

Salah LAADJAL*, laadjal-salah@univ-eloued.dz

Université Echahid Hamma Lakhder El Oued.

Mohammed Lamine GHOUli, Mohammedlamine@univ-eloued.dz

Université Echahid Hamma Lakhder El Oued

Vers une pédagogie réflexive pour un savoir-réfléchir avant le savoir-faire, cas des lycées d'El oued

Article reçu le : 04.07.2024 / Accepté le : 09.07.2025 / Publié le : 31.08.2025

Résumé

Savoir réfléchir est essentiel dans la vie quotidienne et professionnelle. La pensée critique et créative, en particulier, est devenue une compétence de plus en plus importante dans le monde moderne où l'information est omniprésente et souvent contradictoire. Malgré son importance. Il semble que de nombreuses personnes n'aient pas eu l'opportunité de développer pleinement des compétences en pensée critique au cours de leur parcours éducatif. Certaines activités en classe sont susceptibles de favoriser le développement des compétences de réflexion des apprenants. Une formation des enseignants à une pédagogie réflexive doit être interactive, pratique et centrée sur l'enseignant.

Mots-clés : savoir, savoir réfléchir, savoir-faire, activités métacognitives, pédagogie réflexive.

Towards a reflexive pedagogy to know how to think before know-how, the case of El Oued high schools

Abstract

Thinking skills are an essential part of everyday and professional life. Critical and creative thinking, in particular, has become an increasingly important skill in the modern world where information is ubiquitous and often contradictory. Yet, despite its importance, many people have never learned to think critically. Classroom activities that can be used to help students develop their thinking skills. Teacher training in reflective pedagogy should be interactive, practical and teacher-centered.

Key words : knowing thinking, know-how to do, metacognitive activities, reflective pedagogy.

Pour citer cet article :

LAADJAL Salah et GHOUli Mohammed Lamine (2025). Vers une pédagogie réflexive pour un savoir-réfléchir avant le savoir-faire, cas des lycées d'El oued. *Action Didactique*, [En ligne], 8 (1), 311-330. Url. Adresse URL de l'article à ajouter.

Pour citer le numéro :

AIT MOULA Zakia et AMMOUDEN M'hand (dir.). (2025). *L'anglais et le français comme langues d'enseignement et de recherche à l'université*. *Action Didactique*, 8 (1) [En ligne], URL. <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/843>

* Auteur correspondant



Cet article est sous licence Creative Commons : Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International **CC BY-NC-ND 4.0**
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr_CA

Introduction

Dans un monde professionnel en constante mutation, les compétences nécessaires à la réussite évoluent sans cesse. Parmi elles, les compétences de réflexion — comprises comme des habitudes intellectuelles — permettent aux apprenants de mobiliser une pensée critique, créative et logique. Ces compétences sont essentielles pour réussir les études, la vie professionnelle et personnelle. Notre étude s'appuie sur les travaux en psychologie cognitive (Anderson, 1990 ; Flavell, 1979 ; Vygotsky, 1978) et en sciences de l'éducation (Schön, 1983 ; Lafortune & Daudelin, 2001) qui soulignent l'importance du développement des compétences métacognitives et réflexives dans les processus d'apprentissage.

La réflexion peut être définie comme un processus mental qui permet de se poser des questions, d'analyser, de synthétiser des informations et de prendre des décisions informées. En d'autres termes, c'est un processus qui nous permet de comprendre le monde qui nous entoure et de prendre des décisions éclairées. Le savoir-faire, quant à lui, est la capacité à appliquer les connaissances et les compétences acquises pour résoudre des problèmes et accomplir des tâches professionnelles. Le savoir-faire implique la capacité à mobiliser de manière pertinente des outils et des techniques en vue d'atteindre des objectifs spécifiques. Il englobe également des compétences transversales telles que le travail en équipe, la communication efficace et la gestion productive du temps. La combinaison du savoir réfléchir et du savoir-faire est essentielle pour développer des compétences professionnelles solides. La réflexivité est une clé du développement des compétences professionnelles. Une pédagogie réflexive devrait encourager et soutenir le développement de ces compétences, afin de favoriser l'innovation, la créativité et la réussite.

