

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de L'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Centre Universitaire Salhi Ahmed – Naâma



Institut des Lettres et des Langues
Département de la Langue Française
Mémoire pour l'obtention du diplôme de Master
Option : Didactique des langues étrangères

La pensée critique dans l'enseignement
du Français Langue Étrangère
Cas de la filière français du Centre Universitaire de Naâma

Présenté par : Mlle LABED Lina
Mlle ROUBIA Hadjer

Sous la direction de : M. BENCHERKI Nasrallah

Devant le jury composé de :

Dr. BELGUERNINE Abdelkader	MCA	<i>Centre universitaire de Naâma</i>	Président
M. BENCHERKI Nasrallah	MAA	<i>Centre universitaire de Naâma</i>	Rapporteur
Dr. MOUMEN Imane	MCB	<i>Centre universitaire de Naâma</i>	Examineur

Année Universitaire 2024-2025

Dédicace

Je dédie ce modeste travail à ceux qui incarnent l'amour inconditionnel,

la tendresse infinie et le sacrifice quotidien pour notre bonheur :

Mes chers parents.

Plus particulièrement, je tiens à exprimer ma profonde reconnaissance à

mon père, qui m'a toujours soutenu, encouragé et motivé tout au long

de mon parcours académique. Sa présence et ses paroles ont été pour

moi une source constante de force et de persévérance.

Hadjer

Dédicace

*Je dédie ce modeste travail à ma Famille, en particulier,
à ma Mère et à mon Père*

A mon oncle, qui est mon deuxième père qui m'a élevé

Lina

Remerciements

Au terme de ce travail, nous tenons tout d'abord à remercier le bon DIEU, le tout puissant, de nous avoir accordé le courage, la patience, la volonté et surtout la santé pour réaliser ce mémoire.

Nous adressons nos sincères remerciements à Monsieur BENCHERKI Nasrallah, notre encadrant, pour avoir proposé ce sujet et pour la confiance qu'il nous a témoignée en acceptant de diriger ce travail. Nous le remercions chaleureusement pour sa disponibilité, ses précieux conseils et le temps qu'il a bien voulu nous consacrer tout au long de cette recherche.

Nous tenons à remercier aussi les membres du jury pour l'honneur qu'ils nous ont accordé en acceptant d'évaluer notre travail. Nos remerciements vont également à tous les enseignants du département de la langue française, qui ont veillé à notre formation durant les cinq ans du cursus.

Lina voudrait tout particulièrement remercier ses très chers parents et sa famille.

قسم اللغة الفرنسية

معهد الآداب واللغات

تصريح شرفي

خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث

أنا الممضي أسفله :

السيد (ة) : العايد لينا

الصفة (طالب - ~~مدرّس~~ - باحث)

الحامل (ة) لبطاقة التعريف الوطنية رقم : 205923197

المصادرة بتاريخ : 2020-07-07

المسجل (ة) بكلية / معهد : لآداب واللغات

قسم : اللغة الفرنسية

والمكلف (ة) بإنجاز أعمال بحث (مذكرة التخرج - مذكرة دبلوم - مذكرة

ماجستير - أطروحة دكتوراه) عنوانها : Supposé critique dans

l'enseignement du français langue étrangère au sein de la filière française du
المهنية والنزاهة الأكاديمية في إنجاز البحث المذكور أعلاه .
centre univ
nagaria

التاريخ : 2025/06/12

توقيع الممضي



قسم اللغة الفرنسية

معهد الآداب واللغات

تصريح شرقي

خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث

أنا المسمى أسفله :

المسمى (ة) : روبية هاجر

الصفة (طالب - استاذ - باحث) طالب

الحامل (ة) لبطاقة التعريف الوطنية رقم : 20358974

الصادرة بتاريخ : 2017 . 03 . 30

المسجل (ة) بكلية / معهد : الآداب واللغات

قسم : اللغة الفرنسية

والمكلف (ة) بإنجاز أصل بحث (متكرة التخرج - متكرة ماستر - متكرة

ماجستير - أطروحة دكتوراه) عنوانها La pensée critique dans l'enseignement

de français langue étrangère dans la filière française de contre

diversification de l'enseignement

أصرح بشرقي أنني ألتزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية ومعايير الأخلاقيات

المهنية والنزاهة الأكاديمية في إنجاز البحث المذكور أعلاه .

التاريخ : 11/06/2024

توقيع المسمى

روبية هاجر

ملخص :

يهدف هذا البحث إلى استكشاف موقف أساتذة فرع اللغة الفرنسية بالمركز الجامعي صالحى أحمد بالنعامة من تدريس الفكر الناقد في تعليم اللغة الفرنسية بوصفها لغة أجنبية، من خلال تنمية كفاءة الفكر الناقد في ذات التدريس. أجري هذا الاستكشاف في ضوء ربط الفكر الناقد بتصنيف بلوم الشهير. تم استقصاء موقف الأساتذة المستهدفين بواسطة استبيان مشفوع بمقابلتين. أظهرت النتائج أن تنمية كفاءة الفكر الناقد في الفرع المذكور يحتاج إلى توطيد مراحل تصنيف بلوم في سيرورة تدريس الفكر الناقد.

الكلمات المفتاحية: تعليمية اللغة الفرنسية بوصفها لغة أجنبية، الفكر الناقد، كفاءة الفكر الناقد، تصنيف بلوم، الحجاج

Résumé :

Ce travail de recherche vise à explorer l'attitude des enseignants de la filière de la langue française au Centre Universitaire Salhi Ahmed de Naâma vis-à-vis de l'enseignement de la pensée critique en didactique du Français Langue Etrangère (FLE). Cette exploration s'est faite à travers le développement de la compétence dans ledit enseignement, à la lumière du lien entre la pensée critique et la célèbre taxonomie de Bloom. L'attitude des enseignants, qui constituent la population cible, a été enquêtée par le biais d'un questionnaire et deux entretiens. Les résultats ont montré que le développement de la compétence de la pensée critique, dans la filière cible, a besoin d'un renforcement des étapes de la taxonomie de Bloom dans le processus de l'enseignement de la pensée critique.

Mots-clés :

Didactique du FLE, pensée critique, compétence de la pensée critique, taxonomie de Bloom, argumentation

Abstract:

This research work aims at exploring the attitude of teachers in the French Language Department at the Salhi Ahmed University Center in Naâma in terms of the teaching of critical thinking in the teaching of French as a Foreign Language. This exploration was carried out through the development of critical thinking competence by linking critical thinking with the famous Bloom's taxonomy. The attitude of the teachers, who constitute the target population, was explored by means of a questionnaire and two interviews. The obtained results showed that the development of critical thinking competence, in the target department, needs a reinforcement of the stages of Bloom's taxonomy in the process of teaching critical thinking.

Key Words:

Didactics of French as a Foreign Language, Critical Thinking, critical thinking competence, Bloom taxonomy, argumentation.

LISTE DES TABLEAUX :

Tableau 01 - Répartition des enseignants selon l'âge	22
Tableau 02 - Répartition des enseignants selon le sexe	24
Tableau 03 - Répartition des enseignants selon l'expérience professionnelle.....	25
Tableau 04 - des résultats de la question n°1	26
Tableau 05 - des résultats de la question n°2	28
Tableau 06 - des résultats de la question n°3	29
Tableau 07 - des résultats de la question n°4	31
Tableau 08 - des résultats de la question n°5	32
Tableau 09 - des résultats de la question n°6	34
Tableau 10 - des résultats de la question n°7	35
Tableau 11 - des résultats de la question n°8	36

LISTE DES FIGURES :

Figure 01 - La Pyramide de la taxonomie de Bloom	14
Figure 02 - Histogramme de répartition des enseignants selon l'âge	23
Figure 03 - Histogramme de répartition selon le sexe	24
Figure 04 - Histogramme de répartition selon l'expérience professionnelle	25
Figure 05 - Histogramme des résultats de la question n°01	27
Figure 06 - Histogramme des résultats de la question n°02	28
Figure 07 - Histogramme des résultats de la question n°03	30
Figure 08 - Histogramme des résultats de la question n°04	31
Figure 09 - Histogramme des résultats de la question n°05	33
Figure 10 - Histogramme des résultats de la question n°06	34
Figure 11 - Histogramme des résultats de la question n°07	35
Figure 12 - Histogramme des résultats de la question n°08	36

INTRODUCTION GÉNÉRALE

INTRODUCTION GÉNÉRALE

La pensée critique est aujourd'hui largement reconnue, tant par les pédagogues que par les didacticiens, comme l'une des compétences essentielles du XXI^e siècle. Elle dépasse le simple exercice du raisonnement logique pour inclure une attitude d'ouverture d'esprit, de discernement et de questionnement. Cette compétence permet d'analyser en profondeur les idées, de remettre en cause les évidences apparentes, et de formuler des argumentés.

Les enseignants sont depuis longtemps conscients de l'importance des compétences de la pensée critique comme étant une partie intégrante de l'enseignement /apprentissage en classe FLE. La pensée critique en ce XXI^e siècle s'impose comme l'une des compétences d'apprentissage et d'innovation nécessaires à la préparation des étudiants aux études supérieures et à l'entrée au marché du travail. Cette compétence, considérée comme transversale, est essentielle à la réussite universitaire et professionnelle.

Les penseurs critiques mobilisent les outils intellectuels offerts par la pensée critique: concepts, principes et méthodes afin d'analyser, d'évaluer et d'améliorer continuellement leur manière de penser. Être compétent en pensée critique, c'est être capable de cultiver, sur le plan de la personne, des vertus intellectuelles, telles que l'intégrité, l'humilité, la civilité, l'empathie, le sens de la justice et la confiance en la raison. C'est aussi être conscient de ses limites, et reconnaître que, quelle que soit ses compétences en matière de raisonnement, il est toujours possible de progresser, tout en sachant également que l'on est jamais totalement à l'abri des erreurs : raisonnement fautif, biais cognitifs, préjugés culturels, distorsions de perception, pressions sociales, tabous ou intérêts personnels.

La compétence de la pensée critique pousse son détenteur à aspirer à contribuer à une société plus rationnelle, plus juste et plus humaine. Toutefois, ce détenteur comprend que cette aspiration exige de la nuance, car les enjeux humains sont souvent complexes. Ainsi, il rejette les réponses simplistes à des problèmes profonds et s'efforce de penser avec rigueur, lucidité et responsabilité.

La pensée critique est à la fois un objectif éducationnel prioritaire et une compétence à développer par toutes les enseignantes et tous les enseignants quelles que soient les disciplines qu'ils enseignent (Ministère de l'Education, des Loisirs et du Sport du Québec, 2001 ; Unesco, 2009). Pour que l'Unesco et le Ministère de l'Education du Québec et bien d'autres instances étatiques et mondiales insistent sur l'importance de la pensée critique, c'est que ces instances sont arrivées à la conclusion que cette dernière améliore et développe les habiletés d'apprentissage des apprenants et une meilleure compréhension et vision des phénomènes complexes. Cela dit, ces mêmes institutions éducatives invitent toutes les parties impliquées dans le domaine de l'éducation à développer la pensée critique des apprenants. Ainsi, les formateurs et les formatrices doivent avoir une conception claire, unanime et facilement opérationnalisable de la pensée critique (Kpazai & Kossivé, 2012).

Vu cette importance qui n'est plus à démontrer de la pensée critique en contexte scolaire comme dans le contexte social, il est impératif que l'enseignant et l'enseignante qui voudrait l'exploiter en classe, en ait une idée claire et une procédure bien planifiée pour développer la compétence de la pensée critique chez ses étudiants ou ses élèves.

Cela dit, intégrer la pensée critique dans l'enseignement du FLE ne va pas de soi, cela suppose des choix pédagogiques, une posture didactique spécifique et une compréhension claire des objectifs liés à cette compétence. Or, dans certains contextes universitaires, comme celui du Centre Universitaire de Naâma en Algérie, où la filière français a été ouverte en 2011, l'enseignement de la pensée critique en FLE reste une question peu explorée.

Ce mémoire vise à mettre en lumière les attitudes des enseignants de la filière de français au Centre Universitaire de Naâma vis-à-vis de l'enseignement des compétences de la pensée critique en classe de FLE. L'objectif est de mieux comprendre si cette compétence est perçue comme centrale ou secondaire, et dans quelle mesure elle est effectivement intégrée aux pratiques pédagogiques, c'est-à-dire, y a-t-il une procédure bien établie ou pas ?

La question centrale de ce travail de recherche est la suivante : Comment les enseignants de la filière de la langue française du Centre Universitaire de Naâma perçoivent-ils l'enseignement de la pensée critique ?

De cette question centrale, nous avons dérivé trois autres questions de recherche qui guident notre travail :

1. Les enseignants pensent- ils que la pensée critique est importante en classe de FLE ?
2. Les enseignants ont-ils une conception claire de la pensée critique en classe de FLE ?
3. Les enseignants ont-ils une procédure claire de l'enseignement de la pensée critique en classe de FLE ?

À ces questions, nous proposons les hypothèses suivantes :

- 1- Les enseignants de la filière de la langue française du Centre Universitaire penseraient que la pensée critique est importante en classe de FLE.
- 2- Ces enseignants auraient une idée plus ou moins claire de la pensée critique en classe de FLE.
- 3- Les enseignants auraient des procédures qui ne seraient pas très développées pour enseigner la pensée critique en classe de FLE.

La première hypothèse a été envisagée au vu des années qu'a acquis l'enseignement du FLE au sein de la filière, puisque cet enseignement date de l'année universitaire 2011-2012, année de l'inauguration de la toute première formation en licence de français au sein du Centre Universitaire de Naâma.

La deuxième hypothèse découle de la première, puisque les enseignants ont conscience de l'importance de la pensée critique, ils ont sûrement une idée plus ou moins claire de cette dernière. L'expression « plus ou moins » signifierait que les idées et les conceptions que se font les enseignants de la pensée critique se distingueraient de certaines divergences dues à l'expérience de tout un chacun.

Enfin, la dernière hypothèse découle du constat que l'on s'est fait du niveau des étudiants de la filière qui ont du mal à appréhender les questions ouvertes nécessitant des réponses sous forme de dissertation et donc se basant sur des habiletés et capacités d'analyse, de synthèse et d'argumentation. En un mot, d'une compétence de la pensée critique. Néanmoins, cela a besoin d'être lié à une défaillance au niveau de la procédure.

Pour arriver à valider ou invalider ces hypothèses, le présent mémoire est structuré en quatre parties : Cette introduction générale, un chapitre présentant le cadre théorique, un chapitre présentant le cadre pratique et une conclusion générale.

Dans premier chapitre, nous présentons les concepts-clés liés à la pensée critique. Nous expliquons ce qu'est la pensée critique, en nous appuyant sur des définitions issues de dictionnaires et d'ouvrages spécialisés. Nous exposons également la compétence qui lui est liée dans l'enseignement/apprentissage, notamment en contexte de FLE. Ensuite, nous montrons comment elle peut être intégrée en classe de FLE, en lien avec des modèles comme la taxonomie de Bloom et des modèles argumentatifs.

