux conceptions plus standard que McPeck se voit associé au courant de la pensée critique en tant qu'interlocuteur privilégié. Ainsi, son livre de 1981 intitulé *Critical Thinking and Education* est certainement un ouvrage fondamental, au même titre que l'article de 1962 d'Ennis. Les thèses peu orthodoxes qui y sont contenues ont rapidement eu pour effet de générer réponses et commentaires, contribuant ainsi largement à la progression du courant.

Dans le cas de McPeck, nous ne pouvons pas procéder à notre synthèse de la même manière que dans le cas d'Ennis. La raison se trouve au sein même de la conception de la pensée critique de McPeck. Selon lui, tout découle de la manière de concevoir les habiletés critiques. Dès le départ, il s'attarde à cette question en adoptant une position diamétralement opposée à celle d'Ennis. Sa conception découlera par la suite de ce choix initial. Nous allons donc suivre le cheminement de la pensée de McPeck. Nous exposerons en premier ses vues

de 1981 sur les habiletés critiques, pour ensuite proposer une synthèse de l'ensemble de sa conception de la pensée critique. Enfin, nous analyserons les modifications apportées par McPeck à sa position lors du débat du début des années 1990 au sujet de la spécificité des habiletés critiques, à l'occasion duquel McPeck a revu certaines de ses affirmations à la suite de l'article publié par Ennis.

McPeck annonce ses couleurs dès le début de son ouvrage :

In other words, it is a matter of conceptual truth that thinking is always *thinking about X*, and that *X* can never be 'everything in general' but must always be something in particular. [...] Thinking, then, is logically connected to an *X*<sup>31</sup>.

Reprenons cet argument somme toute simple. L'activité de penser est inhérente à la notion de pensée critique. Or, dit McPeck, il est conceptuellement impossible de penser à rien. Puisque le penser est nécessairement lié au pensé, il ne peut y avoir de penser critique sans pensé. Dès lors, il ne peut y avoir d'habiletés critiques générales. Toute habileté critique est nécessairement spécifique :

In isolation from a particular subject, the phrase 'critical thinking' neither refers to nor denotes any particular skill. It follows from thus that it makes no sense to talk about critical thinking as a distinct subject and that it therefore cannot profitably be taught as such. To the extent that critical thinking is not about a specific subject *X*, it is both conceptually and practically empty<sup>32</sup>.

À partir du moment où on conçoit qu'il ne peut y avoir de pensée critique sans que celle-ci soit orientée vers un sujet déterminé, il ne peut y avoir d'habiletés critiques exportables et transférables d'un domaine à un autre. De telles habiletés générales supposeraient que le penser critique soit orienté vers le

général, ce que McPeck refuse. « For to think about nothing in particular is equivalent to not thinking at all<sup>33</sup> ». Les habiletés critiques, puisqu'elles sont une forme de penser critique, dépendent donc du sujet auquel elles s'appliquent. Autrement dit, le scientifique faisant preuve de pensée critique n'utilise pas des mêmes habiletés que l'artiste faisant preuve de pensée critique car ces deux penseurs ont affaire à des sujets différents. Pour ce dernier, une dimension esthétique pourrait intervenir, ce qui ne serait pas le cas pour le premier. Ainsi, chaque sujet, de par sa nature, commande des habiletés critiques différentes.

Dans la mesure où il ne saurait y avoir un fonds d'habiletés générales et transférables d'un domaine à un autre, comment peut-on parler, dans le cas de McPeck, d'une conception de la pensée critique? N'y aurait-il pas plutôt lieu de parler de plusieurs conceptions de la pensée critique, une pour chaque domaine? Pas tout à fait. Peu importe le sujet, il y a une dimension de la pensée critique qui demeure la même : le scepticisme réflexif :

[C]ritical thinking requires the judicious use of scepticism, tempered by experience, such that it is productive of a more satisfactory solution to, or insight into, the problem at hand. [...] Learning to think critically is in large measure learning to know when to question something, and what sorts of questions to ask. In short, critical thinking [...] is the appropriate use of reflective scepticism within the problem area under consideration<sup>34</sup>.

Il faut tout de suite procéder à une mise en garde. Bien que le scepticisme réflexif soit un point commun à tous les sujets, cela ne veut en rien dire que celui qui sait en faire usage dans un domaine en fasse également usage dans un autre qu'il ne connaît pas. Le scepticisme réflexif repose sur des habiletés critiques spécifiques différentes d'un domaine à un autre. Maîtriser ces

habiletés dans un domaine  $A$  ne signifie pas qu'on les maîtrise dans un domaine

$B$  :

And knowing how and when to apply this reflective scepticism effectively requires, among other things, knowing something about the field in question. Thus we may say of someone that he is a critical thinker about  $X$  if he has the propensity and skill to engage in  $X$  (be it mathematics, politics or mountain climbing) with reflective scepticism. There is, moreover, no reason to believe that a person who thinks critically in one area will be able to do so in another<sup>35</sup>.

Notons au passage que McPeck prend bien soin de spécifier que la pensée critique repose à la fois sur des dispositions et des habiletés pour ne pas s'exposer aux objections faites, entre autres par McPeck lui-même, à Ennis : on peut posséder des habiletés critiques sans les utiliser. Jusqu'à présent, il semble que la conception de la pensée critique de McPeck, centrée sur la notion de scepticisme réflexif, offre bien peu. Bien que ce que nous venons d'exposer résume une large part des propos de McPeck, il faut examiner la caractérisation plus détaillée qu'il offre de la pensée critique.

McPeck reconnaît que la définition de la pensée critique par la notion de scepticisme réflexif comporte des ambiguïtés. Il entreprend donc de redéfinir plus formellement la pensée critique :

Let  $X$  stand for any problem or activity requiring some mental effort.  
 Let  $E$  stand for the available evidence from the pertinent field or problem area.  
 Let  $P$  stand for some proposition or action within  $X$ .  
 Then we can say of a given student ( $S$ ) that he is a critical thinker in area  $X$  if  $S$  has the disposition and skill to do  $X$  in such a way that  $E$ , or some subset of  $E$ , is suspended as being sufficient to establish the truth or viability of  $P$ <sup>36</sup>.

Être critique, c'est donc, en raison de dispositions et d'habiletés, déterminer dans quelle mesure les faits pertinents permettent d'établir la vérité d'une

proposition ou la viabilité d'une action. Souvenons-nous toutefois qu'il ne peut être ici question d'une proposition ou d'une action en général. Il s'agit d'une proposition ou d'une action issues d'un champ particulier dont les normes propres déterminent largement le succès ou l'échec de l'opération, le reste ne reposant que minimalement sur la logique formelle :

For example, critical thinking about an historical question requires, first and foremost, the skills of an historian; similarly, critical thinking about a scientific question requires the knowledge and skills of a scientist. There is no set of supervening skills that can replace basic knowledge of the field in question<sup>37</sup>.