La pédagogie réflexive est une approche d'enseignement qui met l'accent sur la prise de conscience des processus mentaux de l'apprenant. Pour Lafortune Louise et Daudelin Colette (2001, p. 56), *«la démarche réflexive est un ensemble de gestes professionnels qui comprend non seulement l'intervention auprès des personnes en situation d'apprentissage, mais aussi une réflexion sur les manières»*. Nous soutenons que la pédagogie réflexive est une approche qui pourrait aider les apprenants à mieux comprendre leur propre processus d'apprentissage et à développer leur capacité à apprendre de manière autonome. En utilisant la réflexion comme un outil d'apprentissage, les apprenants sont encouragés à prendre du recul sur leur propre expérience d'apprentissage, à analyser leurs propres erreurs, à identifier leurs propres forces et faiblesses, et à saisir les raisons motivant leur préférence d'apprentissage. En développant leur capacité à réfléchir sur leur propre expérience d'apprentissage, les apprenants peuvent affiner leur

conscience de leur propre processus d'apprentissage, mieux identifier les problèmes ou défis qu'ils rencontrent, et ainsi trouver des moyens de les surmonter.

Dans cette étude, nous aborderons dans un premier temps les fondements théoriques de la pensée critique, en explorant les concepts clés issus de la psychologie cognitive et des sciences de l'éducation. Nous verrons ensuite comment ces théories peuvent être appliquées concrètement dans les pratiques pédagogiques afin de favoriser un apprentissage réflexif et autonome.

1. Fondements théoriques et approches conceptuelles de la pensée critique dans le contexte éducatif.

1.1. La pensée critique et créative

La pensée critique est un processus mental d'analyse objective et réfléchie d'une information, d'une situation ou d'un problème. Elle se caractérise par l'utilisation de la logique, de la rationalité et de l'esprit critique pour évaluer et juger les informations disponibles, en considérant les évidences, les arguments, les hypothèses et les conclusions. La pensée critique est une compétence complexe qui investit la capacité à analyser, évaluer et synthétiser des informations pour prendre des décisions éclairées. Robert H. Ennis (1985, p. 45) la définit comme « pensée réflexive et raisonnée qui est centrée sur la capacité de l'individu à décider par lui-même quoi faire ou quoi croire ».

1.2. Enjeux et finalités de l'enseignement de la pensée critique

L'enseignement de la pensée critique répond à des enjeux majeurs dans la formation des apprenants. Dans un monde où les problématiques sont de plus en plus complexes et multidimensionnelles, la capacité à analyser, évaluer et résoudre ces défis devient essentielle. En développant cette compétence, les apprenants acquièrent les outils intellectuels nécessaires pour traiter des situations variées avec discernement et efficacité. Deuxièmement, son enseignement est important pour aider les apprenants à évaluer l'information. Avec la prolifération des médias sociaux et des fausses informations, il est essentiel que les apprenants soient capables de distinguer les informations fiables des informations trompeuses. Troisièmement, la capacité à réfléchir de manière critique est essentielle pour comprendre les arguments. Les apprenants doivent être en mesure d'analyser les arguments pour comprendre les différentes perspectives sur un sujet donné. Cet enseignement est important pour aider l'apprenant à prendre des décisions éclairées et « *être conscient de ses propres processus fournit la*

possibilité d'identifier ses déficiences cognitives, en vue de leur correction, accroît l'autonomie de la pensée et favorise le transfert de la pensée critique » (Biovert, 2000, p. 606).