Le deuxième chapitre expose le cadre pratique de notre recherche reposant sur une méthode qualitative. Nous avons mené une enquête auprès des enseignants de la filière français au Centre Universitaire de Naâma. Cette enquête a été réalisée à l'aide d'un questionnaire, basé l'échelle de Lickert, et deux entretiens semi-directifs. Notre objectif était de comprendre l'attitude des enseignants vis-à-vis de la pensée critique, et la procédure à travers laquelle cette pensée critique est pratiquée en classe.

Enfin, dans la conclusion générale, nous dressons les conclusions tirées des résultats de notre recherche. Nous aurons à confirmer ou infirmer nos hypothèses de départ, et essayer de mieux comprendre le rôle des enseignants l'enseignement de la pensée critique en classe de FLE.

PREMIER CHAPITRE

CADRE THÉORIQUE

Dans ce chapitre, nous essaierons de lier la compétence de la pensée critique à la taxonomie de Bloom, et par le biais de cette dernière la lier à la capacité ultime permettant d'avoir des étudiants dotés de pensée critique, à savoir, l'argumentation.

Commençons tout d'abord par définir le concept de la pensée critique.

1.1. Qu'est-ce que la pensée critique ?

1.1. Définitions des dictionnaires :

Selon Le Robert, la pensée critique est la « capacité à analyser une information, une situation ou un discours de manière rigoureuse et logique, en mettant en doute ce qui est présenté comme une évidence ». Notons, la capacité d'analyse comme étape importante dans le développement de la pensée critique. (Le Robert 7^e éd , 2024)

Selon Le Larousse

Pensée : « Faculté de réfléchir, de raisonner, de juger. ».

Critique : « Qui a pour objet de discerner les qualités et les défauts de quelque chose en portant un jugement motivé. ». Ainsi, selon le Larousse, être critique, c'est porter des jugements motivés à propos de quelque chose.

Il est à noter que ce sens premier du qualificatif « critique », n'est pas celui retenu dans ce mémoire, mais plutôt le sens d'un processus qui commence, notamment par la capacité d'analyse et se termine par celle de savoir argumenter et évaluer une argumentation.

(Larousse 7^e éd ,2024)

1.2. Définitions spécialisées :

Selon Gaussel (2016), la pensée critique consiste à « envisager tous les différents aspects que revêtent une question, une idée, et admettre la possibilité que l'on se trompe sur le sujet » (Gaussel, 2016, p. 6)

Cette définition met l'accent sur deux dimensions essentielles : d'une part, la capacité à considérer la complexité d'une problématique sous de multiples angles ; d'autre part, l'humilité intellectuelle nécessaire pour reconnaître ses propres limites ou erreurs de jugement. En ce sens, la pensée critique est indissociable d'une attitude réflexive, qui se fonde sur un scepticisme constructif et la recherche de l'objectivité. (Gaussel, 2016, p. 6)

Ce type d'activité intellectuelle, qualifiée de complexe et « avancée », s'est avéré particulièrement difficile à mettre en œuvre dans l'enseignement des langues. Comme le souligne Gausse (2016), les barrières linguistiques constituent un obstacle important : elles ont tendance à inhiber les apprenants, les empêchant de perfectionner leur discours et de développer leurs idées en profondeur. Mobiliser la pensée critique dans les classes de langues demeure donc un défi pédagogique majeur. (Gausse, 2016)

Selon Matthew Lipman (2006), la pensée critique peut être définie comme un ensemble de stratégies cognitives, d'opérations mentales et de représentations internes que les individus utilisent pour résoudre des problèmes, prendre des décisions éclairées et même construire de nouvelles connaissances. Cette approche met l'accent sur la nature active et constructive de la pensée critique, qui ne se limite pas au jugement ou à l'évaluation, mais implique également un processus réflexif autodirigé orienté vers l'action et l'apprentissage. (Lipman, 2006). Il est donc crucial de penser la pensée critique comme un processus.

La pensée critique repose sur deux éléments fondamentaux : des capacités, qui renvoient à ce que l'on est capable de faire, et des attitudes, qui reflètent ce que l'on est disposé à faire. Ces deux dimensions sont complémentaires et indispensables à toute démarche critique cohérente. Le développement de ces compétences permet non seulement de structurer sa pensée, mais aussi de devenir un rédacteur ou une rédactrice plus rigoureux (se), précis (e) et pertinent (e). (Facione, 1990)

La pensée critique est un jugement réfléchi et autonome qui implique l'interprétation, l'analyse, l'évaluation et l'inférence. Elle consiste à examiner les faits, les méthodes et les critères sur lesquels repose un jugement (Brookfield, 2012). Bien que là on revienne au terme de jugement, mais le plus important, c'est qu'il s'agit d'un processus englobant, interprétation, analyse et évaluation. Penser de manière critique, c'est remettre en question les présupposés, comprendre le contexte de nos idées, envisager d'autres points de vue et développer un doute réfléchi.

La pensée critique est la capacité de réfléchir clairement et rationnellement à ce qu'il faut faire ou croire. Elle inclut la capacité de mener une réflexion réfléchie et indépendante (Lau & Chan, 2015).

La pensée critique est donc pratique autant que théorique : elle ne se limite pas à une opération de compréhension abstraite. Elle conduit à l'élaboration d'un produit intellectuel ou concret, que ce soit une parole, une décision ou une action. Elle suppose l'utilisation consciente de la connaissance dans le but de produire un changement justifié, au minimum symbolisé par la formulation d'un jugement, et idéalement suivi de son application dans la réalité (Paul & Elder, 2014).

Etant donné que la pensée critique comporte plusieurs capacités, elle s'érige au rang de compétence. Qu'est-ce que donc la compétence de la pensée critique ?

1.2. La compétence de la pensée critique :

1.2.1. Définition du concept de compétence :

Le Larousse définit le mot « compétence », comme étant un mot qui désigne : l'ensemble des capacités et connaissances qu'un individu est capable de mobiliser dans un contexte donné, notamment pour produire un langage ou accomplir une tâche efficacement. (Larousse, 2024)

Le Robert définit la compétence comme correspondant à l'aptitude reconnue d'une personne ou d'une institution à agir dans un domaine donné, que ce soit pour prendre des décisions, accomplir des actes spécifiques ou exercer un jugement fondé sur des connaissances spécialisées. (Le Robert, 2024)

La compétence se définit aussi comme un système de connaissances, conceptuelles et procédurales, organisées en schémas opératoires et qui permettent, à l'intention d'une famille de situations, l'identification d'une tâche-problème et sa résolution par une action efficace (Gillet, 1991, p. 69).

Une personne compétente est une personne qui sait agir avec pertinence dans un contexte particulier, en choisissant et en mobilisant un double équipement de ressources : ressources personnelles (connaissances, savoir-faire, qualités, culture, ressources émotionnelles ...) et ressources de réseaux (banques de données, réseaux documentaires, réseaux d'expertise, etc.).

Savoir agir avec pertinence, cela suppose d'être capable de réaliser un ensemble d'activités selon certains critères souhaitables (Le Boterf, 1999, p. 38).

La compétence se manifeste lorsqu'une personne mobilise, dans un contexte précis, un ensemble varié mais cohérent de ressources pour répondre efficacement à une situation donnée.

Elle repose sur la sélection, l'activation et l'agencement de ces ressources afin de mener des actions pertinentes, garantissant ainsi une résolution adaptée et réussie du problème rencontré (Jonnaert et al, 2005).

Une compétence désigne un ensemble structuré de connaissances, tant conceptuelles que procédurales, organisé en schémas opératoires. Elle permet, face à une catégorie de situations, d'identifier une tâche-problème et d'y répondre par une action efficace et adaptée. (Gillet, 1991, p. 69)

Une compétence est une capacité d'action élaborée, résultant de l'intégration, de la mobilisation et de l'organisation d'un ensemble de savoirs et d'aptitudes. Ces ressources, qu'elles soient cognitives, affectives, psychomotrices ou sociales, sont coordonnées afin d'être appliquées efficacement à des situations partageant des caractéristiques communes. (Lasnier, 2000, p. 481)

Au terme de toutes ces définitions, nous retenons que le concept de compétence s'entend au sens d'un processus de mobilisation de différentes ressources et capacités pour résoudre un problème dans une situation donnée.

1.2.2. Définition de la compétence de la pensée critique :

La compétence de la pensée critique repose sur des capacités-clés telles que, l'analyse et l'évaluation, qui consistent à décomposer une problématique complexe pour en comprendre les causes, les parties prenantes, ainsi que leurs intérêts.

L'analyse permet de repérer les forces et faiblesses d'une situation, tandis que l'évaluation juge la pertinence et la valeur des informations, en assurant l'objectivité pour éviter les biais. Par ailleurs, l'argumentation est essentielle, fondée sur un raisonnement structuré et des preuves solides, ce qui renforce la crédibilité des positions défendues. L'éthique complète cette démarche en intégrant les implications morales et sociales, notamment la transparence, la responsabilité et le respect des droits d'autrui. Ces compétences sont mobilisées à travers différentes attitudes et pratiques, telles que l'interprétation, la synthèse, la déduction, la formulation de questions, la réflexion et le jugement, qui permettent une prise de décision éclairée et responsable (Ministère de l'Éducation du Québec, s.d, p. XX).

La compétence de la pensée critique est acquise à travers un processus qui sert à examiner les informations de façon méthodique et impartiale. Elle englobe la capacité à évaluer la fiabilité des sources et la pertinence des résultats, tout en distinguant les éléments essentiels des détails secondaires. Indispensable pour la prise de décision et la résolution de problèmes complexes, elle repose sur un ensemble varié de compétences. À ce titre, elle est aujourd'hui perçue comme un atout majeur pour les professions de demain (WOM, 2023).

Quelles sont les capacités ou ressources à développer et mobiliser pour le développement de la compétence de la pensée critique ? C'est ce que l'on va exposer lorsque l'on aborde l'intégration de la pensée critique en classe de FLE.

1.3. Enseignement ordinaire vs enseignement par la pensée critique :

1.3.1. Enseignement ordinaire :

Dans ce genre d'enseignement, les enseignants suivent un programme et essaient tout simplement de transmettre des connaissances et des savoirs aux étudiants en les gardant, consciemment ou inconsciemment, dans le rôle de l'élément passif.

Cet enseignement privilégie l'apprentissage par cœur et réduit le processus de l'Enseignement/Apprentissage à l'insistance, sur ce qu'il y a à penser.

L'enseignement traditionnel privilégie une transmission linéaire des savoirs, où les élèves absorbent des informations, mémorisent des concepts et les restituent lors des différentes évaluations. Cette enseignement met l'accent sur l'acquisition de connaissances et de compétences, mais ne stimule pas toujours une réflexion approfondie sur les contenus étudiés.

L'apprentissage scolaire repose sur la réalisation de tâches prescrites par l'enseignant ou l'enseignante, conçues pour transmettre un savoir spécifique et appuyées par des dispositifs didactiques. L'élève accomplit ces tâches dans un environnement collectif, influencé par divers facteurs qui constituent le contexte de la tâche d'apprentissage (Bastien & Bastien-Toniazzo, 2004).

Selon Musial, Pradère et Tricot ce contexte, structuré par l'enseignant ou l'enseignante, définit la situation d'enseignement-apprentissage.

En résumé, l'apprentissage en classe s'inscrit dans une dynamique où les tâches pédagogiques, le cadre didactique et l'interaction sociale forment un contexte structuré par l'enseignant ou l'enseignante pour favoriser la transmission du savoir.

Dans cette classe, l'élève apprend un savoir en réalisant des tâches spécifiques dictées par l'enseignant. Ces activités, soutenues par divers dispositifs pédagogiques, se déroulent au sein d'un groupe d'élèves dirigés par l'enseignant (e) (Musial et al, 2011).

L'ensemble des conditions et modalités de travail, l'environnement collectif, et les outils didactiques utilisés dans ce contexte, définit ce que (Bastien et Bastien-Toniazzo, 2004) qualifient de « contexte de la tâche d'apprentissage ».

En d'autres termes, lorsque l'enseignant structure ce cadre, il établit ce que (Musial, Pradère et Tricot, 2011) appellent la situation d'enseignement-apprentissage.

Dans l'enseignement ordinaire, les enseignants sont au cœur du programme et s'efforcent simplement de transmettre leurs connaissances à leurs élèves, l'accent étant mis sur ce qu'il faut penser. Aujourd'hui, l'éducation place les apprenants au centre et met l'accent sur la manière de penser, et plus particulièrement sur le développement de l'esprit critique.

De plus, alors qu'autrefois l'apprentissage était perçu comme un apprentissage par cœur, il est aujourd'hui conceptualisé comme un processus en constante évolution, impliquant la découverte, le questionnement et la reformulation d'hypothèses. Ces changements sont nécessaires car, dans notre monde exigeant et en constante évolution, le développement de compétences spécifiques, telles que la prise de décision et la résolution de problèmes, est essentiel à la réussite scolaire et sociale des apprenants (Asgharheidari & Tahriri, 2015).

Ainsi, l'enseignement par la pensée, ou tout simplement enseigner la pensée critique semble être la voie du futur pour l'enseignement, pas seulement pour les paliers du secteur de l'éducation nationale, mais aussi pour l'enseignement voire pour toute formation basique ou professionnelle.

1.3.2. Enseignement par la pensée critique :

Les changements imposés par les défis du monde moderne dans le secteur de l'éducation sont nécessaires car, dans notre monde exigeant et en constante évolution, le développement de compétences spécifiques, telles que la prise de décision et la résolution de problèmes, est essentiel à la réussite scolaire et sociale des apprenants.

D'autre part, les enfants ne naissent pas avec la capacité de penser de manière critique. C'est une compétence acquise qui doit être enseignée par des enseignants formés et compétents. Par conséquent, les enseignants doivent être informés et formés sur l'importance de la compétence

de la compétence de la pensée critique et des stratégies pour l'enseigner, et s'efforcer d'identifier les différents domaines de la classe où mettre l'accent et enseigner ces compétences (Asgharheidari & Tahriri, 2015). « Afin de mieux préparer nos élèves aux défis auxquels ils seront confrontés, les enseignants doivent enseigner explicitement des stratégies de pensée critique, dotant ainsi les jeunes des compétences du XXI^e siècle » (Hove, 2011).

L'enseignement/apprentissage par la pensée critique, c'est non seulement mettre les apprenants au cœur du processus de l'enseignement/apprentissage, mais aussi les impliquer dans le processus qui vise à savoir comment penser ou plus spécialement comment être un penseur critique.

Selon Pennycook (1994), une éducation basée sur la pensée critique permet non seulement de déconstruire les discours dominants, mais aussi de former des citoyens capables d'agir de manière réfléchie dans un monde complexe. Il s'agit de repenser l'éducation comme un acte critique, qui outille les apprenants pour analyser les structures sociales, culturelles et politiques qui les entourent.