Cette totale spécificité de la pensée critique court-circuite toute tentative d'en former une conception plus poussée. Chez McPeck, la pensée critique est tellement liée aux différents domaines où elle opère que la caractérisation de la pensée critique en une conception générale atteint rapidement ses limites. Poursuivre l'élaboration d'une conception de la sorte impliquerait nécessairement de préciser plus en détail les types de pensée critique, les habiletés qui y sont respectivement liées, les critères respectifs déterminant l'utilisation d'un scepticisme réflexif approprié, etc. Parallèlement et aussi paradoxalement, cette tâche ne revient pas tant aux philosophes comme McPeck qu'aux experts des différents champs d'études dont les connaissances sont suffisamment étendues. Cette tâche ne nous occupera donc pas dans la suite de ce texte. Nous avons offert une synthèse maximale de la conception générale de la pensée critique de McPeck, respectueuse de la place accordée par

l'auteur lui-même à ce thème. Cette synthèse est par ailleurs amplement suffisante pour la poursuite de notre propos.

## 2. La position de John McPeck au sujet des habiletés critiques

Il est désormais évident que la conception de la pensée critique élaborée par John McPeck repose d'abord et avant tout sur la spécificité conceptuelle des habiletés critiques que nous avons exposée précédemment. C'est ce que nous avons pris soin d'expliquer dans la section précédente. Il ne faut cependant pas oublier que notre synthèse n'avait pour objet que l'ouvrage de 1981 de McPeck. À la suite de sa publication, plusieurs se sont objectés à cette position en soutenant que les arguments de McPeck reposent sur des présupposés intenable. Parmi eux, Richard Paul, Leo Groarke, Harvey Siegel et Robert Ennis. Dans son article de 1989, Ennis s'attarde à la question de la spécificité conceptuelle des habiletés critiques. Nous avons vu qu'il refuse d'adhérer à cette thèse. Voyons maintenant les objections qui motivent ce choix, car elles sont directement dirigées vers McPeck.

Mentionnons immédiatement le présupposé erroné identifié par Ennis dans la conception de McPeck : le fait que l'on ne puisse penser ni à rien, ni à tout en général, ce qui revient au même (penser sans pensée particulière), implique qu'il ne puisse y avoir d'habiletés critiques générales. Il s'agit bel et bien d'un présupposé que McPeck ne défend pas. Or, dit Ennis<sup>38</sup>, reprenant un argument de Richard Paul présenté en 1985<sup>39</sup>, cela équivaut à dire que,



puisqu'il faut toujours écrire ou parler à propos de quelque chose (c'est-à-dire un sujet particulier), on ne peut enseigner d'habiletés générales à écrire ou à parler. McPeck répondra en 1985<sup>40</sup> qu'écrire et parler sont des activités bien différentes de la pensée critique et que l'analogie ne tient tout simplement pas. Cependant, dira Ennis de manière très pertinente en 1989, remettre en cause l'analogie de Paul ne suffit pas. Il incombe à McPeck de justifier l'inférence faite entre la proposition « critical thinking is about something<sup>41</sup> » et la proposition « general critical thinking instruction is impossible<sup>42</sup> ». De prime abord, remarque Ennis, cela ne va pas de soi. Rien ne nous contraint à accepter cette inférence. En réponse à ces objections, McPeck publiera en 1990 un article intitulé *Critical Thinking and Subject Specificity: A Reply to Ennis*. Au départ, McPeck semble s'en tenir à sa conception de 1981 :

I think that there are almost as many different kinds of critical thinking as there are different kinds of things to think about. The criteria for applying and asserting critical thinking derive from the thing (call it a topic, subject, field, or domain) being discussed or thought about at the time<sup>43</sup>.

Voilà qui s'accorde en tout point à ce que nous avons exposé dans la section précédente. Étrangement, McPeck ne s'attaque toutefois pas à la tâche que lui propose Ennis. Qui plus est, McPeck en viendra même à affirmer ceci : « For what it's worth, I believe there are, in fact, some very limited general thinking skills. There is nothing "inconceivable" about them, as Ennis asserts of my view<sup>44</sup> ». N'est-ce pas pourtant McPeck qui affirmait, en 1981 :

Whatever critical thinking may be precisely, it is quite clear that it is *thinking* of some sort. [...] It is important to note, however, that thinking is always thinking *about* something. To think about nothing is a conceptual impossibility<sup>45</sup>.

Comment, dès lors, pourrait-il y avoir, même à un degré très limité, des habiletés de pensée critique neutres et générales? À nos yeux, McPeck tente de minimiser la portée de la concession qu'il fait en 1990 en expliquant que la relation entre la généralité des habiletés et leur utilité est inversement proportionnelle :

The more general they are, the more trivially obvious they are—for example, not contradicting oneself, not believing everything one hears, and so on. Conversely, the truly suggestive, and therefore useful, thinking skills tend to be limited to specific domains or narrower areas of application<sup>46</sup>.

Ces nuances remontent à un texte de 1984<sup>47</sup>. Mais le problème, majeur, demeure entier. D'une part, McPeck défend une conception de la pensée critique que nous savons fondée sur la spécificité conceptuelle des habiletés. D'autre part, il concède certaines habiletés critiques générales, quoique peu nombreuses et plutôt inutiles. Mais une habileté critique générale, serait-elle parfaitement unique et complètement inutile, suffit à invalider la thèse de la spécificité conceptuelle des habiletés critiques. Malgré cela, McPeck persiste dans la voie de la spécificité. En soi, cela n'a rien de contradictoire car il existe deux autres types de spécificité dont McPeck puisse se réclamer : la spécificité du domaine et la spécificité épistémologique. Cependant, nulle part ne se trouve explicitement spécifié l'abandon de la thèse de la spécificité conceptuelle au profit d'une autre forme de spécificité. L'article de 1990 de McPeck, qui se veut une rectification de quelques points litigieux avancés l'année précédente par Ennis, se présente sous des angles beaucoup plus

problématiques, à un point tel qu'il devient hasardeux d'identifier quelque justification théorique que ce soit à la conception de John McPeck.