1.3. Principes clés et stratégies de la pensée critique

La cognition est un concept fondamental pour une pédagogie réflexive, car elle permet de comprendre comment les apprenants traitent l'information, comment construire des connaissances, comment ils évaluent leur propre compréhension, et comment les enseignants les aident à développer leurs compétences cognitives et métacognitives. Un facteur a vraisemblablement contribué à créer des conditions favorables au renouveau de l'éducation cognitive. Les développements récents de la psychologie cognitive, plus centrée sur l'étude des processus que sur les performances se base sur des principes fondamentaux : la pertinence, la répétition, la différenciation et la métacognition et aussi des clés se résumant à : l'observation, l'analyse, l'évaluation et la synthèse (Facione, 1990). Ainsi que sur des stratégies telles que : décrire et analyser sa propre pensée, évaluer ses connaissances, rechercher de nouvelles informations, anticiper les conséquences de ses choix, se fixer des objectifs d'apprentissage, évaluer sa propre performance, collaborer avec d'autres (Brookfield, 2012 ; Moon, 1999). Cependant, « le programme, tel qu'il est présenté aux enseignants, n'est pas accompagné d'indications sur les orientations didactiques dans lesquelles doivent s'inscrire les enseignements et *« pourrait s'expliquer par l'absence d'orientations méthodologiques qui devraient accompagner les programmes »* (Ait Moula, 2019, p. 130). L'intégration de ce processus dans la pratique pédagogique permettrait aux enseignants d'améliorer leurs propres compétences tout en aidant les apprenants à devenir plus réflexifs et plus autonomes.

2. Étude de cas : perceptions et pratiques des enseignants concernant la pensée critique et la pédagogie réflexive

2.1. Corpus et contexte de l'étude

Le corpus de cette recherche est constitué des réponses recueillies par questionnaire auprès de 24 enseignants de français exerçant dans huit lycées de la wilaya d'El Oued, en Algérie. Ce choix s'explique par la diversité des contextes scolaires représentés, permettant d'observer comment les pratiques réflexives et la pensée critique se manifestent dans des environnements pédagogiques variés. La wilaya d'El Oued a été retenue en raison de sa combinaison de zones urbaines et rurales, offrant un terrain d'analyse pertinent pour comprendre l'influence des conditions

institutionnelles et socio-éducatives sur le développement de compétences réflexives chez les enseignants. Ce cadre facilite également l'exploration des différences potentielles liées à l'ancienneté, au niveau de formation et aux ressources pédagogiques disponibles: « L'une issue d'une tradition fortement marquée de l'enseignement de l'arabe, centrée sur l'acte d'enseignement et davantage appuyée sur des fondements grammaticaux, rhétoriques et littéraires, l'autre étant celle des enseignements scientifiques dispensés en français ou celle des langues étrangères orientées vers l'apprenant » (Ammouden et Cortier, 2009). Cette distinction met en évidence deux approches éducatives contrastées : la première, plutôt magistrale et transmissive, valorise la maîtrise formelle de la langue et la culture littéraire, tandis que la seconde, davantage tournée vers l'apprenant, favorise l'interaction, la résolution de problèmes et le développement de compétences transversales. Dans le cadre de notre étude, cette tension entre tradition et innovation constitue un élément de contexte déterminant pour comprendre la manière dont les enseignants conçoivent et intègrent la pensée critique dans leurs pratiques pédagogiques.