L'enseignement axé sur la pensée critique cherche à renforcer les capacités analytiques et réflexives des apprenants. Il les incite à questionner, à examiner des arguments et à structurer leurs propres réflexions. Cette approche repose sur des méthodes interactives telles que les débats, l'analyse de cas et les enquêtes critiques. L'intégration de la pensée critique dans l'éducation renforce la compréhension des concepts et leur application dans divers contextes. Elle développe aussi une autonomie intellectuelle essentielle, tant dans la vie courante que dans le milieu professionnel.

L'enseignement de la pensée critique est intégré au sein d'un ensemble éducatif plus large englobant ce que l'on dénomme les 4C, à savoir les compétences d'apprentissage du 21^{ème} siècle que sont:

1. La Pensée Critique.
2. La Pensée Créative.
3. La Communication.
4. La Collaboration.

Ces quatre compétences aident les élèves à apprendre et sont donc essentielles à la réussite scolaire et au-delà (Université du Nebraska-Linkoln, 2025).

Si la communication a été déjà abordée dans des modèles tels que celui de Dell Hymes (Saint-Pierre, M., 1987) de la compétence communicative et la collaboration dans les travaux de groupe dans les approches communicatives et l'approche actionnelle, reste la compétence de

la pensée critique qui a besoin d'être connue encore plus et qui est une étape essentielle vers la dernière compétence, la compétence de la pensée créative.

Focalisons-nous maintenant sur l'intégration de la compétence de la pensée critique dans l'enseignement du FLE et les composantes de cette compétence.

1.4. Comment intégrer la pensée critique en cours de FLE ?

1.4.1. Lier la Pensée Critique à la taxonomie de Bloom :

La compétence de la pensée critique peut être efficacement reliée à la célèbre taxonomie de Bloom (1956), qui classe les niveaux d'apprentissage cognitif du plus simple au plus complexe.

La taxonomie de Bloom, proposée en 1956, est un outil pédagogique qui classe les objectifs d'apprentissage selon un ordre de complexité croissant. Ce modèle organise les activités d'apprentissage en six niveaux du domaine cognitif : connaissance, compréhension, application, analyse, synthèse et évaluation.

Bloom distingue également trois grands domaines d'apprentissage : le cognitif lié à la pensée, le psychomoteur lié aux gestes et à la coordination et le psychoaffectif lié aux émotions et aux attitudes (Anderson & Krathwohl, 2001).

Pour chaque niveau du domaine cognitif, des verbes d'action spécifiques ont été associés, permettant de formuler des objectifs clairs et observables. Grâce à cette classification, les enseignants peuvent mieux concevoir des activités d'apprentissage adaptées au niveau des apprenants, tout en identifiant le degré de complexité des compétences visées (Bloom, 1956).

Les niveaux de la taxonomie de Bloom :

Voici les six niveaux de la taxonomie de Bloom :

- **Connaissance** : L'apprenant est capable de se souvenir des informations.
- **Compréhension** : L'apprenant est capable de comprendre l'information.
- **Application** : L'apprenant est capable d'utiliser les informations d'une nouvelle manière.
- **Analyse** : L'apprenant est capable de décomposer l'information en ses parties essentielles.
- **Synthèse** : L'apprenant est capable de créer quelque chose de nouveau à partir de différents éléments d'information.
- **Évaluation** : Apprenant est capable de juger ou à critiquer l'information.

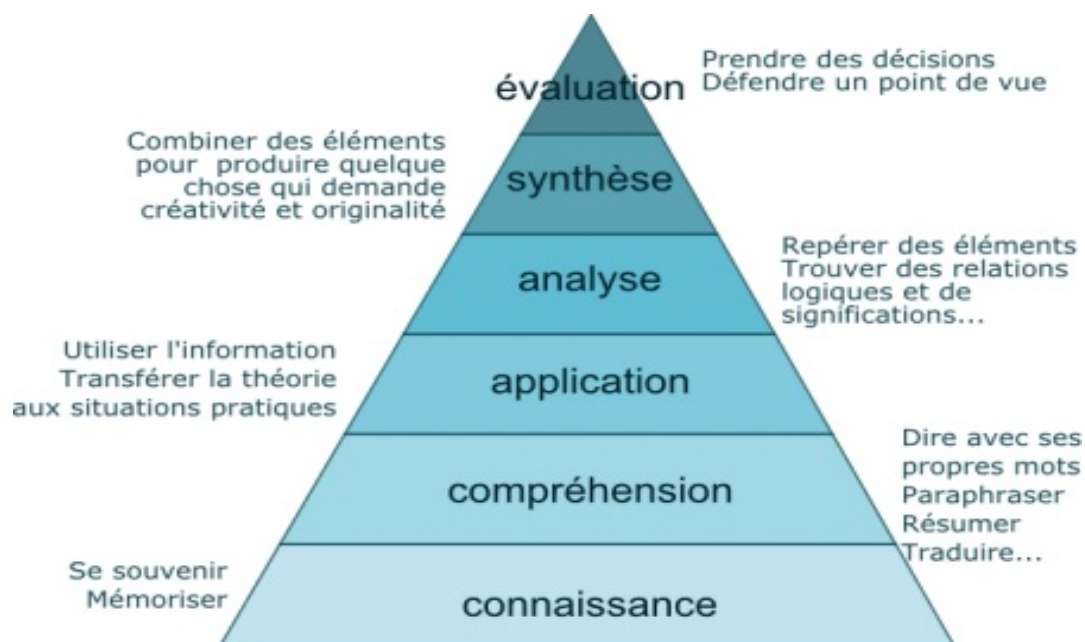


Figure 01 : LA pyramide de la taxonomie de Bloom

La taxonomie de Bloom et la pensée critique vont de pair. La taxonomie de Bloom guide les élèves dans un processus de réflexion axé sur l'analyse critique de l'information ou des connaissances. Elle part de la connaissance/mémoire et pousse progressivement les élèves à rechercher davantage d'informations en s'appuyant sur une série de questions et de mots-clés qui les incitent à agir. La pensée critique et la taxonomie de Bloom sont toutes deux nécessaires à l'éducation et à la métacognition (Bronx Community College, 2025).

Parmi les applications qui sont couramment utilisées en jumelant la taxonomie de Bloom avec la pensée critique :

1. Laisser l'apprenant lire un texte et dialoguer avec ce dernier pour ensuite combler des lacunes.
2. Les pauses après la lecture pour contribuer à des conversations, notamment lorsque l'on est sur le point de rédiger un projet ou un avant-projet de recherche.
3. L'entraînement des apprenants à faire des extrapolations (sorte de déductions et de généralisations à partir de données partielles), en posant des questions formulées par les apprenants eux-mêmes et essayer de leur trouver des réponses. Trouver les effets de quelque chose en se basant sur ses propres données.
4. Sensibiliser les apprenants à acquérir plus d'informations et de données sur le sujet traité, chose qui va leur permettre de s'engager de façon de plus en plus critique avec le même sujet.

Ainsi, associer la compétence de la pensée critique avec la taxonomie de Bloom, nous permet de déterminer les capacités qui composent cette compétence et qui sont autres que les actions de la taxonomie de Bloom :

1. Capacité d'analyse :

Que l'apprenant arrive à maîtriser en passant par la maîtrise des habiletés de la mémorisation des connaissances, de la compréhension et de l'application de ce que l'on a compris.

2. Capacité d'argumentation :

Que l'on arrive à maîtriser en passant par la maîtrise des habiletés de l'évaluation (être capable de justifier une position ou une décision) et de la création (être capable de produire un travail nouveau ou original).

Bien entendu chaque étape, dans ce procédé du développement de la pensée critique sur la base de la taxonomie de Bloom, est importante, mais nous allons réserver ce qui reste de ce chapitre à la capacité d'argumentation qui, elle, doit être liée à un modèle d'argumentation parmi plusieurs proposés par les chercheurs de différents domaines et disciplines scientifiques.

1.4.2. Lier la pensée critique à l'argumentation :

La pensée critique a toujours été liée à l'argumentation. Cette dernière est une pratique quotidienne, présente dans nos échanges personnels comme professionnels.

Chaque fois que nous expliquons, défendons ou remettons en question une idée, nous mettons en œuvre un raisonnement structuré, et donc une argumentation bien établie.

C'est là que la compétence de la pensée critique entre en jeu. Elle nous permet d'évaluer les arguments, de distinguer les raisonnements solides des idées trompeuses, et de juger avec discernement. Loin d'être un simple exercice intellectuel, la pensée critique donne du sens à l'argumentation (Bloom, 1956).

L'enseignement de l'argumentation, de la logique et de la rhétorique fait encore débat. Certains estiment qu'il est inutile d'enseigner ces compétences, car, selon eux, tout individu est naturellement capable d'argumenter, bien que certains soient plus doués que d'autres. À leurs yeux, l'argumentation est trop complexe pour être formalisée et enseignée de manière structurée.

En revanche, d'autres plaident pour un enseignement des bases de l'argumentation. Ils soulignent que des erreurs de raisonnement sont courantes, même chez des personnes cultivées. Selon eux, enseigner l'art d'argumenter serait essentiel pour développer la pensée critique, améliorer notre capacité à raisonner et rendre le débat plus clair et honnête.

L'étude d'un texte argumentatif nécessite, en premier lieu, une clarification du terme « argumentation », dont la définition a suscité de nombreux débats en raison de la diversité des approches théoriques.

En effet, l'argumentation est un mode discursif complexe, car il est étroitement lié à un savoir visant à interpréter ou expliquer l'expérience humaine à travers différentes opérations de pensée. Contrairement au récit, qui met en scène des actions humaines et se rattache plus directement à une forme de réalité observable, le mode argumentatif s'inscrit dans une dynamique intellectuelle plus abstraite. Il implique une construction logique dont le but est d'emporter l'adhésion du destinataire à une thèse, ou au contraire, de réfuter une idée couramment acceptée.

L'auteur d'un texte argumentatif cherche ainsi à influencer la pensée de son lecteur, en le conduisant à adopter un nouveau point de vue ou à modifier un comportement préexistant. Ce processus repose sur un enchaînement raisonné d'arguments, souvent appuyé par des exemples, des faits, ou des valeurs partagées (Basanj & Shobeiry, 2011).

Au constat de la diversité de modèles proposés pour décrire, analyser et construire une argumentation, il est impératif de choisir un modèle parmi cette diversité qui aide à développer la compétence de la pensée critique. Dans ce que suit, nous nous limitons à une présentation succincte de deux modèles de l'argumentation, le premier est un modèle fonctionnel communicatif et l'autre relève de la logique informelle.

1.4.2.1. Exemple d'un modèle argumentatif communicatif (Modèle de Philippe Breton) :

Philippe Breton propose une approche de l'argumentation centrée sur la communication entre individus, dans une perspective éthique et démocratique. Selon lui, l'argumentation n'est pas seulement un outil pour convaincre, mais un mode de relation à autrui fondé sur la rationalité, la reconnaissance et l'échange. Avant d'analyser un texte ou un discours argumentatif, il est primordial d'identifier la position soutenue par l'auteur, les arguments qu'il avance et le public auquel il s'adresse.

Cela représente les phases initiales de la rhétorique traditionnelle (Breton, 2003): Découverte : générer des idées.

Arrangement : structurer le discours.

Expression : exprimer les idées.

Prévision de l'impact : persuader ou influencer le lecteur.

Il est également nécessaire de reconnaître les différentes sortes d'arguments employés :

a)- Argument d'autorité : Cet argument s'appuie sur une source experte, parole ou raisonnement d'une sommité dans son domaine. La forme des arguments d'autorité est assez constante. L'opinion qu'on lui propose est acceptable par l'auditoire parce qu'une autorité la soutient et que cette autorité elle-même en est bien une pour l'auditoire. De ce fait, il accepte comme vraisemblable ce qu'elle lui propose.

b)- Argument de communauté : Cet argument fait appel à des présupposés communs et est largement utilisé, notamment dans tous les cas où une communauté de pensée et d'action pré-existe clairement entre l'orateur et l'auditoire. L'appel à des présupposés communs mobilise donc un « effet de communauté », qui est en fait une famille d'arguments somme toute assez conservatrice dans ses effets, puisque mobiliser une valeur pour argumenter contribue en fait à la renforcer.

c)- Argument de cadrage : Si l'argument de communauté a recours aux valeurs communes, et si l'argument d'autorité a recours à une référence connue, et donc les deux impliquent le rappel d'un monde connu et commun, l'argument de cadrage, lui, sert à voir la réalité d'un regard particulier et implique une nouveauté, un déplacement, un autre regard. C'est un argument qui fait une accentuation ou atténuation de certains aspects de la réalité ou du réel.

d)- Argument d'analogie : Cet argument fait une comparaison claire entre deux entités, deux événements ou deux situations considérées comme semblables. L'argument d'analogie consiste à établir entre deux zones du réel jusque-là disjointes une correspondance qui va permettre de transférer à l'une les qualités reconnues à l'autre.

L'analyse logique implique par la suite l'identification de la thèse, des prémisses arguments, de la conclusion, ainsi que des transitions entre les idées. Finalement, il est nécessaire d'examiner la logique du raisonnement, la pertinence des illustrations, l'impact persuasif du contenu, ainsi que la crédibilité des références ou comparaisons employées (Breton, 2003). Parmi les activités qui sont faites pour développer la capacité de l'argumentation à l'aide du modèle de Breton, c'est de chercher les quatre différents types d'arguments, les identifier et les pondérer (nombre d'occurrence de chaque type d'argument).

1.4.2.2. Exemple d'un modèle de logique informelle (Modèle de Toulmin) :

Le modèle de Toulmin de la logique informelle est utile pour analyser une argumentation telle qu'elle se donne à voir spontanément. Tel était le but originel de Toulmin : comment l'argumentation fonctionne-t-elle ?

Selon Toulmin, une argumentation se compose de (Djamaledine, 2021):

- 1- Une thèse ou d'une conclusion (C) ;
- 2- Faits invoqués à l'appui de cette thèse : la base de la thèse (D pour données) ;
- 3- Une garantie (à savoir une règle, un principe, un énoncé) permettant et justifiant le passage des données à la conclusion (G) ;
- 4- Un fondement permettant l'acceptation de la garantie faisant autorité (F).

Selon Stephen Toulmin, tout raisonnement argumentatif se compose de plusieurs éléments essentiels:

- C (Conclusion) : C'est la thèse ou l'opinion que l'on cherche à défendre.
- D (Données) : Ce sont les faits ou les éléments sur lesquels s'appuie l'argument.
- G (Garantie) : Il s'agit de la règle ou du principe qui permet de relier les données à la conclusion.
- F (Fondement) : C'est la base ultime sur laquelle repose la garantie, un principe plus profond qui évite de tomber dans une justification infinie ou circulaire.

Le fondement représente la structure profonde du raisonnement, c'est-à-dire les croyances, valeurs ou représentations mentales sur lesquelles l'argument repose. La garantie, elle, constitue la structure de surface : c'est ce qui est exprimé de façon visible (souvent implicite) dans le discours.