Sur le plan de la spécificité des habiletés critiques, McPeck n'offre pas un portrait clair de la situation. Défendant en 1981 la spécificité conceptuelle, dont il se réclame toujours en 1990, il tient dans ses propres écrits des propos qui, bien qu'atténués dans leur portée, rendent cette thèse intenable. Heureusement, de telles ambiguïtés ne se retrouvent pas dans la classification des approches pédagogiques élaborée par Ennis. Tout d'abord, Ennis avait lui-même affirmé que McPeck appartenait au courant de l'immersion, à savoir que la pensée critique est une compréhension profonde d'une matière menant à une évaluation critique, les habiletés critiques n'étant toutefois pas explicitement exposées lors de l'enseignement de la pensée critique comme telle. Se référant aux articles qu'il a publiés en 1984 et 1985<sup>48</sup>, McPeck explique que ce constat est erroné :

[W]hen it comes to the teaching of school subjects, I favor an explicit emphasis on those epistemological questions which undergird the various school subjects. I also agree [...] that the crucial epistemic questions tend to vary among domains and subjects. In any case, it would be more accurate to describe my position [...] as the "infusion" approach—though I do not like the term<sup>49</sup>.

L'infusion, définie par Ennis, est également une approche qui conçoit la pensée critique comme une compréhension profonde et complète d'une matière donnée menant à une évaluation critique de la matière en question. Il n'est pas étonnant que McPeck conçoive ainsi la situation, la connaissance d'un domaine donné et de ses normes étant à ses yeux une condition nécessaire du

développement des habiletés critiques spécifiques. Toutefois, McPeck prend soin de mentionner que l'enseignement de la pensée critique, dans ce contexte, se doit d'exposer explicitement les habiletés critiques intervenant dans l'évaluation de la capacité d'un ensemble de faits à établir la vérité d'une proposition ou la viabilité d'une action.

Cette section qui se termine aura certainement laissé entrevoir la fragilité de la conception de McPeck. Bien qu'à nos yeux, le débat sur la spécificité ait fait ressortir une contradiction fatale pour l'entreprise de McPeck, il ne faut pas ignorer trois aspects très importants de la contribution de McPeck au courant de la pensée critique. D'une part, son livre de 1981 est le plus important ouvrage sur la pensée critique à être paru depuis l'article fondateur de Robert Ennis en 1962. D'autre part, cette publication a largement contribué au foisonnement des idées. En cela, McPeck peut incontestablement être reconnu comme un moteur important des travaux dans le domaine de la pensée critique. Enfin, la conception de McPeck, qui, au niveau théorique, accorde autant d'importance aux dispositions critiques qu'aux habiletés critiques, remédie définitivement à une lacune présente dans la conception d'Ennis. Ce faisant, elle pave la voie à une conception qui reprendra à son compte les meilleurs aspects des conceptions qui l'ont précédée, celle de Harvey Siegel, vers laquelle nous allons maintenant nous tourner.

## C) Harvey Siegel

### 1. La conception de la pensée critique de Harvey Siegel

Harvey Siegel est l'auteur de la conception de la pensée critique la plus récente parmi celles que nous avons abordées. Ses premiers articles, publiés à la fin des années 1970, portent sur le relativisme, l'épistémologie et la philosophie des sciences. Par la suite, dès le début des années 1980, son œuvre prend un tournant marqué vers l'étude de la pensée critique. Après avoir écrit de nombreux articles sur le sujet, Siegel publie en 1988 *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking, and Education*, monographie en grande partie constituée des articles qu'il avait auparavant publiés. Il est par conséquent très juste d'affirmer que *Educating Reason* constitue la meilleure source d'information à propos de la conception de la pensée critique de Siegel, qu'il appelle lui-même la conception des raisons<sup>50</sup>. Déjà, on le voit, raisons et pensée critique sont intimement liées dans l'œuvre de Siegel.

Le point de départ de la conception de Siegel est simple : un penseur critique est adéquatement influencé par des raisons. Au fondement même, les deux concepts sont inséparables. Penser de manière critique, c'est rechercher des raisons suffisantes pour soutenir ses propos, ses jugements, ses croyances et ses actions. Le rôle central joué par les raisons aura donc pour effet de faire intervenir la notion de principe. En cela, Siegel est largement influencé par

Israel Scheffler, son maître à penser, qui s'est beaucoup intéressé au rôle de la rationalité dans l'enseignement :

This is what fairness or consistency in conduct means: if I could judge reasons differently when they bear on my interests, or disregard my principles when they conflict with my own advantage, I should have no principles at all. [...] A rational man is one who is consistent in thought and in action, abiding by impartial and generalizable principles freely chosen as binding upon himself<sup>51</sup>.

Dans ses propres travaux, Siegel reformulera cette idée en termes clairs. Il dira que  $p$  est une raison pour  $q$  seulement si un principe  $r$  fait de  $p$  une raison pour  $q$ , de même que  $r$  ferait de  $p'$  une raison pour  $q'$  dans la mesure où  $p$  est similaire à  $p'$  et  $q$  est similaire à  $q'$ . Puisque penser de manière critique consiste à rechercher des raisons valables, il appert dès lors que penser de manière critique revient à penser en fonction de certains principes :

Because of this connection between reasons and principles, critical thinking is principled thinking; because principles involve consistency, critical thinking is impartial, consistent, and non-arbitrary, and the critical thinker both thinks and acts in accordance with, and values, consistency, fairness, and impartiality of judgment and action<sup>52</sup>.

Reste cependant à voir en quoi consiste cette manière de penser chez le penseur critique.

Siegel distingue deux grandes dimensions de la pensée critique. La première se veut une dimension évaluative. Le penseur critique doit être capable d'évaluer des raisons et leur capacité à justifier des énoncés, des croyances ou des actions. Il y a deux types de principes consacrés à cette tâche. D'une part, il y a des principes neutres, incluant les principes de la logique formelle et informelle. Pensons par exemple aux principes qui permettent

d'effectuer des inférences déductives valides ou aux principes qui permettent de reconnaître les sophismes. D'autre part, il y a des principes spécifiques, incluant par exemple les principes guidant l'évaluation des œuvres d'art ou ceux permettant d'évaluer la portée de certains documents historiques. Nous reviendrons plus en détail sur la nature des principes composant la dimension évaluative de la pensée critique dans la section suivante. De cette dimension évaluative ressort cependant un aspect épistémologique important : le penseur critique doit maîtriser les notions de raisons, de justification, de légitimité, etc. Autrement dit, s'il veut être critique dans tous les domaines, un penseur doit comprendre ce qu'est une raison ou ce qu'est une justification *en général*. La seconde dimension de la pensée critique se veut plutôt dispositionnelle. Il s'agit en fait d'une certaine attitude :

In order to be a critical thinker, a person must have, in addition to what has been said thus far, certain attitudes, dispositions, habits of mind, and character traits, which together may be labelled the "critical attitude" or "critical spirit"<sup>53</sup>.