2.2. Public cible et caractéristiques de l'échantillon

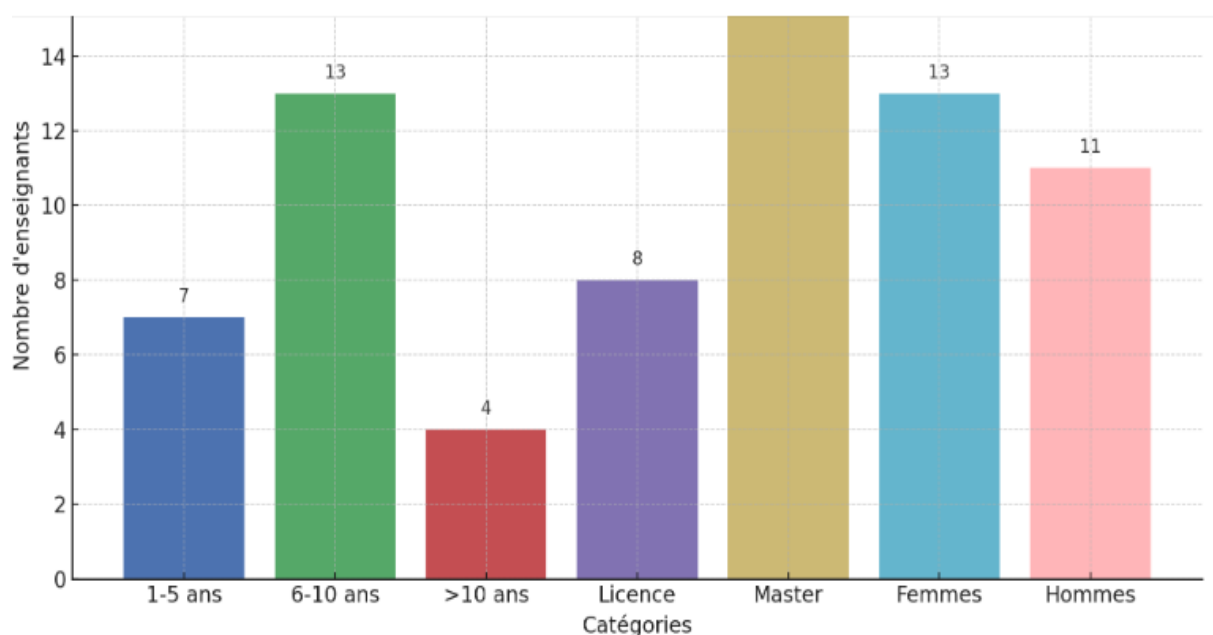
Dans le cadre de cette étude, un questionnaire portant sur la pensée critique et la pédagogie réflexive a été administré aux enseignants de français de huit lycées de la wilaya d'El Oued, entre novembre et décembre 2023. L'enquête a enregistré un taux de réponse de 75 %, ce qui assure une représentativité satisfaisante des données recueillies

L'échantillon se compose de 24 enseignants, présentant une répartition relativement équilibrée entre femmes (54,2 %) et hommes (45,8 %). En ce qui concerne l'expérience professionnelle, la majorité des répondants (54,2 %) se situe dans une tranche d'ancienneté allant de 6 à 10 ans, ce qui correspond à une phase d'affirmation et de stabilisation des pratiques pédagogiques, propice à la mise en place d'une posture réflexive. Sur le plan académique, 70,8 % des enseignants sont titulaires d'un master, traduisant une qualification théorique élevée. Ce niveau de formation peut constituer un levier important pour l'intégration d'une démarche réflexive, notamment par l'exposition préalable à des cadres théoriques issus de la didactique, de la méthodologie de la recherche ou de la psychologie de l'apprentissage.

2.3. Interprétation des résultats

L'analyse descriptive des données révèle que l'expérience intermédiaire et le niveau académique avancé des enseignants interrogés apparaissent comme des facteurs susceptibles d'encourager la pensée réflexive, dans la mesure où ils favorisent la confrontation à des situations pédagogiques diversifiées et

l'appropriation d'outils critiques d'analyse. Par ailleurs, la répartition équilibrée selon le genre et le taux élevé de participation témoignent d'une implication professionnelle favorable à l'émergence d'un questionnement réflexif collectif.



2.4. Méthodologie d'analyse

La collecte des données a été effectuée à l'aide d'un questionnaire distribué à un échantillon d'enseignants. Nous avons opté pour cet outil méthodologique, puisqu'il constitue, pour la collecte des informations l'outil le plus adapté à ce type d'enquêtes (Roegiers, 2009).

L'objectif du questionnaire est d'explorer perceptions et pratiques des enquêtés en matière de pensée critique et de pédagogie réflexive dans leur enseignement. Les données recueillies comprenaient à la fois des réponses qualitatives et quantitatives. Les réponses qualitatives offraient des aperçus sur la compréhension de la pensée critique par les enseignants, leur utilisation de la réflexion dans l'enseignement, et leurs opinions personnelles sur la pédagogie réflexive. Quant aux réponses quantitatives, elles fournissaient des données chiffrées permettant d'évaluer statistiquement les tendances et les perceptions des enseignants. Pour analyser les données, les réponses qualitatives ont été catégorisées afin d'identifier les thèmes récurrents et les opinions divergentes concernant la définition de la pensée critique, les stratégies d'enseignement, les défis perçus, et les perspectives sur la pédagogie réflexive. Les réponses quantitatives ont été analysées en termes de pourcentages pour donner une vue d'ensemble statistique des tendances observées.