Contrairement à des modèles plus rigides (comme les syllogismes formels), Toulmin reconnaît que dans les échanges réels – en politique, en éducation, dans les médias – les arguments ne sont pas toujours strictement logiques, mais s'appuient sur des valeurs partagées et des croyances sociales. L'idée de fondement est essentielle, car elle permet de comprendre d'où viennent nos arguments et sur quoi ils reposent. Cela a une forte résonance en pensée critique, car :

- Cela pousse à identifier les bases implicites de nos raisonnements.
- Cela permet de questionner les évidences : Pourquoi telle garantie est-elle acceptable ? Sur quel fondement repose-t-elle ?
- Cela évite de confondre validité logique et légitimité sociale d'un argument.

Ce modèle invite donc à déconstruire les discours pour mieux en analyser la solidité, ce qui est une compétence fondamentale de la pensée critique.

L'intérêt pour la pensée critique est que le modèle de Toulmin peut constituer un outil central pour développer la compétence de la pensée critique, car il :

- Oblige à distinguer les niveaux du raisonnement surface/profond.
- Met en lumière les biais possibles, notamment quand un fondement culturel ou idéologique est pris pour une vérité universelle.
- Encourage une évaluation nuancée des arguments, en fonction du contexte, du public, et des valeurs en jeu (Djamaledine, 2021).

Au vu de ce qui précède, nous pouvons considérer le modèle de Toulmin, tout comme celui de Breton, comme un outil plus ou moins facile à intégrer dans la classe de FLE pour développer la capacité d'argumenter chez les apprenants et par là développer leur compétence de la pensée critique.

1.5. Conclusion :

Au terme de ce chapitre, nous pouvons conclure que l'enseignement de la pensée critique en classe de FLE passe tout d'abord par avoir une vision et une conception claire de la pensée critique et de sa compétence.

Dans ce chapitre, nous avons lié cette conception, à l'instar de plusieurs études, à la taxonomie de Bloom, connue de par le monde et qui offre un cadre concret pour exploiter différentes activités et développer la compétence de la pensée critique.

Pour ce qui est de la capacité d'analyse, et à titre d'exemple, au niveau du cours de l'écrit, nous pouvons développer les habiletés liées à cette capacité en produisant des résumés de textes traités. Pour ce qui est de l'oral, cette capacité pourrait être développée à travers des exercices de conversations ou d'entretiens.

Quant à la capacité d'argumentation qui est concernée par le sommet de la pyramide de Bloom, elle doit être envisagée selon un modèle précis, comme les deux modèles exposés ci-dessus, choisis pour leur simplicité relative (l'un fonctionnel et l'autre de la logique informelle).

En ce qui concerne les activités d'argumentation, pour l'écrit l'exercice de la synthèse est adéquat et à l'oral sera l'activité du débat qui nécessite énormément d'argumentation.

DEUXIÈME CHAPITRE

CADRE PRATIQUE

Dans ce chapitre, nous aborderons notre travail pratique qui vise essentiellement à explorer la conception de la pensée critique chez la population cible et la procédure adoptée par cette dernière pour l'enseignement du FLE.

2.1. Déroulement de l'enquête :

L'étude pratique vise à explorer la pensée critique et son intégration dans les classes de FLE (Français Langue Étrangère) au sein de la filière de français du Centre Universitaire Salhi Ahmed de Naâma (CUN).

Cette étude pratique se divise en deux moments :

- Le premier a consisté à adresser un questionnaire aux enseignants de la filière de français.
- Le deuxième moment a consisté à conduire deux entretiens avec deux enseignants de la même filière.

2.2. Les participants :

Les participants de cette étude sont les enseignants du département de filière de français du Centre Universitaire Salhi Ahmed de Naâma (CUN).

Cette étude, a pris les enseignants comme participants, plutôt que les étudiants, parce qu'elle concerne un processus didactique et un procédé plus ou moins nouveau. A Naama et en Algérie. Et par conséquent, la population qui est plus au fait de a procédé didactique, ce sont les enseignants à qui incombe la tâche de l'intégrer didactiquement dans leur enseignements.

2.3. Outils utilisés :

Les outils de collecte des données dans ce travail de recherche sont au nombre de deux : Un questionnaire et des entretiens.

Le questionnaire :

Ses questions ont été formulées pour mettre la lumière sur les conceptions et les attitudes des enseignants de la filière de la langue française du département de la langue française du Centre Universitaire Salhi Ahmed à Naama vis-à-vis de l'enseignement de la pensée critique, et comment cette dernière est exploitée en classe de FLE. Le questionnaire est adressé en une seule page avec deux rubriques : informations personnelles et questions (en nombre de 08).

Dans ce questionnaire, nous avons fait usage de l'échelle de Likert, choisie pour cerner le plus étroitement possible l'attitude et les visions des enseignants vis-à-vis de la pensée citrique

Les entretiens :

Les entretiens ont été envisagés en complémentarité au questionnaire pour mettre la lumière sur les procédures d'intégration de la pensée critique en classe FLE.

Ils sont semi-dirigés.

2.4. Résultats et commentaires :

2.4.1. Résultats du questionnaire :

L'échantillon de notre enquête est composé de 12 enseignants de la filière de français du Centre Universitaire Salhi Ahmed – Naâma.

A. Informations personnelles :

Âge :

Tranche d'âge	Nombre de répondants	Pourcentage (%)
Moins de 40 ans	3	25%
40 - 49 ans	5	42%
50 - 59 ans	2	17%
60 ans et plus	2	17%
Total	12	100%

Tableau.1 - Répartition des enseignants selon l'âge

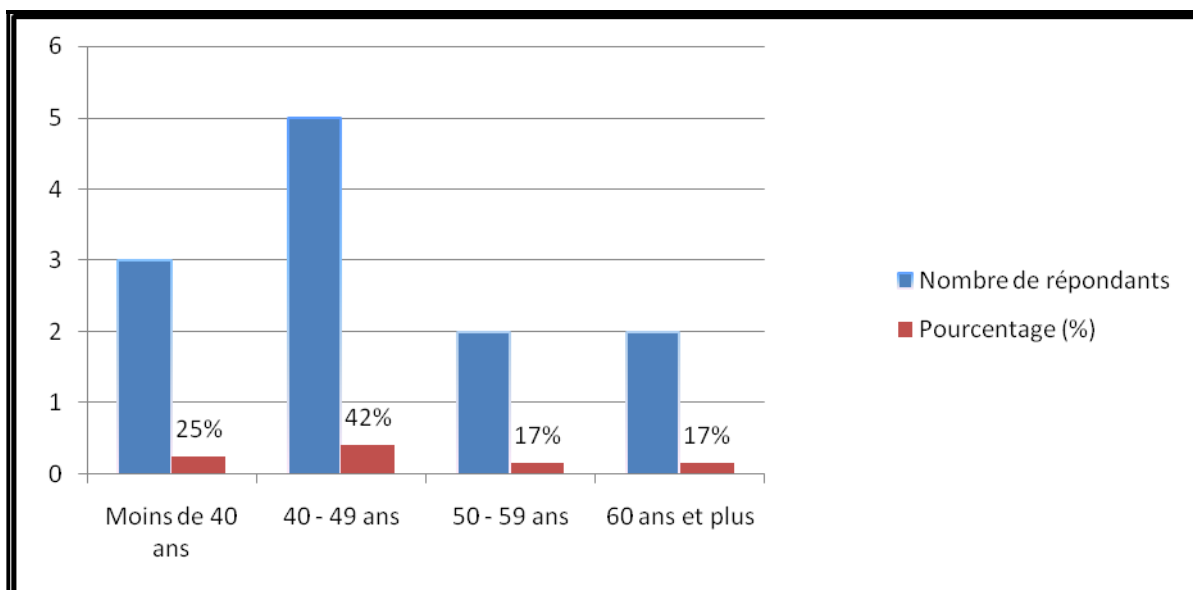


Figure 02 - Histogramme de répartition des enseignants selon l'âge.

Commentaire :

L'analyse de la répartition par âge montre que la majorité des enseignants interrogés (42 %) sont âgés de 40 à 49 ans, ce qui correspond à une tranche d'âge souvent associée à une expérience professionnelle

Les enseignants de moins de 40 ans représentent 25 % de l'échantillon. Cette proportion indique la présence de profils plus jeunes, peut-être plus ouverts aux nouvelles approches pédagogiques comme la pensée critique.

Les tranches d'âge 50-59 ans et 60 ans et plus sont chacune représentées par 17 % des répondants. Ces enseignants apportent une longue expérience dans l'enseignement, ce qui permet d'avoir un regard rétrospectif sur l'évolution des pratiques didactiques.

Dans l'ensemble, l'échantillon présente une diversité d'âges qui enrichit l'étude, en offrant des points de vue variés sur l'intégration de la pensée critique en classe de FLE.

Sexe :

Sexe	Nombre	Pourcentage (%)
Femmes	4	33%
Hommes	8	67%
Total	12	100 %

Tableau 02 - Répartition des enseignants selon sexe

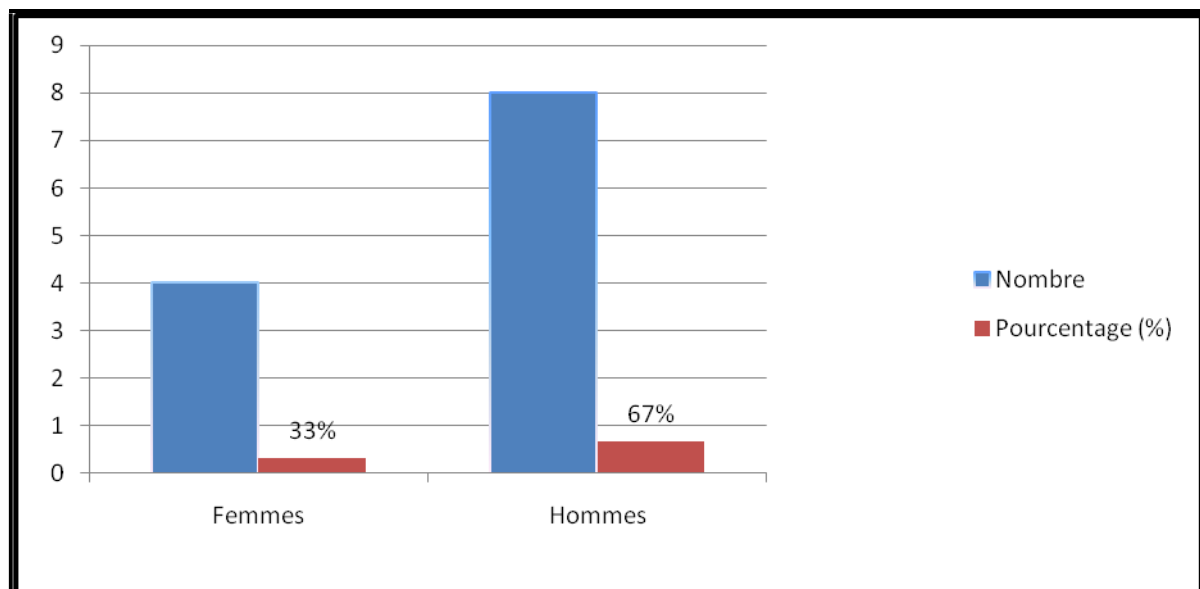


Figure 03 -Histogramme de répartition selon le sexe.

Commentaire :

La répartition des participants selon le sexe montre une dominance masculine, avec **67 %** d'hommes contre 33 % de femmes parmi les 12 enseignants interrogés.

Par comparaison avec la filière d'anglais dans le même centre universitaire, on trouve une dominance féminine.

Expérience professionnelle au secteur de l'enseignement supérieur :

Pour faciliter l'analyse, regrouper les enseignants en tranches d'ancienneté :

Tranche d'expérience (années)	Nombre d'enseignants	Pourcentage (%)
Moins de 10 ans	1	8%
10 – 12 ans	3	25%
13 – 15 ans	6	50%
15-17 ans	2	17%
Total	12	100%

Tableau 03 - Répartition selon l'expérience professionnelle

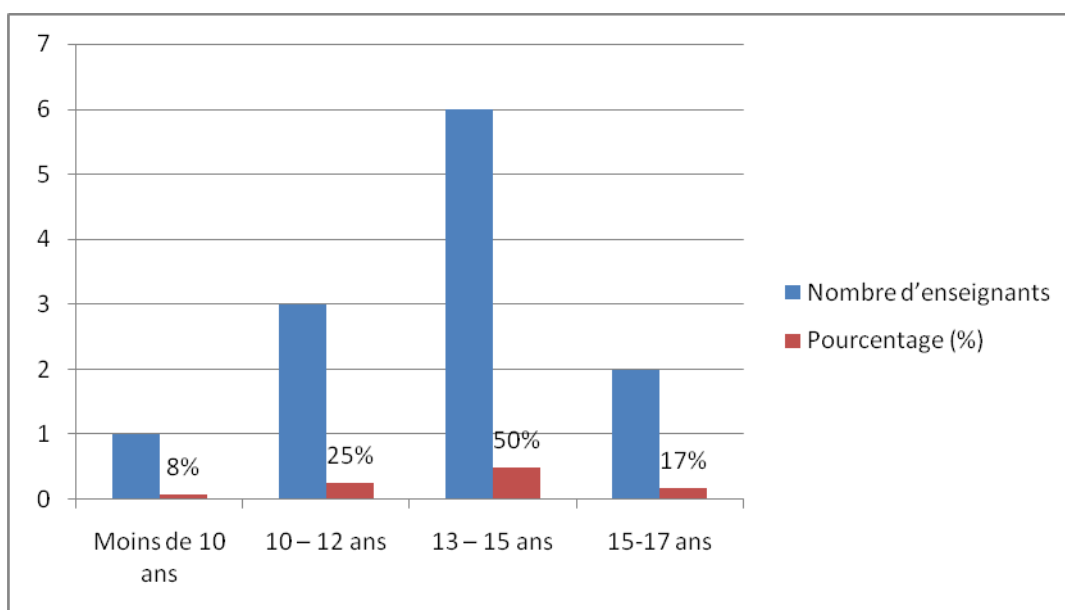


Figure 04 - Histogramme de répartition selon l'expérience professionnelle.

Commentaire :

L'analyse des données relatives à l'expérience professionnelle des enseignants révèle une forte concentration dans la tranche 13 à 15 ans, représentant 50 % de l'échantillon (soit 6 enseignants). Cette donnée suggère que la majorité des répondants possèdent une expérience relativement suffisante, témoignant d'une certaine maturité professionnelle.

La tranche 10 à 12 ans regroupe 25 % des enseignants (3 personnes), ce qui indique également une certaine stabilité et une intégration durable dans le secteur de l'enseignement supérieur.

À l'opposé, seuls 8 % des enseignants (1 seul individu) ont moins de 10 ans d'expérience, représentant ainsi la minorité la plus novice. Enfin, 17 % des enseignants (2 personnes) ont entre 15 et 17 ans d'ancienneté, ce qui témoigne d'un engagement prolongé dans la profession.