En plus d'être capable d'évaluer des raisons, le penseur critique doit y être disposé. Il doit avoir la volonté de confronter jugements et actions à l'évaluation rationnelle critique. À ce niveau, il semble que Siegel tente de remédier aux lacunes que présente la conception de Robert Ennis où le pan dispositionnel de la pensée critique est sous-développé. Siegel est conscient que cette dimension de la pensée critique est porteuse de nombreuses conséquences. Le penseur critique devra en effet posséder un certain caractère; en lui doit se trouver ancrée une véritable tendance à chercher des raisons, à

rejeter l'arbitraire, à valoriser l'honnêteté intellectuelle. Il ne doit pas seulement être apte à évaluer des raisons, dira Siegel, mais il doit s'y engager. Le penseur critique est avant tout une personne, qui possède une manière d'être propre, au sein de laquelle passions et émotions occupent inévitablement une place. Par conséquent, Siegel refuse la distinction traditionnelle entre raison et passion au sein de sa conception :

Such a view as this, which includes attitudes, dispositions, habits of mind, and traits of character in a conception of critical thinking, seems to violate the time-honored distinction between cognition and affect (or thinking and feeling, or thought and value, or reason and emotion). This violation, however, is as it should be<sup>54</sup>.

Il serait erroné de ne pas tenir compte de cette dimension. Aussi utiles que soient les habiletés critiques, elles ne sont que peu efficaces si le penseur n'a pas confiance en ses moyens ou s'il n'a pas une représentation positive de lui-même. Ces deux facteurs, pour ne nommer que ceux-là, pourraient largement faire obstacle à l'exercice de la pensée critique et ne pas en tenir compte serait une faute. Au fond, dira Siegel, en matière de pensée critique, il ne s'agit pas simplement de penser, mais surtout de penser :

All of this suggests that education aimed at the development of critical thinking is a complex business, which must seek to foster a host of attitudes, emotions, dispositions, habits and character traits as well as a wide variety of reasoning skills. Since this cluster of traits to be fostered are traits of persons, not acts of thinking, the present discussion raises again the distinction between an account of critical thinking and an account of the critical thinker<sup>55</sup>.

C'est cette reconnaissance, essentielle à nos yeux, qui génère la préférence que nous avons envers la conception de Siegel. Volontairement ou non, il met à l'avant-scène le caractère foncièrement empirique de la pratique de la pensée



critique, dimension par laquelle, selon nous, passe l'avenir des recherches dans le domaine. Nous reviendrons sur ce point ci-dessous.

Contrairement à certains de ses collègues, Siegel conçoit comme étant fondamental le besoin de justifier le lien entre la pensée critique et l'éducation. Peut-être est-ce parce qu'il a pris part de manière directe au débat avec certains relativistes qui dénoncent la place accordée à la pensée critique dans l'enseignement, estimant qu'elle est une forme d'endoctrinement au même titre que d'autres formes qui sont pourtant critiquées par les tenants de la pensée critique. Robert Ennis, par exemple, ne s'est pas attardé à cette question, le lien entre pensée critique et éducation étant à ses yeux évident. Or, pour Siegel, une justification du lien entre pensée critique et éducation est inséparable d'une conception de la pensée critique. Il entreprend donc d'identifier comment la pensée critique répond aux besoins que la communauté éducative tente de combler. Selon Siegel, la pensée critique est liée à quatre aspects fondamentaux de l'éducation. Premièrement, la dimension éthique : la communauté veut, par exemple, que l'étudiant démontre de l'impartialité et de l'empathie dans ses jugements moraux, et qu'il agisse de manière désintéressée. Or, le refus de l'arbitraire est une dimension fondamentale de la pensée critique. Deuxièmement, la dimension épistémologique : la communauté juge désormais qu'il ne faut pas seulement transmettre des connaissances factuelles aux étudiants sous la forme de faits ou de théories. Il faut également et surtout leur permettre de développer une manière adéquate de raisonner. Cela implique

qu'ils soient en mesure d'inférer de manière autonome certaines conclusions à partir de diverses prémisses, que ce soit en science, en mathématique, en histoire, etc. Ici se situe toute l'importance de savoir évaluer correctement des raisons. Troisièmement, la dimension liée au contenu de l'éducation : la communauté veut, explicitement, que les étudiants connaissent les règles et les critères pour évaluer des déclarations. Bien sûr, ils doivent savoir comment appliquer ces règles et critères, mais il serait également souhaitable qu'ils les connaissent, qu'ils les comprennent pour, éventuellement, y réfléchir et les améliorer. Quatrièmement, la dimension de la méthode d'enseignement : la communauté éducative ne veut pas endoctriner les étudiants. Elle veut qu'ils développent une certaine autonomie de la pensée et du raisonnement, pour les amener à découvrir certaines connaissances, et non simplement se les faire imposer. Ainsi, on désire que l'enseignant s'efforce de toujours justifier ses déclarations, d'expliquer les raisons qui légitiment celles-ci. Ce faisant, il encourage les étudiants à adopter cette manière de faire. Pour toutes ces raisons, Siegel estime que la pensée critique constitue un idéal éducatif. C'est en cela que le pont s'effectue entre la pensée critique et l'enseignement. Siegel consacre même un chapitre complet de *Educating Reason* à la justification de la pensée critique comme idéal éducatif.

Nous terminons ainsi notre synthèse de la conception de la pensée critique de Siegel pour nous consacrer plus en détail, dans la section qui suit, au statut des habiletés critiques au sein de cette conception.

## 2. La position de Harvey Siegel au sujet des habiletés critiques

Dans un article de 1991 intitulé *The Generalizability of Critical Thinking*, Harvey Siegel examine en profondeur dans quelle mesure la pensée critique est générale ou spécifique. Dès l'introduction, il propose des remarques très pertinentes au sujet du débat sur la spécificité que nous avons exposé dans les parties précédentes. Dans un premier temps, Siegel souligne que les remarques faites par Ennis à ce sujet sont souvent motivées par un souci pédagogique tandis que celles de McPeck sont plutôt fondées sur des préoccupations théoriques. Bien que, au niveau pratique de la pédagogie, Siegel soit d'accord avec la plupart des affirmations d'Ennis, il précise toutefois que le débat doit se situer au niveau théorique car les résultats de ce type de recherche ne sont pas nécessairement les plus applicables au niveau pédagogique et vice-versa. Ce qui peut s'avérer exact au niveau théorique pourrait bien être difficilement réalisable au niveau pédagogique, mais cela ne modifie en rien les conclusions théoriques. Dans un deuxième temps, Siegel souligne que le débat sur la spécificité de la pensée critique repose toujours sur l'analyse des habiletés critiques et que, malgré qu'il y ait certainement là des questions importantes à traiter, il ne faut pas oublier d'élucider la question de la spécificité des dispositions critiques, ce qu'il propose de faire.