La méthodologie utilisée pour analyser les réponses recueillies se déroule selon plusieurs étapes bien définies. Dans un premier temps, les réponses ont été transcrites et mises en forme de manière cohérente, puis regroupées sous des catégories analytiques, afin de permettre une interprétation qualitative rigoureuse. Cette étape initiale a permis de garantir que les données étaient organisées de manière systématique pour une analyse quantitative et qualitative. L'analyse des données quantitatives a été menée en calculant des fréquences et des pourcentages pour les réponses aux questions fermées, offrant ainsi une vue d'ensemble statistique des tendances.

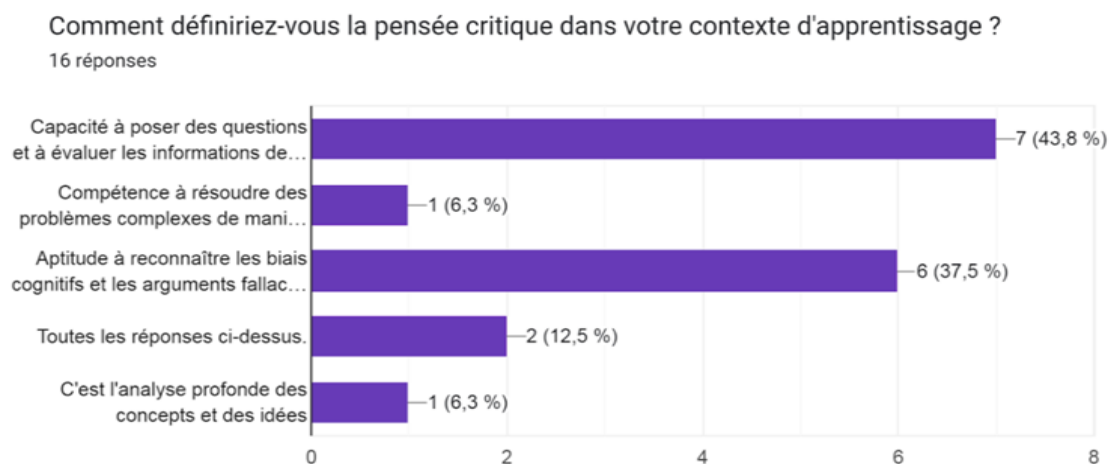
De plus, les réponses ont été comparées entre différents sous-groupes d'enseignants, tels que ceux différenciés par leur niveau d'expérience ou la matière enseignée, afin d'identifier d'éventuelles variations ou similarités entre ces groupes. En parallèle, une analyse des données qualitatives a été réalisée en identifiant les thèmes récurrents dans les réponses ouvertes par le biais du codage thématique. Une analyse de contenu a ensuite été effectuée pour examiner la fréquence et le contexte des mots et des phrases clés, permettant de saisir les nuances et les perspectives exprimées par les enseignants. Enfin, une synthèse des résultats a été effectuée en intégrant les analyses quantitatives et qualitatives pour fournir une vue d'ensemble cohérente. L'analyse des données a permis de dégager des conclusions pertinentes et de mettre en lumière des enseignements significatifs sur les perceptions et pratiques des enseignants concernant la pensée critique et la pédagogie réflexive. Cette méthodologie rigoureuse, combinant des approches quantitatives et qualitatives, a permis d'obtenir une analyse complète et détaillée, offrant une compréhension approfondie des enjeux étudiés.