En somme, ces données montrent que l'échantillon est majoritairement composé d'enseignants ayant une expérience suffisante, ce qui pourrait aider à améliorer l'enseignement-apprentissage par le biais de la pensée critique.

Question n 01 : Avez-vous une idée claire du sens du terme « pensée critique » ?

Réponse	Nombre de répondants	Pourcentage (%)
Non, pas du tout	0	0%
Non	0	0%
Oui, relativement	1	8%
Oui	5	42%
Oui, parfaitement	6	50%
Total	12	100%

Tableau 04 - Résultats de la question n° 01

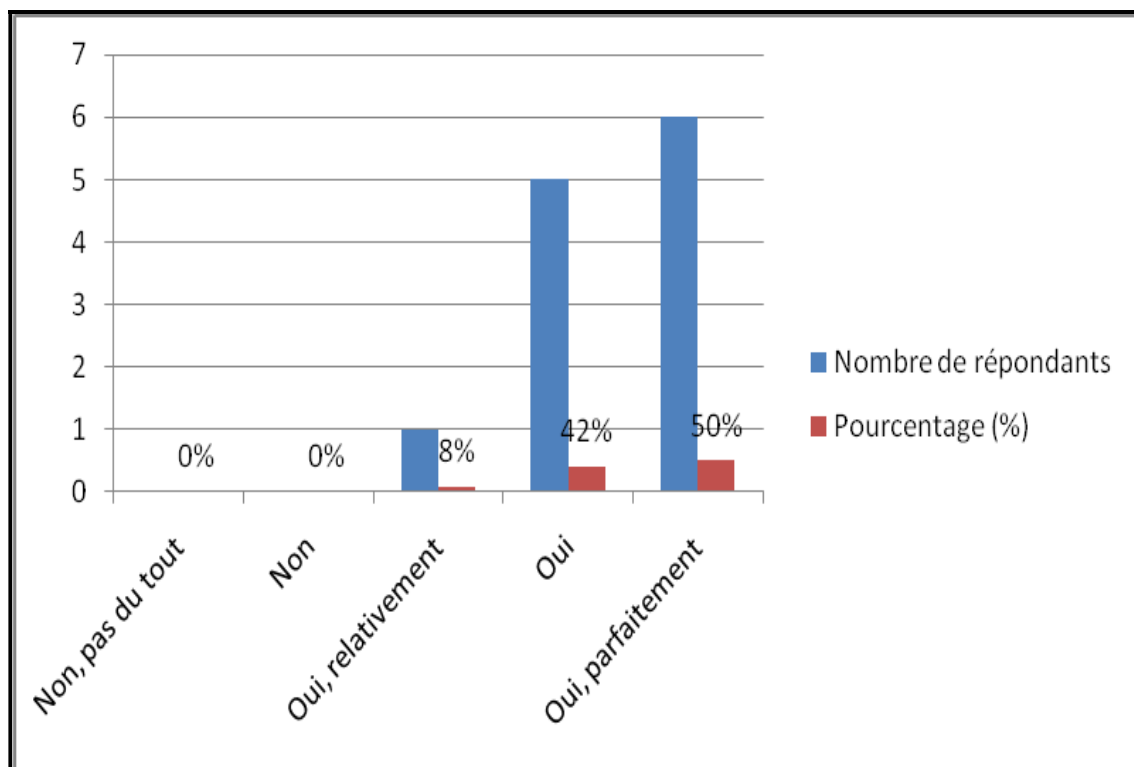


Figure 05 - Histogramme des résultats de la question n° 01

Commentaire :

A travers les résultats figurent dans le tableau 100 % des répondants affirment avoir une idée du sens du terme « pensée critique », ce qui indique une familiarité généralisée avec ce concept.

Interprétions :

La majorité des enseignantes pensent qu'elles ont une idée claire du sens du terme « pensée critique ».

Didactiquement parlant, il reste à savoir si cette idée est vraiment proche du sens visé par cette étude ou non. C'est ce que les questions suivantes vont montrer.

Question 02 : L'enseignement des compétences de la pensée critique constitue-t-il une partie importante de votre travail en tant qu'enseignant ?

Réponse	Nombre de répondants	Pourcentage (%)
Non, pas du tout	0	0%
Non	1	8%
Oui, relativement	2	17%
Oui	5	42%
Oui, parfaitement	4	33%
Total	12	100%

Tableau 5 - Résultats de la question n° 02

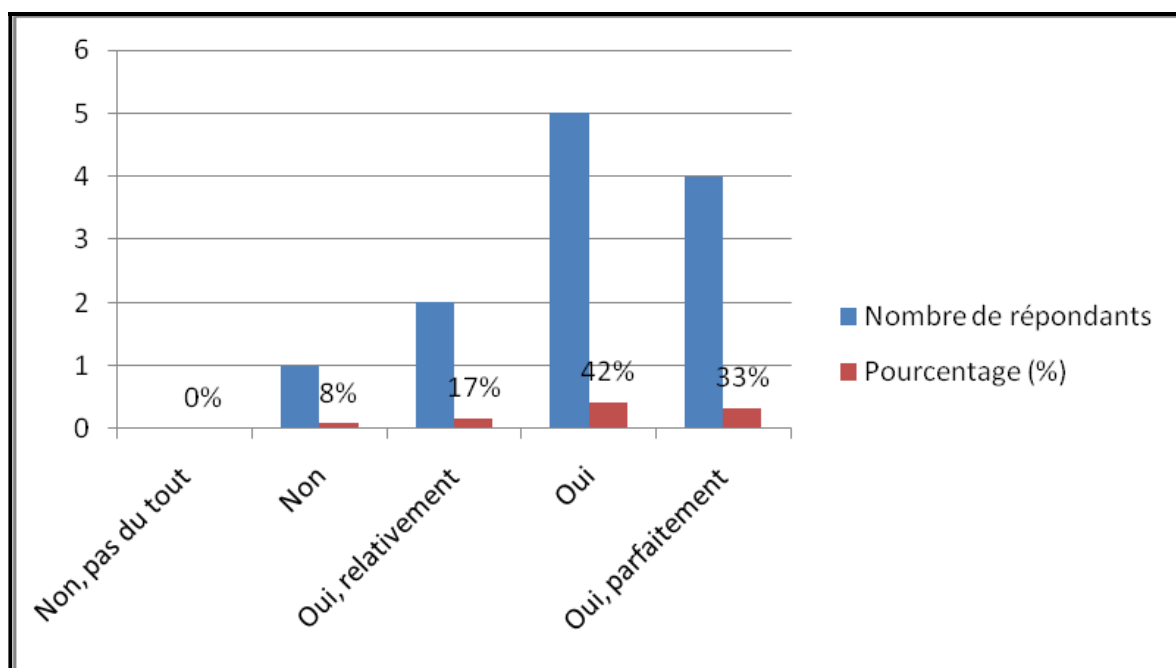


Figure 06 - Histogramme des résultats de la question n° 02

Commentaire :

Selon la représentation du tableau, la majorité des enseignants (92 %) ont affirmé que l'enseignement de la compétence de la pensée critique fait partie intégrante de leur enseignement. Au regard des résultats de cette question et de la question précédente, il apparaît que les enseignants ont non seulement une idée claire de ce qu'est la pensée critique, mais affirment également l'adopter et l'appliquer dans leur enseignement.

Ils considèrent que la compétence en pensée critique constitue une composante importante de leur travail en tant qu'enseignants.

Cela confirme les dires des enseignantes également leurs propos concernant la mobilisation de différentes ressources chez les apprenants afin de maîtriser cette compétence.

Interprétation :

Cette question indique non seulement que l'enseignement de la pensée critique se fait par le développement d'une compétence bien déterminée, mais aussi que cet enseignement constitue une partie importante de l'enseignement-apprentissage du FLE.

Là encore, la majorité des enseignantes pensent qu'elles ciblent les compétences liées à la pensée critique et qu'elles les intègrent dans leur enseignement du FLE.

Question 03 : Intégrez-vous des explications et des exercices de la pensée critique dans la majorité de vos cours et TD ?

Réponse	Nombre de répondants	Pourcentage (%)
Non, pas du tout	0	0%
Non	3	25%
Oui, relativement	6	50%
Oui	3	25%
Oui, parfaitement	0	0%
Total	12	100%

Tableau 06 - Résultats de la question n° 03

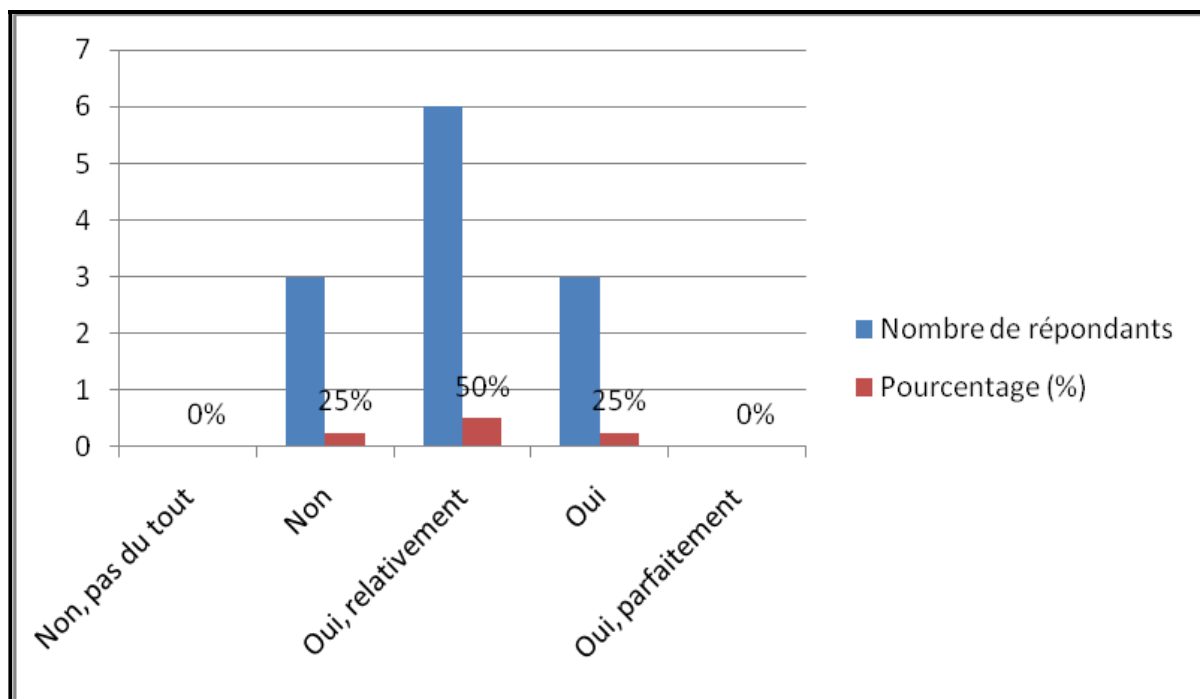


Figure 07 - Histogramme des résultats de la question n° 03

Commentaire :

La majorité des enseignants affirment qu'ils intègrent la pensée critique dans leurs explications et leurs exercices qu'ils proposent aux étudiants. Cela est donc confirmé par les résultats de la deuxième question, puisque les enseignants arrivent à mobiliser toutes les ressources chez leurs étudiants pour penser de manière critique, mais aussi à exploiter cette mobilisation des ressources pour exécuter un exercice ou une application.

Nous sommes donc, d'après les résultats de ces deux dernières questions, devant une pratique assez complète de la pensée critique : mobilisation de différentes ressources (cognitives, affectives et psychomotrices), plus l'exploitation de ces ressources pour exécuter une activité, ce qui constitue le processus idéal du développement de la compétence en pensée critique.

Interprétation :

Là aussi, les enseignantes affirment qu'elles atteignent la troisième étape : après la conception de la compétence et son intégration dans le cours, elles conduisent des exercices et des travaux dirigés pour développer lesdites compétences.

Question 04 : Vos étudiants sont-ils en général bons en pensée critique ?

Réponse	Nombre de répondants	Pourcentage (%)
Non, pas du tout	2	17%
Non	6	50%
Oui, relativement	4	33%
Oui	0	0%
Oui, parfaitement	0	0%
Total	12	100%

Tableau 07 - Résultats de la question n° 04

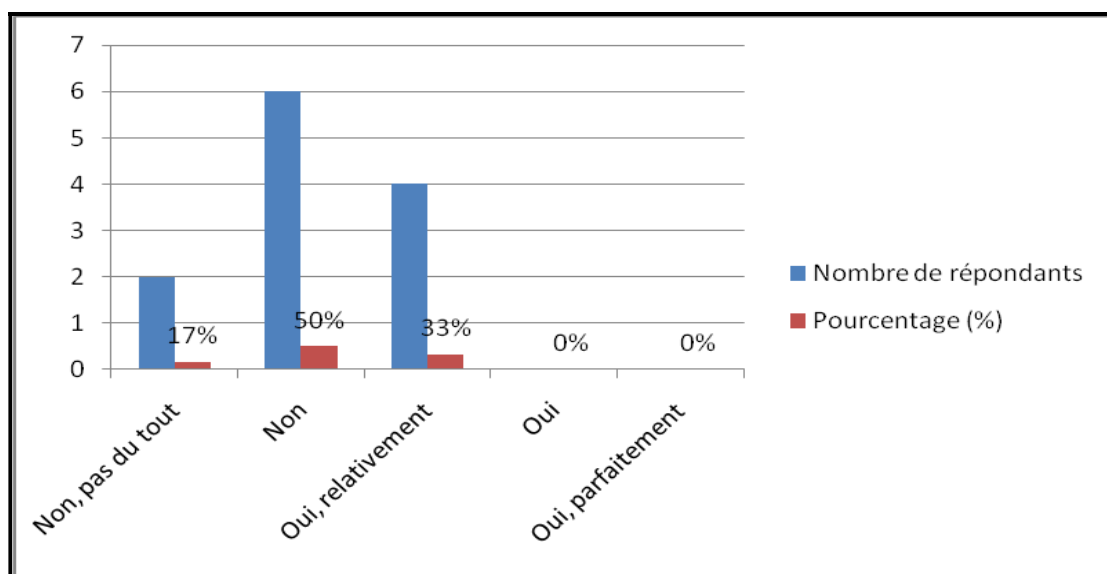


Figure 08 - Histogramme des résultats de la question 04

Commentaire :

Le fait que les résultats de cette question montrent que 67 % des étudiants ne sont pas bons en pensée critique signifie que le processus envisagé dans les commentaires des deuxième et troisième questions souffre de quelques défaillances : soit les ressources de la compétence en pensée critique ne sont pas toutes mobilisées de la bonne manière, soit l'exploitation de ces ressources n'est pas suffisante.

Interprétation :

Pour approfondir encore davantage l'interprétation de ce résultat, on peut dire que la faiblesse des étudiants à développer les compétences de la pensée critique soulève une question importante.

En reprenant la terminologie de Chomsky, il faut se demander si le problème se situe au niveau de la compétence ou de la performance.