Revenons tout d'abord à la question centrale qui est la nôtre, celle de la spécificité des habiletés critiques. Siegel prend très clairement position vis-à-

vis la spécificité du domaine, épistémologique et conceptuelle. Il se positionne également au regard des diverses approches énoncées par Ennis. Le cas de la spécificité conceptuelle est rapidement réglé. Ennis avait déjà souligné à quel point cette position était intenable et McPeck, pourtant fervent spécifiste, ne s'en réclame plus, ayant lui aussi déterminé que cette posture est insoutenable. C'est plutôt le cas de la spécificité épistémologique qui est analysé en détail par Siegel. Souvenons-nous qu'Ennis a concédé que les habiletés critiques présentent une certaine spécificité épistémologique au sens où ce qui constitue une raison valide dans un champ d'études peut ne pas constituer une raison valide dans un autre champ d'études. Siegel s'oppose catégoriquement à ce constat.

Siegel affirme que l'on ne peut accepter la thèse de la spécificité épistémologique en raison de la notion centrale de champ d'études sur laquelle elle repose. Contrairement à ce qu'avait affirmé Ennis, on ne peut affirmer que différents champs d'études déterminent ce qui sera considéré comme une raison valide. Il est faux de dire que les preuves déductives sont la marque du champ des mathématiques car certaines branches de ce domaine usent de preuves non déductives. Se référant à la preuve informatique non déductive du *Four Color Map Theorem*, Siegel démontre que l'on ne peut considérer les mathématiques comme un champ d'études unifié où certains critères de validité s'appliquent uniformément. Un bémol est ici de mise. En effet, Siegel exagère assurément l'importance du *Four Color Map Theorem* qui, d'une part, est un cas

passablement unique et d'autre part, est encore sujet à controverse. Par conséquent, conclure quoi que ce soit sur cette seule base semble à tout le moins prématuré. Siegel poursuivra en soulignant qu'il est faux de dire que les statistiques jouent un rôle fondamental de justification sur le champ entier des sciences sociales. Nommant certaines branches des sciences sociales où les statistiques sont peu utilisées, Siegel explique que l'on ne peut pas considérer ces sciences comme un champ d'études où certains critères de validité s'appliquent uniformément. Il en va de même, selon lui, pour le champ des arts. Reprenant ainsi les exemples avancés par Ennis, Siegel démontre qu'il n'y a pas de champ où un type particulier de justification est utilisé. Certains critères peuvent être utilisés dans plusieurs champs, ou encore ne s'appliquer qu'à certaines branches d'un champ donné :

The point, rather, is that criteria of reason assessment are complex and varied, and do not line up in any neat way with 'fields', however the latter are individuated. The thesis of 'interfield variation'—i.e., the thesis that certain criteria of reason assessment apply only within or across certain well-defined 'fields', but that such criteria necessarily differ across fields—is false. Criteria of reason assessment are much more complicated than the thesis of interfield variation suggests. Some such criteria are very narrow in application; others are very broad and apply in virtually any context or 'field'<sup>56</sup>.

En soi, il s'agit là d'un argument fatal à l'endroit de la spécificité épistémologique, mais Siegel ne s'arrête pas là. Il poursuit en affirmant que même si la thèse de l'*interfield variation* était exacte, on ne pourrait pas pour autant conclure qu'il existe une spécificité épistémologique. Certes, les critères varieraient alors de manière systématique d'un champ à l'autre, mais cela ne voudrait pas pour autant dire que les épistémologies à l'œuvre sont différentes :

Let us grant the undeniable: it takes *this* sort of evidence to establish *this* sort of claim, and *that* sort of evidence to establish *that* sort of claim. To say that we therefore have *two different epistemologies* at work here is to fail to distinguish between different epistemologies, and different criteria of reason assessment. When we have two different criteria of reason assessment, which we utilize to establish two different sorts of claims, we nevertheless have only one epistemology. In both cases, a good reason is that which warrants a conclusion. The *epistemology* across these alternative and varied criteria of reason assessment is the same<sup>57</sup>.

Autrement dit, même si la thèse de l'*interfield variation* était exacte, il demeurerait qu'une raison est valide si et seulement si elle justifie un énoncé. Bien sûr, différents critères de validité pourraient intervenir, mais le fondement serait malgré tout le même et relèverait alors d'une même épistémologie. Nous avons souligné ci-dessus nos réticences envers la spécificité épistémologique. Cette position découle des arguments de Siegel que nous venons d'exposer. La première partie de son argumentation présente quelques faiblesses, que nous avons mentionnées, et nécessite d'être plus approfondie. Cela ne signifie en rien que Siegel soit sur une piste erronée, mais il ne faudrait pas accorder une importance démesurée à ces arguments. La deuxième partie de son argumentation nous semble beaucoup plus valable. Il paraît tout à fait raisonnable d'affirmer que la pensée critique de tous les domaines repose sur l'épistémologie unique de la nécessité de raisons justifiantes. Pour ces raisons, nous rejoignons Siegel et affirmons avec lui que la thèse de la spécificité épistémologique des habiletés critiques est à rejeter. Mais cela ne signifie pas pour autant qu'il n'y ait aucune spécificité.

Nous avons expliqué dans la section précédente que la dimension évaluative de la conception de Siegel comportait deux types d'habiletés<sup>58</sup>. D'une part, il y a les principes neutres, incluant la logique formelle et informelle. Par exemple, les principes permettant d'éviter les sophismes, de faire des inférences déductives valides, mais aussi pratiquement toutes les habiletés énoncées par Ennis. D'autre part, il y a certains principes spécifiques. Par exemple, les principes guidant l'évaluation des œuvres d'art ou les principes permettant l'évaluation de documents historiques. Siegel affirme même avec beaucoup d'insistance que ces deux types d'habiletés sont également importants :

There is no *a priori* reason for regarding either of these types of principles as more basic (or irrelevant) to critical thinking than the other; nor is there, at least to my knowledge, any significant empirical evidence to that effect<sup>59</sup>.

La spécificité des habiletés critiques que reconnaît Siegel est celle que, avec Ennis, nous avons appelée spécificité du domaine. Il demeure incontestable selon Siegel qu'il existe une spécificité du domaine. Dans le cas de certaines habiletés, il devient évident qu'une connaissance du domaine d'étude précède l'acquisition et l'usage de ces habiletés. Comment, en effet, pourrait-on rechercher ou produire des raisons valides dans le domaine de la peinture si on ne maîtrise pas d'abord les rudiments théoriques de cet art, tels le point de fuite ou la perspective? Comment pourrait-on user d'habiletés critiques spécifiques à la politique sans connaître d'abord les notions de représentation et de partage des pouvoirs? Certes, il existe des habiletés applicables sans connaître quelque domaine que ce soit. Un *modus ponens* est un *modus ponens*, que ce soit en

arithmétique ou en histoire. Un argument *ad hominem* est un argument *ad hominem* dans le domaine de la politique ou dans le domaine du sport. Cela doit absolument être réitéré. Mais hors de ces habiletés issues de la logique formelle et informelle, il devient parfois nécessaire de connaître un domaine d'étude donné pour pouvoir y user d'habiletés critiques plus pointues. C'est en cela, selon Siegel, qu'il y a des habiletés critiques spécifiques. L'auteur souligne d'ailleurs que les recherches empiriques sur ces questions sont nécessaires. Il faut déterminer empiriquement quelles habiletés sont neutres et quelles sont spécifiques pour pouvoir les intégrer correctement dans le cursus académique et ainsi parvenir à enseigner la pensée critique d'une manière efficace. À ce programme, nous accordons notre appui vigoureux, comme nous l'expliquerons ci-dessous.