2.4. Discussions des réponses et Analyse préliminaire

La pensée critique et la pédagogie réflexive dans les pratiques pédagogiques des enseignants :

2.4.1. Définition de la pensée critique dans le contexte d'apprentissage

Graphique 1 : pensée critique dans le contexte d'apprentissage :



La majorité des répondants (43,8 %) considèrent la pensée critique principalement comme la capacité à poser des questions et à évaluer les informations de manière objective, ce qui témoigne d'une conception centrée sur l'analyse et le discernement factuel. Une proportion importante (37,5 %) met l'accent sur la reconnaissance des biais cognitifs et des arguments fallacieux, soulignant une approche plus introspective et métacognitive, où la réflexion joue un rôle clé. En revanche, seuls 12,5 % adoptent une vision intégrative, considérant que la pensée critique englobe l'ensemble des compétences mentionnées ; cette perspective plus holistique pourrait refléter un niveau de maturité conceptuelle plus avancé, mais encore minoritaire dans l'échantillon. Enfin, la faible proportion (6,3 %) qui associe la pensée critique à l'analyse approfondie des concepts et des idées met en évidence un certain déséquilibre : les dimensions d'exploration intellectuelle et d'approfondissement conceptuel semblent moins développées. Ces résultats suggèrent que, bien que la pensée critique soit perçue de manière plurielle, elle est encore majoritairement réduite à ses aspects analytiques, laissant place à un renforcement de ses dimensions holistiques et créatives dans la formation des enseignants.

2.4.2. Situations dans lesquelles les enseignants utilisent le plus souvent la réflexion pour résoudre des problèmes ou prendre des décisions

Graphique 2 : Situations d'utilisation de la réflexion pour résoudre des problèmes

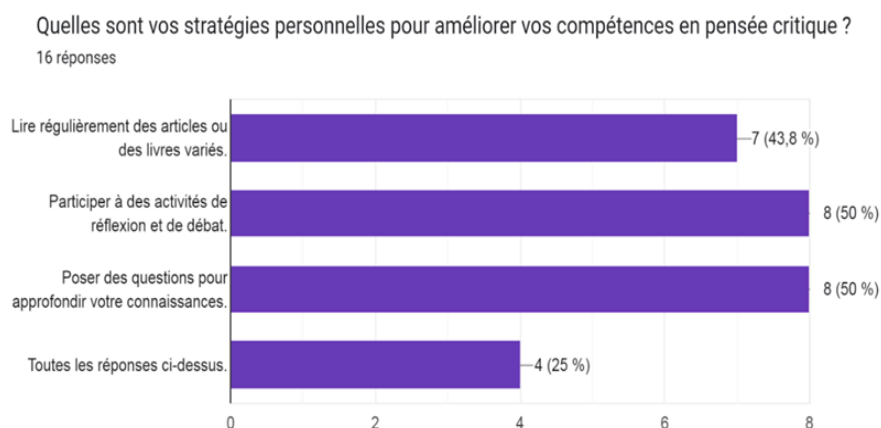


Les réponses à l'« *utilisation diversifiée de la réflexion* » sont équitablement réparties entre trois situations principales : projets de groupe, préparation d'examens, et débats/discussions en classe. Chacune de ces situations représente 31,3 % des réponses.

Quant à la « *vision holistique* », une petite proportion de 6,3 % considère que toutes les situations mentionnées nécessitent une réflexion critique. Mais pour les « travaux de recherche et préparation pédagogique », une minorité voit la réflexivité comme essentielle dans les travaux de recherche et la phase pré-pédagogique, ajoutant des contextes spécifiques où la réflexion est cruciale.