Autrement dit, faut-il se demander si les étudiants ont atteint un niveau suffisant en amont — c'est-à-dire si l'enseignement reçu leur a permis de mobiliser efficacement toutes les ressources nécessaires pour développer la pensée critique ?

Ou bien le problème se situe-t-il plutôt au niveau de la mise en valeur — à savoir : est-ce que les exercices et les activités proposés permettent réellement de développer les compétences liées à la pensée critique ?

Tout cela doit être interprété à la lumière des résultats des questions 1, 2 et 3, qui indiquent que les enseignants maîtrisent la conception, l'intégration et l'application des compétences de la pensée critique dans leur enseignement du FLE.

Question 05 : est-il nécessaire d'accroître le rôle de la pensée critique dans le programme ?

Réponse	Nombre d répondants	Pourcentage (%)
Non, pas du tout	0	0%
Non	0	0%
Oui, relativement	1	8%
Oui	3	25%
Oui, parfaitement	8	67%
Total	12	100%

Tableau 08 - Résultats de la question n° 05

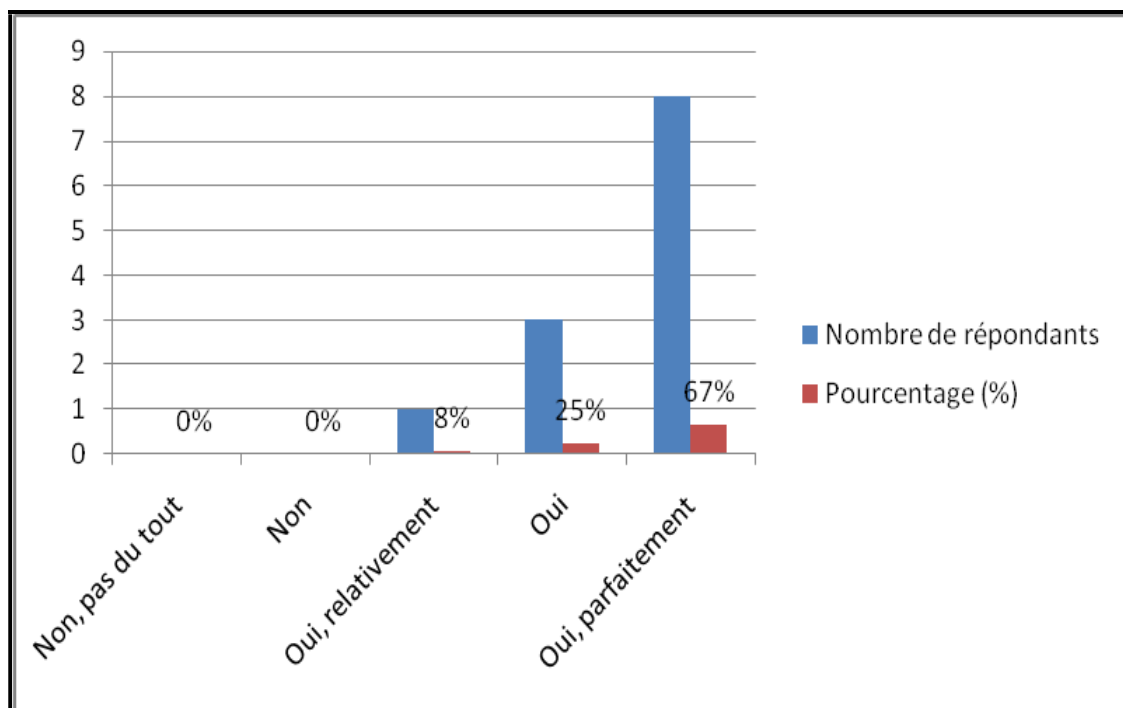


Figure 09 - Histogramme des résultats de la question n° 05

Commentaire :

La totalité des enseignants est consciente que la pensée critique est non seulement importante dans le programme d'enseignement du FLE, mais souligne aussi la nécessité d'augmenter et d'améliorer le rôle de la pensée critique dans le programme d'enseignement-apprentissage du FLE.

Interprétation :

À la lumière de ces résultats, il est impératif que la pensée critique et les compétences qui y sont associées figurent dans les programmes d'enseignement-apprentissage du FLE. Sachant qu'au niveau universitaire, il n'existe pas de programme officiel fixé par la tutelle, il incombe à l'enseignant de développer un programme personnel qui détermine en détail les étapes du développement des compétences en pensée critique.

Cela va de la conception de ces compétences jusqu'à leur mise en œuvre dans des activités bien conçues, en passant par leur intégration dans toutes les étapes du cours.

Question 06 :est-il le travail de l'enseignant d'enseigner la pensée critique en classe ?

Réponse	Nombre de répondants	Pourcentage (%)
Non, pas du tout	0	0%
Non	1	8%
Oui, relativement	4	33%
Oui	2	17%
Oui, parfaitement	5	42%
Total	12	100%

Tableau 09 - Résultats de la question n° 06

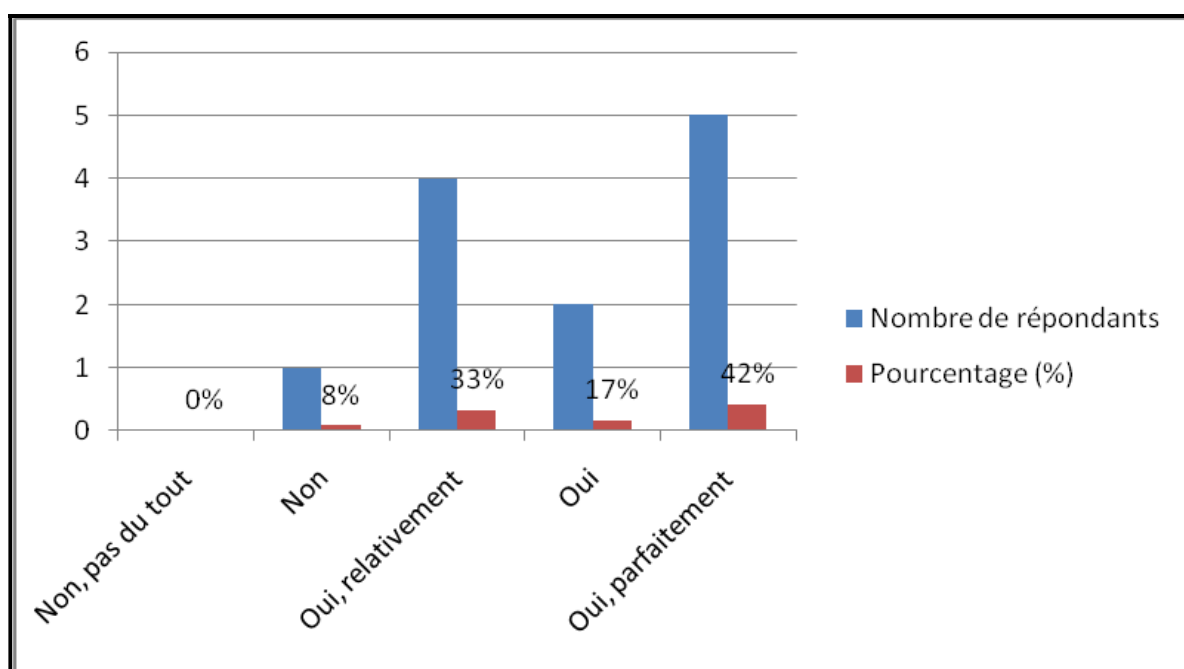


Figure 10 - Histogramme des résultats de la question n°06

Commentaire :

Les résultats de la sixième question affirment que la majorité des enseignants sont conscients qu'ils sont responsables, et que c'est à leur charge d'enseigner la pensée critique en classe. Cela confirme la pertinence d'avoir adressé ce questionnaire à des enseignants.

Interprétation :

Ces résultats sont une conséquence logique de la cinquième question, puisqu'après avoir conçu un programme, l'enseignant est responsable de sa mise en application en classe.

Question 07 : Est-ce que la pensée critique est particulièrement importante en enseignement de la langue

Réponse	Nombre de répondants	Pourcentage (%)
Non, pas du tout	0	0%
Non	1	8%
Oui, relativement	2	17%
Oui	4	33%
Oui, parfaitement	5	42%
Total	12	100%

Tableau 10 - Résultats de la question n° 07

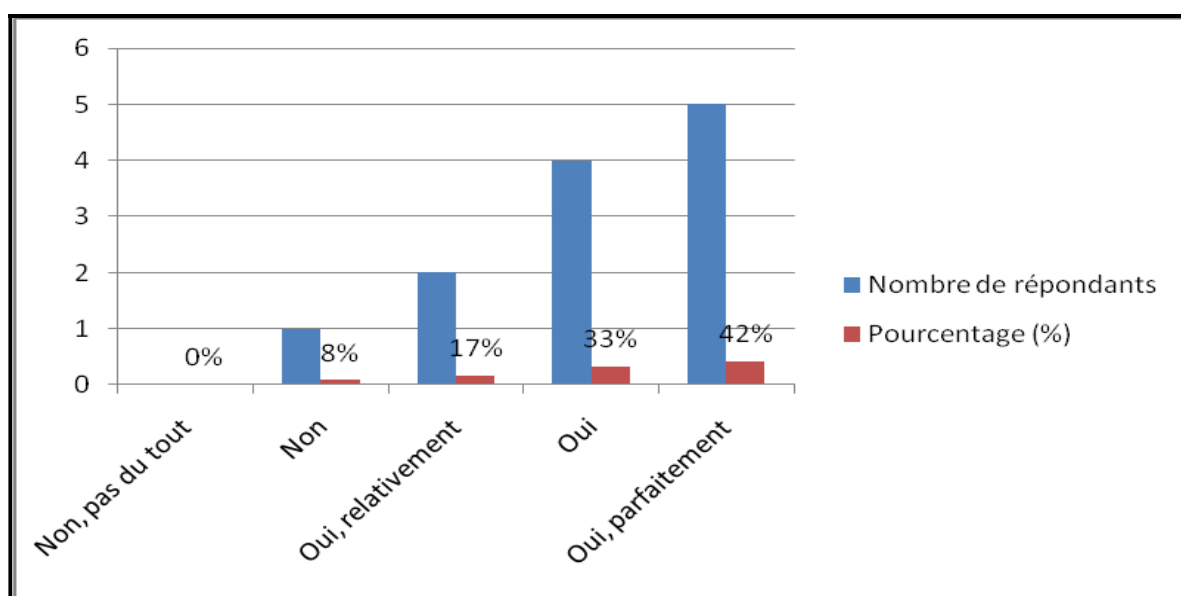


Figure 11 - Histogramme des résultats de la question n° 07

Commentaire :

Les enseignants sont majoritairement que la pensée critique est importante dans enseignement apprentissage du FLE

Interprétation :

Les résultats de cette question indiquent que les compétences de la pensée critique ne sont pas périphériques dans l'enseignement-apprentissage du FLE, mais qu'elles sont plutôt essentielles, que ce soit au niveau des compétences réceptives ou productives.

Question 08 : Les enseignants de la filière ont besoin de plus de formation sur comment enseigner les compétences de la pensée critique

Réponse	Nombre de répondants	Pourcentage (%)
Non, pas du tout	1	8%
Non	1	8%
Oui, relativement	2	17%
Oui	4	33%
Oui, parfaitement	4	33%
Total	12	100%

Tableau11 - Résultats de la question n° 08

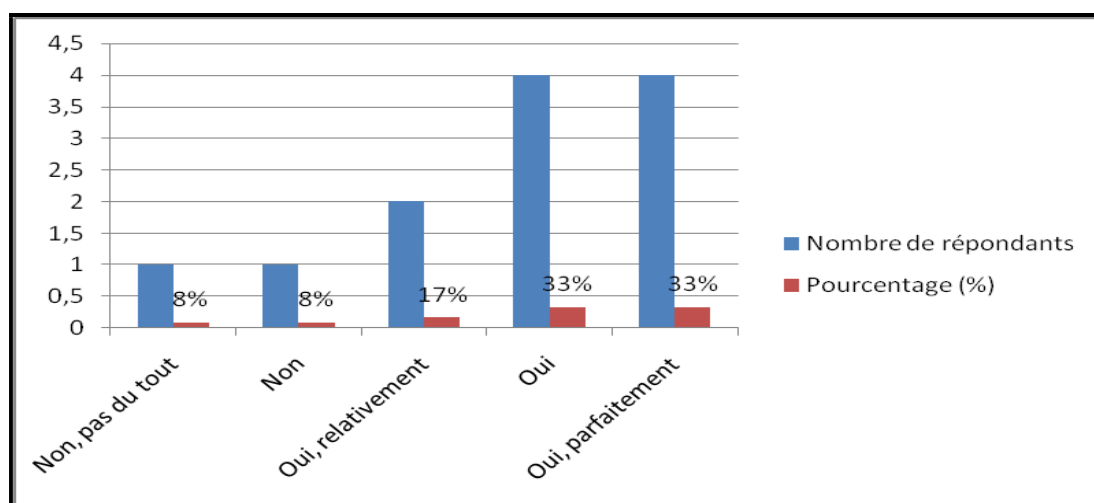


Figure 12 : Histogramme des résultats de la question n°08

Commentaire :

Les résultats de la huitième question confirment que la majorité est consciente qu'il y a besoin de plus de formation sur les manières d'enseigner la compétence de la pensée critique.

Interprétation :

Puisque les enseignants sont d'accord à propos de la nécessité de faire plus de formations concernant l'enseignement des compétences de la pensée critique, il faudrait savoir si cette formation doit cibler la conception de ces compétences ou leur exploitation en classe.

2.4.2. Résultats des entretiens :

Fiche d'entretien n°01 :

Informations générales :

- **Date :** Lundi 5 mai 2025
- **Heure :** 13h00
- **Durée :** 15 minutes
- **Type d'entretien :** Semi-directif
- **Lieu :** Centre universitaire Salhi Ahmed, Naâma

Participant :

- **Statut :** Enseignant de FLE

Guide d'entretien :

Étudiante :

Bonjour, je réalise un mémoire de fin d'études sur l'enseignement de la pensée critique en classe de FLE. Il vise à recueillir vos idées et expériences. Vos réponses resteront anonymes et seront utilisées uniquement dans un but académique.

Acceptez-vous de participer à cet entretien ?

Enseignant :

Avec plaisir.

Étudiante :

Comment envisagez-vous la pensée critique dans l'E/A du FLE ?

Enseignant :

Donc pour moi, la pensée critique dans enseignement du FLE, c'est le fait que l'étudiant soit capable de critiquer, c'est-à-dire de voir différemment ce que l'enseignant lui enseigne, c'est à dire d'avoir une capacité à analyser d'abord les connaissances qui lui sont transmises, les ana-

lyser, c'est- à- dire les décortiquer, les décomposer. Voir quelle origine a chaque information ? Comment cette information-là est construite et ça c'est la première des choses.