Terminons donc cette section en récapitulant la position de Harvey Siegel à l'endroit des habiletés critiques. Il existe d'une part des habiletés critiques neutres, générales et transférables d'un sujet à un autre, en raison de l'universalité de la logique formelle et informelle. Il y a d'autre part des habiletés critiques spécifiques parce que différents domaines reposent sur différentes connaissances dont la maîtrise précède l'acquisition d'habiletés critiques plus poussées. Dans ce contexte, Siegel adhère donc à l'approche mixte de la catégorisation établie par Robert Ennis. Il apparaît sans doute clairement que, des trois conceptions que nous avons examinées, nous accordons notre préférence à celle de Siegel. Trois facteurs motivent notre



choix. Premièrement, Siegel est celui qui donne la plus grande place à la dimension dispositionnelle de la pensée critique, dont l'analyse est la plus lucide. Celle-ci tient compte d'éléments jusqu'alors ignorés, comme le facteur psychologique, et ouvre un espace important pour les recherches subséquentes. Deuxièmement, Siegel est celui qui se compromet le moins envers la spécificité des habiletés critiques. Non seulement reconnaît-il l'existence d'habiletés critiques neutres fondées sur la logique formelle, ce qui est essentiel à nos yeux, mais en plus, il n'accorde que peu d'espace au spécifisme au sujet des habiletés. Il ne concède que la spécificité minimale du domaine d'étude. Troisièmement, Siegel envisage sérieusement la nécessité de la recherche empirique pour faire progresser le débat, idée que nous reprendrons et sur laquelle nous enchérirons. En somme, nos sympathies et intuitions aux tendances généralistes trouvent chez Siegel la formulation d'une conception de la pensée critique sensée et rigoureuse, faisant preuve d'un criticisme approprié.

## CONCLUSION

Notre examen des conceptions de la pensée critique de Robert Ennis, John McPeck et Harvey Siegel nous permet de revenir à un constat qui avait été fait dans la première partie de ce texte. Au sujet du courant de la logique informelle, nous avons dit que nous avons parfois l'impression que « tout le monde parle sans que personne écoute. » On ne peut certainement pas affirmer que cette observation s'applique au problème précis que nous avons étudié, celui de la spécificité des habiletés critiques. Cela devrait désormais être clair.

Cependant, nous ne pouvons nous empêcher de ressentir une certaine déception vis-à-vis le débat exposé. Les trois auteurs ont participé en proposant leur conception et leurs arguments, mais à ce jour, toujours rien ne permet de départager véritablement les arguments véridiques des arguments invalides, les conceptions valides des conceptions erronées. Plusieurs auteurs ont encouragé la poursuite des recherches, notamment au niveau empirique, mais rien n'est ressorti de tout cela. La discussion théorique en question se trouve, à notre avis, dans un cul-de-sac. Les conceptions présentées doivent selon nous être reconnues comme de véritables hypothèses qui attendent toujours d'être confrontées à l'étude empirique de cas particuliers.

La démarche qui suit est esquissée dans le but de faire ressortir l'effet bénéfique que pourrait avoir la recherche empirique sur la problématique qui nous occupe. Ainsi, il faudrait, dans un domaine donné, répertorier les habiletés utilisées par un penseur critique reconnu. Il faudrait analyser dans quelle mesure les habiletés particulières découvertes sont spécifiques en isolant précisément les connaissances nécessaires au préalable pour être en mesure de poser tel ou tel jugement. Si nous découvrons qu'aucune connaissance n'est requise au préalable, alors, dans ce domaine, il n'y a pas lieu de parler d'habiletés critiques spécifiques et probablement pas lieu de parler de logique informelle. Si, au contraire, un fond de connaissance est nécessaire, il faut l'identifier en détail pour ainsi déterminer précisément la nature de la spécificité des habiletés à l'œuvre. Il faudrait cependant garder à l'esprit que toute

découverte à propos de ce domaine ne nous permet de tirer de conclusion qu'à propos de ce domaine. Il nous paraîtrait erroné d'écarter *a priori* l'hypothèse qu'une situation différente prévale dans d'autres domaines. Peut-être y a-t-il des domaines où les habiletés critiques sont plutôt spécifiques et d'autres où elles sont majoritairement neutres, d'où le besoin de comparer une vaste étendue de domaines. Cette comparaison devrait même être faite dans les sous-disciplines et non seulement dans les grands domaines de connaissance. Comparer les arts et les sciences serait certainement utile. Mais il faudrait également s'affairer à comparer les habiletés critiques à l'œuvre en musique et en peinture, en biologie et en physique, en politique et en économie, etc. Peut-être même faudrait-il s'attarder à des domaines plus marginaux, comme le sport ou la stratégie militaire. Seul un travail empirique de cette nature permettrait, selon nous, d'écarter des hypothèses et de sortir la recherche théorique de ce domaine de l'impasse où elle semble être parvenue. Cela implique certainement que la philosophie se joigne à la psychologie et à d'autres disciplines dans sa recherche. D'ailleurs, la psychologie s'intéresse à ces problématiques depuis plusieurs années déjà. Par exemple, dès 1972, Peter Wason et Philip Johnson-Laird publiaient *Psychology of Reasoning*. Cet ouvrage expose les résultats de recherches qui démontrent qu'une majorité de gens commettent des erreurs de raisonnement de manière systématique, se laissant influencer par le contenu des prémisses dans l'inférence d'une conclusion, à l'encontre de ce que prescrit la logique. Il serait donc grand temps de mettre à profit de telles recherches.