Donc analyser, c'est-à-dire décomposer les éléments transmis dans le cours, et la pensée critique d'une façon générale reste le fait de pouvoir rentrer ou appréhender le domaine d'étude ou l'objet d'étude avec une capacité globale de compréhension et en même temps. De remise en question ou de remise en cause.

Autrement dit, il faut que l'étudiant soit capable de savoir quels sont les débouchés et quels sont les tenants, si vous voulez les tenants et aboutissants, c'est-à-dire les origines de la chose dont on parle, d'où elle vient. Et comment elle s'articule chez chacun ? Si c'est des théories, par exemple chez chaque théoricien, si ce sont des approches, même chose. Et de pouvoir voir les nuances qu'il y a entre ces éléments-là.

Donc, le fait de voir le terrain d'une façon claire et d'avoir une conception nette et limpide de ce que on écoute, de ce qu'on apprend, ça pourrait constituer une sorte de capacité à critiquer et à vouloir changer peut-être ou à avoir d'autres. Idées personnelles qui ne vont pas toujours dans le sens de ce que l'on apprend de ce que l'enseignant nous enseigne. Donc grosso modo, c'est ça, mais c'est beaucoup plus bien sûr, beaucoup plus précis que ça. Si on parle scientifiquement et cognitivement aussi, ça pourrait avoir plusieurs conditions cognitives, éthiques, psychologiques, pour pouvoir critiquer, avoir une pensée critique de n'importe quel objet d'étude.

D'accord, je, généralement moi, je ne vois pas d'esprit critique, moi je ne vois pas de pensée critique chez mes étudiants depuis toujours, sauf quelques-uns, mais c'est très rare, c'est-à-dire que lorsque par exemple on donne un exercice, une application pratique aux étudiants, et bien dans la plupart des cas, les étudiants prennent ça pour argent comptant, c'est-à-dire ils essayent de répondre sans même savoir ce qu'il ya, ce qu'il n'y a pas.

Est-ce que la consigne, ce que demande l'enseignant, est claire ou pas claire ?

Donc ils ne critiquent pas la consigne, ils vont vous dire Monsieur, expliquez-nous. Juste on n'a pas compris ça, ils le disent généralement, on n'a pas compris ce qui nous est demandé de faire dans l'exercice sur la tâche, ça ils le disent, mais pour dire Monsieur, là il y a un problème là, est-ce que vous demandez ceci ou cela, (...).

Donc généralement ils ne sont pas capables de le faire, ou ils ne le font pas. Je ne sais pas s'ils sont capables du faire ou pas, moi je présume qu'ils ne le soient pas. Mais dans la réalité, on, ils ne le fait pas, ils ne critiquent rien, ils répondent de façon docile et très sympathique d'ailleurs, ce qui n'est pas bien.

Commentaire :

Cette première question vise la conception et le sens que donne l'enseignant à la pensée critique.

Il ressort des réponses des enseignants qu'il s'agit tout d'abord d'une capacité à analyser les connaissances transmises, à les décortiquer et à les décomposer.

L'enseignant se situe, selon la pyramide de Bloom, à la troisième marche, c'est-à-dire qu'il est implicitement passé par les deux premières marches, à savoir connaître et comprendre. Ainsi, selon la taxonomie de Bloom, la conception de l'enseignant concerne la base de la pensée critique.

Par ailleurs, l'enseignant souligne que la majorité des étudiants se situent au niveau inférieur, c'est-à-dire au niveau de la compréhension.

Par conséquent, le développement des compétences de la pensée critique en est encore à ses débuts dans cette classe.

L'enseignant termine son propos en soulignant le fait que les étudiants ne sont pas capables de critiquer, et cette affirmation découle logiquement du fait que ces mêmes étudiants ont déjà des difficultés au niveau de la compréhension.

Cette situation laisse penser que le développement des compétences de la pensée critique est encore à ses débuts, puisque l'enseignant s'arrête à l'analyse, alors que les étudiants éprouvent des difficultés au niveau de la capacité qui précède l'analyse, c'est-à-dire la compréhension.

Étudiante :

Quel objectif avez-vous derrière l'intégration de la pensée critique en classe de FLE ?

Enseignant :

Oui, en classe de FLE. Ça pourrait avoir plusieurs buts, plusieurs objectifs. Lorsque la pensée critique est intégrée dans le cours du FLE, ça pourrait créer une sorte d'échange de discussion fructueuse entre enseignants apprenants. L'enseignant peut mieux développer les idées qu'il avance. Si par exemple, il avance une idée, une connaissance simple et déclarative, l'étudiant qui est en face, s'il est capable de critiquer ce que l'enseignant dit, l'enseignant va s'appuyer sur sa critique pour développer davantage l'idée et cette idée, lorsqu'elle sera développée, elle sera je crois bien acquise et mieux acquise par les apprenants. Ça, c'est la première des choses. La deuxième des choses, l'étudiant lorsqu'il a une pensée critique. Ceci va forcer l'enseignant à travailler davantage, à préparer mieux le cours et à aller dans des détails qui

pourraient bien solidifier si vous voulez rendre solide son cours et la connaissance qu'il enseigne. Ça, ce sont deux buts, deux objectifs, mais il y en a d'autres.

Commentaire :

Il ressort des propos de l'enseignant que ce dernier ne se fixe pas d'objectifs précis avant l'intégration des compétences de la pensée critique dans son cours, mais que la totalité de sa démarche tourne autour du sens de la critique, qui est la formation du jugement. Les objectifs pourraient être fixés selon la taxonomie de Bloom ou selon les différents niveaux d'analyse argumentative. Cependant, l'enseignante ne spécifie aucune catégorie d'objectifs.

Étudiante :

Quelle procédure adoptez-vous pour intégrer la pensée critique en classe FLE ?

Enseignant :

D'accord, je n'ai pas de procédure spéciale, c'est-à-dire scientifique et bien étudiée et formelle, mais la pensée critique pour moi, en tout cas dans l'enseignement pratique. Si le fait par exemple d'essayer de créer de la coévolution entre les étudiants, c'est-à-dire de demander à l'un de poser une question à l'autre de répondre, de critiquer ou de d'objecter, ou de répondre, ou de revenir sur les paroles de son camarade.

Donc cette interaction, moi je l'appelle, mais on l'appelle en didactique la coévolution ou la co-construction du sens, donc dans cette interaction, dans cette création d'interaction entre les éléments des acteurs didactiques, c'est-à-dire les étudiants, les apprenants, c'est ça. Je crois qu'il va développer un petit peu dans l'enseignement pratique, dans le cours réel, ce qui va un petit peu peut être en développer la pensée critique.

Deuxième chose, je vais leur donner aussi des exercices où il n'y a pas que la révision, des connaissances déclaratives mais où il y a une sorte d'intelligence qui va être déployée. Il faut que l'étudiant soit capable de comprendre la question, la consigne et de comprendre aussi le contenu, le contenu de l'exercice, afin qu'il puisse relier les éléments qui paraissent de prime abord éloignés les uns des autres. (...) Je crois qu'il est aussi important dans la pensée critique, c'est-à-dire se mettre dans la peau de l'autre et voir comment l'autre voulait nous donner l'information. Ça c'est un élément très important dans l'exercice et dans l'interaction, ces deux éléments sont très importants. Et dans le cours aussi à travers les questions que je pose à mes étudiants, j'essaie de leur poser des questions un peu pièges afin de voir s'ils arrivent à sortir ou pas. Les questions piège c'est-à-dire ramener une information qui n'a rien à voir avec le cours et l'intégrer pour savoir si on est capable de voir là, l'intrusion de l'information nou-

velle ou pas, distinguer ce qui est relatif à l'objet et ce qui est ce qui est hors sujet, distinguer le digressif du discursif, tout cela, ça rentre, je crois dans la pensée critique, et comment on peut la développer. Je n'ai jamais pensé à avoir un cours vraiment dédié à la pensée critique, je l'intègre, je la parsème dans mon cours, à tort et à travers d'après mon expérience, mais de façon tout à fait aléatoire mais pas organisée.

Étudiante : Merci.

Enseignant : Je vous en prie.

Fin de l'entretien.

Commentaire :

L'enseignant affirme clairement qu'il n'a pas de procédure spécifique pour intégrer les compétences de la pensée critique dans son cours. En revanche, il essaie d'intégrer ou de parsemer la pensée critique de façon aléatoire dans les exercices qu'il propose aux étudiants (questions pièges, Co évaluation, etc.).

Cela dit, avoir une procédure bien établie pour intégrer la pensée critique et développer les compétences associées dans le cours de FLE est une étape indispensable pour la réussite et pour avoir des étudiantes ayant la compétence de la pensée critique.

Fiche d'entretien n°2 :

Date de l'entretien :

3 mai 2025

Heure de début :

12h01

Durée de l'entretien :

04 min

Type d'entretien :

Individuel – Semi-directif

Statut de la personne interrogée :

Enseignant de FLE

Lieu : Centre universitaire Salhi Ahmed, Naâma

Guide d'entretien :

Étudiante :

Bonjour, je réalise un mémoire de fin d'études sur l'application de la pensée critique en classe de FLE. Il vise à recueillir vos idées et expériences. Vos réponses resteront anonymes et seront utilisées uniquement dans un but académique. Accetez-vous de participer à cet entretien ?

Enseignant : Oui.

Étudiante :

Première question : Comment envisagez-vous la pensée critique dans l'E/A du FLE ?

Enseignant :

Je commence. La pensée critique est très indispensable pour les étudiants de FLE. Étant donné qu'ils ont un master ou une licence, ils ont besoin de cette pensée critique, surtout dans le domaine de la littérature.

En tant qu'enseignant de littérature, je peux vous dire qu'elle est essentielle pour parvenir à une compréhension complète du texte et à l'interprétation des œuvres littéraires.

Elle permet aussi d'expliquer les visions du monde des auteurs, leur mode de pensée. Donc, elle est très importante pour ces étudiants.

Pour développer la pensée critique, il faut mobiliser les étudiants, programmer un apprentissage basé sur des outils critiques comme, par exemple, l'analyse linguistique, l'analyse du discours, l'analyse sémiotique, l'analyse sociocritique, ou encore l'analyse statistique.

Toutes ces approches littéraires contribuent à développer, chez l'apprenant, une approche critique, qu'il s'agisse d'un texte littéraire ou de tout autre corpus. Même en analyse du discours, on peut développer une pensée critique.

Il faut donc travailler les outils linguistiques, qui sont très importants pour aborder la pensée critique.

Commentaire :

D'après les propos des enseignants, la conception de la pensée critique se situe au niveau de ce qu'il y a à penser, alors que le plus important dans la pensée critique est de savoir comment penser ce qu'il y a à penser.

En termes plus clairs, l'enseignant aborde la critique littéraire alors qu'il aurait fallu qu'il aborde comment intégrer la pensée critique dans la critique littéraire. Il s'agit de dépasser le sens premier de la critique au sens de formuler des jugements pour arriver à la concevoir comme un processus visant à développer chez l'apprenant une façon ou une méthodologie à penser les choses.

Étudiante :

Deuxième question : Quels objectifs avez-vous derrière l'intégration de la pensée critique en classe de FLE ?

Enseignant :

Oui, nous avons besoin d'intégrer la pensée critique, car nous formons des futurs chercheurs, pas uniquement des enseignants.

Quand un chercheur aborde une œuvre littéraire, un roman, ou encore un discours politique, il doit être capable d'aller au-delà des mots, d'interpréter, de juger et de produire des commentaires pertinents.

Commentaire :

Cette deuxième réponse contient la vision que la première, à savoir qu'elle se donne comme objectif la maîtrise de la critique littéraire, maîtriser ce qu'il y a à penser.

Donc une réponse qui est loin de nous donner une idée claire sur les objectifs de l'intégration de la pensée critique en classe de FLE.

Étudiante :

Troisième question : Quelle procédure adoptez-vous pour intégrer la pensée critique en classe de FLE ?

Enseignant :

Pour intégrer la pensée critique, il faut d'abord travailler les approches linguistiques qui s'y rapportent, comme : l'analyse du discours, l'analyse linguistique, l'analyse thématique, l'approche sociocritique, l'approche socio-historique. Il est également essentiel de faire un balayage du contexte socio-historique dans lequel émergent les œuvres littéraires ou les discours, qu'il s'agisse de discours politiques ou autres. Nous sommes obligés d'utiliser ces types d'approches. L'approche pragmatique est aussi très importante. Il est donc nécessaire de travailler ces approches pour développer la pensée critique, car celle-ci repose sur une base scientifique. On ne peut pas se lancer dans des spéculations ou des interprétations sans s'appuyer sur des approches rigoureuses.

Étudiante :

Merci.

Fin de l'entretien.

Commentaire :

La remarque formulée pour la première question et la deuxième reste valable pour cette question aussi, puisque l'enseignant expose des thèmes liés à la littérature et à la critique littéraire. Il n'y a donc pas de procédure claire d'intégration de la pensée critique en classe de FLE, mais plutôt on se fixe sur le contenu à enseigner au lieu de se fixer sur la façon de le penser et la procédure inhérente à cela.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Conclusion générale :

À la suite du questionnaire adressé aux enseignants de la filière de la langue française du Centre universitaire de Naâma, et aux entretiens menés avec deux des enseignants, nous avons abouti aux conclusions suivantes :

1. La première hypothèse a été confirmée, puisque la totalité des enseignants pense que l'enseignement de la pensée critique en classe de FLE est important.
2. La deuxième hypothèse a été en partie confirmée, puisque les enseignants questionnés et interviewés ont une idée, que l'on peut qualifier de claire, de la pensée critique. Dans la vision déclinée, ils évoquent la capacité d'analyse comme relevant de la compétence de la pensée critique. Reste la deuxième composante qu'est la capacité d'argumentation qui n'a pas été évoquée, chose qui a besoin d'être soulignée dans les recherches à venir.
3. La troisième et dernière hypothèse a été elle aussi confirmée, à savoir, que les enseignants n'ont ni dans le questionnaire, ni dans les entretiens cité explicitement une procédure claire par laquelle ils intègrent l'enseignement de la compétence de la pensée critique dans leurs enseignements. Cela justifie aussi leur confirmation, dans le questionnaire, attestant que les étudiants ne sont pas bons dans l'exercice de la pensée critique.

Au terme de cette étude, nous pouvons conclure que bien que l'enseignement de la pensée critique et le développement de la compétence de la pensée critique est considérée important par les enseignants de la filière de la langue française au Centre Universitaire de Naama, cet enseignement doit être développé en prenant en charge les deux capacités majeures de ladite compétence, notamment celle de l'argumentation en adoptant un modèle accessible aux étudiants, et aussi, voire surtout, avoir un procédure conçue par les équipes de formation pour intégrer la pensée critique en classe.

Enfin, la recommandation que nous jugeons utile, est de concevoir et programmer des formations destinées aux enseignants et aux étudiants concernant l'enseignement de la pensée critique en classe de FLE. D'ailleurs, cela a été accepté par les enseignants dans leurs réponses au questionnaire.