Il ne faut pas oublier que l'identification précise des habiletés (neutres ou spécifiques) aura une influence certaine sur la manière d'enseigner la pensée critique. Ces questions ont certes été abordées par les auteurs dont nous avons traité, mais elles n'ont certainement pas été résolues d'une manière satisfaisante. Il est en effet difficile de les résoudre sans au préalable avoir mené à terme des recherches empiriques qui puissent orienter le travail par l'instauration d'une conception de la pensée critique inspirée de la pratique. Le champ de l'enseignement de la logique informelle, comme le champ de la logique informelle lui-même, est éclaté pour les mêmes raisons. Trop d'hypothèses sont avancées, fondées sur des bases théoriques, sans être vérifiées empiriquement. De ces vérifications, nous croyons pouvoir espérer une résorption de la situation qui permettra aux mouvements de la logique informelle et de la pensée critique d'aller de l'avant.

Ceci étant dit, nous allons malgré tout proposer notre propre hypothèse. Celle-ci est encore en chantier, mais tient toutefois compte de certaines lacunes que nous avons pu identifier tout au long de notre texte. Évidemment, il s'agit d'une hypothèse qui ne prétend à rien d'autre. Elle ne se soustrait absolument pas à la recherche empirique en faveur de laquelle nous venons de plaider. Au contraire, elle en bénéficierait grandement. Ainsi faut-il aborder avec prudence nos propositions. À nos yeux, Siegel développe un élément crucial et sous-estimé : la dimension dispositionnelle. Il s'agit peut-être même de l'élément le

plus important de la pensée critique. Il se pourrait cependant que la séparation somme toute nette entre habiletés et dispositions soit une erreur et que, plutôt, elles aient une influence mutuelle l'une sur l'autre. Nous imaginons en fait une sorte de système de vases communicants. Nous savons déjà qu'au niveau pratique, la dimension dispositionnelle influence la dimension évaluative. En fait foi le constat maintes fois répété à savoir que l'on peut très bien posséder toutes les habiletés critiques du monde mais que cela n'est d'aucune utilité si l'on ne possède pas les dispositions nécessaires à l'usage effectif et constant de ces habiletés. Mais cette influence dépasse peut-être le niveau observé de la pratique. À notre avis, il y a un choix fondationnel différent qui peut être adopté, où, au niveau théorique, s'intègre la notion d'influence mutuelle exercée par les deux dimensions de la pensée critique. Prenons un exemple pour illustrer ce que nous présentons. Un étudiant A possède une forte dimension dispositionnelle. Psychologiquement sain, il détient des traits de personnalités qui le mènent à avoir une bonne estime de soi et une confiance générale en ses moyens. Il est raisonnable de supposer, selon nous, qu'avec une maîtrise minimale d'une dimension évaluative simple, cet étudiant puisse faire preuve efficacement de pensée critique. Par exemple, avec de telles dispositions et simplement les outils de la logique formelle, cet étudiant pourrait être critique dans une foule de situations et de domaines, maximisant ses habiletés. Au contraire, un étudiant B possède une faible dimension dispositionnelle. Renfermé, tracassé par une foule de choses, peu confiant et sans estime de soi, il aura probablement besoin d'un appareil évaluatif fort

développé pour parvenir au même niveau que l'étudiant A quant à la pensée critique, cela étant peut-être même carrément impossible. Alors que l'étudiant A possédait un petit coffre d'outils que ses dispositions lui permettaient de maximiser, notre étudiant B possède un grand coffre d'outils bien garni, mais ses mauvaises dispositions l'empêchent d'en faire un usage correct. Voilà ce que nous voulions dire par l'expression de vases communicants. Si, plutôt que de concevoir d'un côté les dispositions et de l'autre les habiletés, nous concevions les deux dimensions comme un tout dynamique, peut-être nos conclusions seraient-elles différentes quant à la spécificité des habiletés critiques. En matière d'évaluation de l'argumentation dans un contexte quotidien, nous serions peut-être surpris de voir jusqu'où peuvent mener de bonnes dispositions jointes aux ressources de la logique formelle incarnées en habiletés neutres, générales et parfaitement transférables à tous les types de discours. Selon nous, malgré tout ce qui a été dit, il faut sérieusement se demander si le dépassement des ressources de la logique formelle est nécessaire à l'évaluation correcte de l'argumentation dans un contexte quotidien. Certes, cela est indépendant des résultats pédagogiques qui détermineront la méthode requise pour l'enseignement-apprentissage efficace de la pensée critique. Mais, philosophiquement, la question demeure entière.

## NOTES

- 
- <sup>1</sup> Siegel, 1988, p. 1.
  - <sup>2</sup> Johnson et Blair, 1997, pp. 158-159.
  - <sup>3</sup> Johnson et Blair, 1997, p. 165.
  - <sup>4</sup> Johnson et Blair, 1997, p. 166.
  - <sup>5</sup> Groarke, 2002, <http://plato.stanford.edu/entries/logic-informal/>.
  - <sup>6</sup> Siegel, 1988, p. 138.
  - <sup>7</sup> Johnson et Blair, 1997, p. 159.
  - <sup>8</sup> Johnson et Blair, 1997, p. 159.
  - <sup>9</sup> Johnson et Blair, 1997, p. 160.
  - <sup>10</sup> Johnson et Blair, 1997, p. 160.
  - <sup>11</sup> Johnson et Blair, 1997, p. 161.
  - <sup>12</sup> Johnson et Blair, 1997, p. 161.
  - <sup>13</sup> Johnson et Blair, 1997, p. 161.
  - <sup>14</sup> Johnson et Blair, 1997, p. 171.
  - <sup>15</sup> Traduction de l'expression *Toulmin-type theories*.
  - <sup>16</sup> Ennis, 1962, p. 83.
  - <sup>17</sup> Traduction de l'expression *the correct assessing of statements*.
  - <sup>18</sup> Ennis, 1962, p. 84.
  - <sup>19</sup> Ennis, 1980, pp. 5-6.
  - <sup>20</sup> Ennis, 1991, p. 6.
  - <sup>21</sup> Ennis, 1991, pp. 8-9.
  - <sup>22</sup> Traduction des termes *skills* et *abilities* dont l'usage est très répandu.
  - <sup>23</sup> Siegel, 1988, p. 8.
  - <sup>24</sup> Traduction de l'expression *subject-specific*.
  - <sup>25</sup> Traduction de l'expression *domain specificity*.
  - <sup>26</sup> Traduction de l'expression *subject-neutral skills*.
  - <sup>27</sup> Traduction de l'expression *subject-specific skills*.
  - <sup>28</sup> Ennis, 1989, p. 5.
  - <sup>29</sup> Ennis, 1989, p. 9.
  - <sup>30</sup> Ennis, 1989, p. 9.
  - <sup>31</sup> McPeck, 1981, p. 4.
  - <sup>32</sup> McPeck, 1981, p. 5.
  - <sup>33</sup> McPeck, 1981, p. 3.
  - <sup>34</sup> McPeck, 1981, p. 7.
  - <sup>35</sup> McPeck, 1981, p. 7.
  - <sup>36</sup> McPeck, 1981, p. 9.
  - <sup>37</sup> McPeck, 1981, p. 9.
  - <sup>38</sup> Ennis, 1989, p. 9.
  - <sup>39</sup> Paul, 1985.
  - <sup>40</sup> McPeck, 1985a.
  - <sup>41</sup> Ennis, 1989, p. 9.
  - <sup>42</sup> Ennis, 1989, p. 9.
  - <sup>43</sup> McPeck, 1990, p. 10.
  - <sup>44</sup> McPeck, 1990, p. 12.
  - <sup>45</sup> McPeck, 1981, p. 3.
  - <sup>46</sup> McPeck, 1990, p. 12.
  - <sup>47</sup> McPeck, 1984.
  - <sup>48</sup> McPeck 1984 et 1985b.
  - <sup>49</sup> McPeck 1990 p. 12.
  - <sup>50</sup> Traduction de l'expression *the reasons conception*.
  - <sup>51</sup> Scheffler, 1973, p. 76.

---

<sup>52</sup> Siegel, 1988, p. 34.

<sup>53</sup> Siegel, 1988, p. 39.

<sup>54</sup> Siegel, 1988, p. 40.

<sup>55</sup> Siegel, 1988, p. 41.

<sup>56</sup> Siegel, 1991, p. 22.

<sup>57</sup> Siegel, 1991, p. 22.

<sup>58</sup> Siegel utilise souvent indifféremment les termes *principe* et *habileté*. C'est que pour lui, comme nous l'avons expliqué, être critique, c'est agir selon un ou plusieurs principes. Dans ce contexte, *principe* et *habileté* sont les deux faces d'une même pièce.

<sup>59</sup> Siegel, 1988, p. 35.



## BIBLIOGRAPHIE

- Dewey, J. (1933) *How We Think*, Heath, Boston, 1933.
- Ennis, R. H. (1962) « A Concept of *Critical Thinking* », *Harvard Educational Review*, Vol. 32, No. 1 (1962), pp. 81-111.
- Ennis, R. H. (1980) « A Conception of Rational Thinking », *Philosophy of Education 1979: Proceedings of the Thirty-Fifth Annual Meeting of the Philosophy of Education Society*, J. R. Coombs (ed), Philosophy of Education Society, Bloomington, 1980, pp. 3-30.
- Ennis, R. H. (1989) « Critical Thinking and Subject Specificity. Clarification and Needed Research », *Educational Researcher*, Vol. 18, No. 3 (1989), pp. 4-10.
- Ennis, R. H. (1990) « The Extent to Which Critical Thinking Is Subject-Specific: Further Clarification », *Educational Researcher*, Vol. 19, No. 4 (1990), pp. 13-16.
- Ennis, R. H. (1991) « Critical Thinking: A Streamlined Conception », *Teaching Philosophy*, Vol. 14, No. 1 (1991), pp. 5-24.
- Groarke, L. (2002) « Informal Logic », *Stanford World Wide Web Encyclopedia of Philosophy*, E. Zalta (ed), 1996-2004, <http://plato.stanford.edu/entries/logic-informal/>.
- Hintikka, J. (1989) « The Role of Logic in Argumentation », *The Monist*, Vol. 12 (1989), pp. 3-24.

- Johnson, R. H. et Blair, J. A. (1997) « Informal logic in the twentieth century », *Historical Foundations of Informal Logic*, D. Walton et A. Brinton (ed), Ashgate, Aldershot, 1997, pp. 158-177.
- Kahane, H. (1992) *Logic and Contemporary Rhetoric. The Use of Reasoning in Everyday Life*, 6<sup>ième</sup> édition, Wadsworth, Belmont, 1992.
- McPeck, J. E. (1981) *Critical Thinking and Education*, Martin Robertson & Company, Oxford, 1981.
- McPeck, J. E. (1984) « Stalking beasts, but swatting flies: the teaching of critical thinking », *Canadian Journal of Education*, Vol. 9, No. 1, pp. 28-44.
- McPeck, J. E. (1985a) « Paul's Critique of *Critical Thinking and Education* », *Informal Logic*, Vol. 7, No. 1 (1985), pp. 26-36.
- McPeck, J. E. (1985b) « Critical Thinking and the "Trivial Pursuit" theory of knowledge », *Teaching Philosophy*, Vol. 8, No. 4 (1985), pp. 295-308.
- McPeck, J. E. (1990) « Critical Thinking and Subject Specificity: A Reply to Ennis », *Educational Researcher*, Vol. 19, No. 4 (1990), pp. 10-12.
- Paul, R. W. (1985) « McPeck's mistakes », *Informal Logic*, Vol. 7, No. 1 (1985), pp. 35-43.
- Ryle, G. (1954) *Dilemmas*, Cambridge University Press, Cambridge, 1954.
- Scheffler, I. (1973) *Reason and Teaching*, Bobbs-Merrill, New York, 1973.
- Scriven, M. (1976) *Reasoning*, McGraw-Hill, New York, 1976.

- Siegel, H. (1988) *Educating Reason. Rationality, Critical Thinking, and Education*, Routledge, New York, 1988.
- Siegel, H. (1991) « The Generalizability of Critical Thinking », *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 23, No. 1 (1991), pp. 18-30.
- Toulmin, S. (1958) *The Uses of Argument*, Cambridge University Press, Cambridge, 1958.
- Wason, P. et Johnson-Laird, P. (1972) *Psychology of Reasoning*, Harvard University Press, Cambridge, 1972.

## TABLE DES MATIÈRES

<u>INTRODUCTION</u>	<u>1</u>
<u>I – LOGIQUE INFORMELLE ET PENSÉE CRITIQUE AU XX<sup>e</sup> SIÈCLE</u>	<u>3</u>
<u>II – CONCEPTIONS DE LA PENSÉE CRITIQUE ET DES HABILITÉS</u>	<u>15</u>
<u>A) Robert Ennis</u>	<u>15</u>
1. <u>La conception de la pensée critique de Robert Ennis</u>	<u>15</u>
2. <u>La position de Robert Ennis au sujet des habiletés critiques</u>	<u>22</u>
<u>B) John McPeck</u>	<u>28</u>
1. <u>La conception de la pensée critique de John McPeck</u>	<u>28</u>
2. <u>La position de John McPeck au sujet des habiletés critiques</u>	<u>33</u>
<u>C) Harvey Siegel</u>	<u>38</u>
1. <u>La conception de la pensée critique de Harvey Siegel</u>	<u>38</u>
2. <u>La position de Harvey Siegel au sujet des habiletés critiques</u>	<u>44</u>
<u>CONCLUSION</u>	<u>50</u>
<u>NOTES</u>	<u>56</u>
<u>BIBLIOGRAPHIE</u>	<u>58</u>