TABLE DES MATIÈRES

Dédicace	
Remerciements	
Résumé	
Liste des tableaux	
Liste des figures	
Introduction générale	1

Chapitre Premier : Cadre théorique

1.1 Qu'est-ce que la pensée critique?.....	6
1.1. Définitions des dictionnaires	6
1.2. Définitions d'ouvrages spécialisés.....	6
1.2. La compétence de la pensée critique	8
1.2.1. Définition du concept de compétence.....	8
1.2.2. Définition de la compétence de la pensée critique.....	9
1.3. Enseignement ordinaire vs enseignement par la pensée critique.....	10
1.3.1. Enseignement apprentissage ordinaires.....	10
1.3.2. Enseignement apprentissage par la pensée critique	11
1.4. Comment intégrer la pensée critique en classe du FLE?.....	13
1.4.1. Lier la Pensée critique à la taxonomie de Bloom.....	13
1.4.2. Lier la pensée critique à l'argumentation.....	15
1.4.2.1. Exemple d'un modèle argumentatif communicatif.....	16
1.4.2.2. Exemple d'un modèle de logique informelle	18
1.5. Conclusion	19

Deuxième chapitre : Cadre pratique

2.1. Déroulement de l'enquête.....	21
2.2. Les participants.....	21
2.3. Outils utilisés.....	21
2.4. Résultats et commentaires.....	22
2.4.1. Résultats du questionnaire.....	22
2.4.2. Résultats des entretiens	37
Conclusion Générale.....	46
Bibliographie	
Annexes	

BIBLIOGRAPHIE

a) Ouvrages

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. New York, NY : Longman.

Bloom, B. S. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. New York, NY : Longman, Green.

Brookfield, S. D. (2012). Teaching for Critical Thinking: Tools and Techniques to Help Students Question Their Assumptions. San Francisco, CA : Jossey-Bass.p.32.

Facione, P. A. (1990). Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. American Philosophical Association. P11-12

Jonnaert, P., Masciotra, C., Boufrahi, S., & Barrette, J. (2005). Compétences, constructivisme et interdisciplinarité : Contributions essentielles au développement des programmes d'études. Montréal : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de la formation générale des adultes.p .35

Lasnier, F. (2000). Réussir la formation par compétences. Montréal : Guérin.

Le Boterf, G. (1999). L'ingénierie des compétences (2e éd.). Paris : Éditions d'Organisation

Lipman, M, (2006). La pensée critique. Chenelière Éducation. Laval. (p. 25)

Musial, D., Pradère, J., & Tricot, A. (2011). Apprendre et enseigner dans les environnements numériques. Presses Universitaires de Grenoble.p.72

Paul, R. & Elder, L. (2014). The Miniature Guide to Critical Thinking: Concepts and Tools. Foundation for Critical Thinking. .p 7

Pennycook, A. (1994). The Cultural Politics of English as an International Language. London: Longman.

b) Revues, Articles

Asgharheidari, F & Tahriri, A. (2015). « A Survey of EFL Teachers' Attitudes towards Critical Thinking Instruction », Journal of Language Teaching and Research, Vol. 6, No. 2, pp. 388-396, March 2015 - DOI: <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0602.20> .p.28.

Basanj, D., & Shobeiry, L, (2011). Le texte argumentatif et la typologie de textes. Université Shahid Beheshti & Université de Strasbourg.

Breton, P. (2003). L'argumentation dans la communication (Éd. Repères). Paris, France : La Découverte.

Djamaledine, N. (2021). La rhétorique argumentative chez S. Toulmin : pour une rhétorique néo-dialectique. P.144.

Gaussel, M. (2016). Développer l'esprit critique. Dossier de veille de l'IFÉ, n°114. ENS de Lyon

Gillet, P. (1991). La compétence : le concept et son développement. Revue française de pédagogie, 94, 65-78.

Kpazai, G. & A., Kossivi. (2012). « Les différentes catégories de conceptualisation de la pensée critique », Analele Stiintifice ale Universitatii "Alexandru Ioan Cuza" - Sect. Stiintifice ale Educatiei, vol. XVI/2012

Reichl, J. (2009). "Critical Thinking and Reading", Journal of Educational Psychology, <https://doi.org/10.1037/a0015035>

Saint-Pierre, M. (1987). Compte rendu de [Vers la compétence de Dell H. Hymes, 1984, Collection « Langues et apprentissage des langues », Paris, Hatier-Crédif, 219 p.] Revue québécoise de linguistique, 16(2), 319–323. <https://doi.org/10.7202/602605ar>

c) Thèses et/ou Mémoires

Hove, G. M. (2011). Developing critical thinking skills in the high school English classroom (Master's thesis, University of Wisconsin–Stout). University of Wisconsin Digital Commons. <https://www2.uwstout.edu/content/lib/thesis/2011/2011hoveg.pdf>

Lau, J., & Chan, J. (2015). Teaching critical thinking. The Open University of Hong Kong.

Mercier, R. (2023). Comment développer sa pensée critique (p. 1).

d) Sitographie

Benjamin Bloom. (2014). *Benjamin Bloom*. Wikipédia. https://fr.wikipedia.org/wiki/Benjamin_Bloom

Larousse. (2024). *Compétence* (9e éd.). <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/compétence/17649> (Consulté le 17 mai 2025)

Larousse. (2024). Pensée critique. *le 17 Dans Dictionnaire Larousse en ligne (7^e éd. numérique)*. https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/pens%C3%A9e_critique (Consulté mai 2025)

Le Robert. (2024). Compétence. *Dans Dictionnaire Le Robert (édition numérique 2024)*. <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/competence> (Consulté le 29 mai 2025)

Le Robert. (2024). *Pensée critique*. In *Le Robert en ligne* (7^e éd.). Repéré à <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/pensee-critique> (Consulté le 29 mai 2025)

Ministère de l'Éducation du Québec. (s.d.). *Compétences de la pensée critique*. Gouvernement du Québec. <https://www.education.gouv.qc.ca/ressources-pedagogiques/competences-pensee-critique>

UNESCO. (2009).

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000157484/PDF/157484fre.pdf.multi> (Consulté le 17 mai 2025 à 13:15)

Université du Nebraska–Lincoln. (2025). Apprentissage réfléchi : Quels sont les 4C des compétences d'apprentissage. https://newsroom-unl.edu.translate.google/announce/csmce/5344/29195?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=fr&_x_tr_hl=fr&_x_tr_pto=rq (Consulté le 17 mai 2025 à 22:25)

WOM. (2023). La compétence de la pensée critique : capacités et ressources clés. Récupéré le 19 juin 2025, de <https://www.exemple-site.com/competence-pensee-critique>

ANNEXES

ANNEXE 1

LE QUESTIONNAIRE

QUESTIONNAIRE

Pour les besoins d'une étude de recherche relative à un mémoire autour de l'attitude des enseignants de la filière de français du Centre Universitaire Salhi Ahmed – Naama vis-à-vis de la pensée critique.

De toute évidence, les informations portées dans ce questionnaire sont et restent confidentielles.

I. Informations personnelles

Age :

Sexe :

Expérience professionnelle au secteur de l'enseignement supérieur :

II. Le questionnaire

Cochez la case qui vous convient

	Non, pas du tout	Non	Oui, relativement	Oui	Oui, parfaitement
1. Avez-vous une idée claire du sens du terme « pensée critique » ?					
2. L'enseignement des compétences de la pensée critique constitue-t-il une partie importante de votre travail en tant qu'enseignant ?					
3. Intégrez-vous des explications et des exercices de la pensée critique dans la majorité de vos cours et TD ?					
4. Vos étudiants sont-ils en général bon en pensée critique ?					
5. N'est-il pas nécessaire d'accroître le rôle de la pensée critique dans le programme ?					
6. N'est-il pas le travail de l'enseignant d'enseigner la pensée critique en classe ?					
7. Est-ce que la pensée critique est particulièrement importante en enseignement de la langue ?					
8. Les enseignants de la filière ont besoin de plus de formation sur comment enseigner les compétences de la pensée critique ?					

ANNEXE 2

QUELQUES QUESTIONNAIRES RENSEIGNÉS PAR LES ENSEIGNANTS

QUESTIONNAIRE

Pour les besoins d'une étude de recherche relative à un mémoire autour de l'attitude des enseignants de la filière de français du Centre Universitaire Salhi Ahmed – Naama vis-à-vis de la pensée critique.

De toute évidence, les informations portées dans ce questionnaire sont et restent confidentielles.

I. Informations personnelles

Age : 42...

Sexe : F...

Expérience professionnelle au secteur de l'enseignement supérieur : 12 ans

II. Le questionnaire

Cochez la case qui vous convient

	Non, pas du tout	Non	Oui, relativement	Oui	Oui, parfaitement
1. Avez-vous une idée claire du sens du terme « pensée critique » ?			X		
2. L'enseignement des compétences de la pensée critique constitue-t-il une partie importante de votre travail en tant qu'enseignant ?			X	X	
3. Intégrez-vous des explications et des exercices de la pensée critique dans la majorité de vos cours et TD ?		X			
4. Vos étudiants sont-ils en général bon en pensée critique ?				X	
5. N'est-il pas nécessaire d'accroître le rôle de la pensée critique dans le programme ?		X			
6. N'est-il pas le travail de l'enseignant d'enseigner la pensée critique en classe ?				X	
7. Est-ce que la pensée critique est particulièrement importante en enseignement de la langue ?				X	
8. Les enseignants de la filière ont besoin de plus de formation sur comment enseigner les compétences de la pensée critique ?		X			

QUESTIONNAIRE

Pour les besoins d'une étude de recherche relative à un mémoire autour de l'attitude des enseignants de la filière de français du Centre Universitaire Salhi Ahmed – Naama vis-à-vis de la pensée critique.

De toute évidence, les informations portées dans ce questionnaire sont et restent confidentielles.

I. Informations personnelles

Age : 40 Ans

Sexe : Femme

Expérience professionnelle au secteur de l'enseignement supérieur : 17 Ans

II. Le questionnaire

Cochez la case qui vous convient

	Non, pas du tout	Non	Oui, relativement	Oui	Oui, parfaitement
1. Avez-vous une idée claire du sens du terme « pensée critique » ?				X	
2. L'enseignement des compétences de la pensée critique constitue-t-il une partie importante de votre travail en tant qu'enseignant ?				X	
3. Intégrez-vous des explications et des exercices de la pensée critique dans la majorité de vos cours et TD ?				X	
4. Vos étudiants sont-ils en général bon en pensée critique ?			X		
5. N'est-il pas nécessaire d'accroître le rôle de la pensée critique dans le programme ?				X	
6. N'est-il pas le travail de l'enseignant d'enseigner la pensée critique en classe ?					X
7. Est-ce que la pensée critique est particulièrement importante en enseignement de la langue ?					X
8. Les enseignants de la filière ont besoin de plus de formation sur comment enseigner les compétences de la pensée critique ?				X	

QUESTIONNAIRE

Pour les besoins d'une étude de recherche relative à un mémoire autour de l'attitude des enseignants de la filière de français du Centre Universitaire Salhi Ahmed – Naama vis-à-vis de la pensée critique.

De toute évidence, les informations portées dans ce questionnaire sont et restent confidentielles.

I. Informations personnelles

Age : 39 ans

Sexe : f. m. m

Expérience professionnelle au secteur de l'enseignement supérieur : 11 ans

II. Le questionnaire

Cochez la case qui vous convient

	Non, pas du tout	Non	Oui, relativement	Oui	Oui, parfaitement
1. Avez-vous une idée claire du sens du terme « pensée critique » ?				☒	
2. L'enseignement des compétences de la pensée critique constitue-t-il une partie importante de votre travail en tant qu'enseignant ?					☒
3. Intégrez-vous des explications et des exercices de la pensée critique dans la majorité de vos cours et TD ?			☒		
4. Vos étudiants sont-ils en général bon en pensée critique ?		☒			
5. N'est-il pas nécessaire d'accroître le rôle de la pensée critique dans le programme ?					☒
6. N'est-il pas le travail de l'enseignant d'enseigner la pensée critique en classe ?				☒	
7. Est-ce que la pensée critique est particulièrement importante en enseignement de la langue ?				☒	
8. Les enseignants de la filière ont besoin de plus de formation sur comment enseigner les compétences de la pensée critique ?			☒		

QUESTIONNAIRE

Pour les besoins d'une étude de recherche relative à un mémoire autour de l'attitude des enseignants de la filière de français du
Centre Universitaire Salhi Ahmed – Naama vis-à-vis de la pensée critique.

De toute évidence, les informations portées dans ce questionnaire sont et restent confidentielles.

I. Informations personnelles

Age : 50 ans

Sexe : M.

Expérience professionnelle au secteur de l'enseignement supérieur : 13 ans

II. Le questionnaire

Cochez la case qui vous convient

	Non, pas du tout	Non	Oui, relativement	Oui	Oui, parfaitement
1. Avez-vous une idée claire du sens du terme « pensée critique » ?				X	
2. L'enseignement des compétences de la pensée critique constitue-t-il une partie importante de votre travail en tant qu'enseignant ?			X		
3. Intégrez-vous des explications et des exercices de la pensée critique dans la majorité de vos cours et TD ?			X		
4. Vos étudiants sont-ils en général bon en pensée critique ?		X			
5. N'est-il pas nécessaire d'accroître le rôle de la pensée critique dans le programme ?					X
6. N'est-il pas le travail de l'enseignant d'enseigner la pensée critique en classe ?				X	
7. Est-ce que la pensée critique est particulièrement importante en enseignement de la langue ?				X	
8. Les enseignants de la filière ont besoin de plus de formation sur comment enseigner les compétences de la pensée critique ?				X	

QUESTIONNAIRE

Pour les besoins d'une étude de recherche relative à un mémoire autour de l'attitude des enseignants de la filière de français du Centre Universitaire Salhi Ahmed – Naama vis-à-vis de la pensée critique.

De toute évidence, les informations portées dans ce questionnaire sont et restent confidentielles.

I. Informations personnelles

Age : ...50...

Sexe : ...M...

Expérience professionnelle au secteur de l'enseignement supérieur : ...15....

II. Le questionnaire

Cochez la case qui vous convient

	Non, pas du tout	Non	Oui, relativement	Oui	Oui, parfaitement
1. Avez-vous une idée claire du sens du terme « pensée critique » ?					X
2. L'enseignement des compétences de la pensée critique constitue-t-il une partie importante de votre travail en tant qu'enseignant ?			X		
3. Intégrez-vous des explications et des exercices de la pensée critique dans la majorité de vos cours et TD ?			X		
4. Vos étudiants sont-ils en général bon en pensée critique ?	X				
5. N'est-il pas nécessaire d'accroître le rôle de la pensée critique dans le programme ?					X
6. N'est-il pas le travail de l'enseignant d'enseigner la pensée critique en classe ?					X
7. Est-ce que la pensée critique est particulièrement importante en enseignement de la langue ?					X
8. Les enseignants de la filière ont besoin de plus de formation sur comment enseigner les compétences de la pensée critique ?					X