2.4.3. Stratégies personnelles pour améliorer les compétences en pensée critique

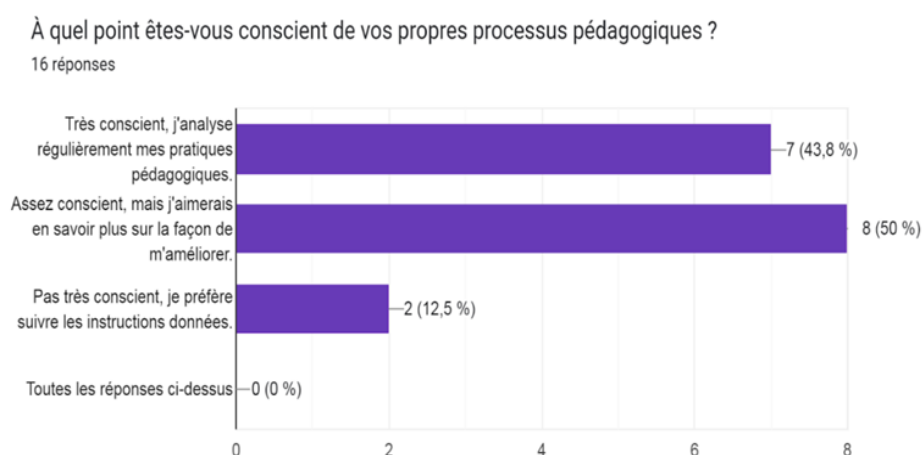
Graphique 3 : Stratégies personnelles pour améliorer les compétences en pensée critique :



La majorité des enseignants utilisent plusieurs « *stratégies diversifiées* » pour améliorer leurs compétences en pensée critique. La lecture régulière, la participation à des débats et le questionnement sont les stratégies les plus couramment mentionnées. Parmi les stratégies les plus fréquemment mentionnées, *participer à des activités de réflexion et de débat* ainsi que *poser des questions pour approfondir les connaissances* ressortent comme les plus utilisées, chacune étant citée par 50 % des enseignants interrogés. Pour « *combinaison des stratégies* », 25% choisissent toutes les stratégies proposées, indiquant une approche holistique pour améliorer leurs compétences en pensée critique.

2.4.4. Conscience des enseignants de leurs propres processus pédagogiques

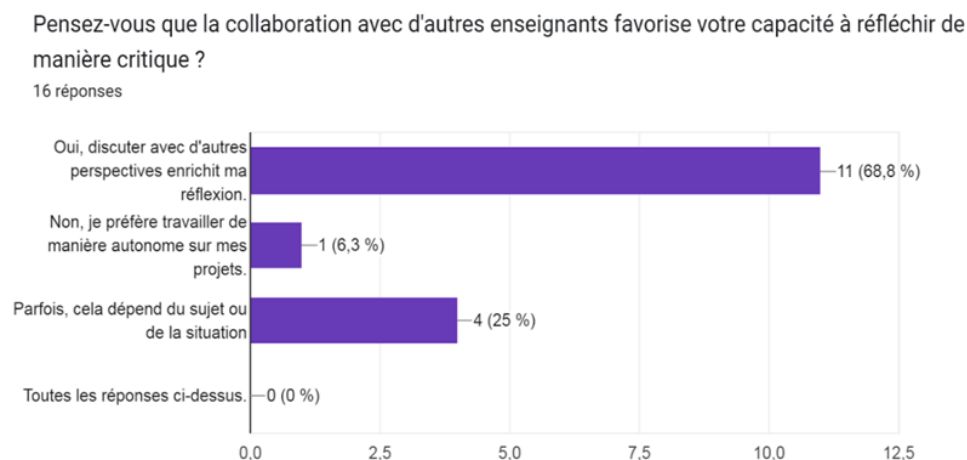
Graphique 4 : Conscience des enseignants de pratiques pédagogiques



Le « *niveau de conscience* » étant élevé, la majorité des répondants sont conscients de leurs pratiques pédagogiques, avec 43.8% se déclarant très conscients et 50% assez conscients. Les déclarations des enseignants se disant *assez conscients* de leurs pratiques pédagogiques peuvent être interprétées comme un indicateur d'une posture réflexive en voie de consolidation. Un intérêt marqué se manifeste quant aux moyens d'améliorer ses pratiques, ce qui témoigne d'une disposition favorable à la formation continue et au développement professionnel. Un « *suivi des instructions données* » est préféré par une minorité (12,5%), ce qui pourrait suggérer un besoin de plus de soutien ou de motivation pour engager une réflexion = critique sur leurs propres pratiques pédagogiques.

2.4.5. Collaboration des enseignants et son impact sur la réflexion critique

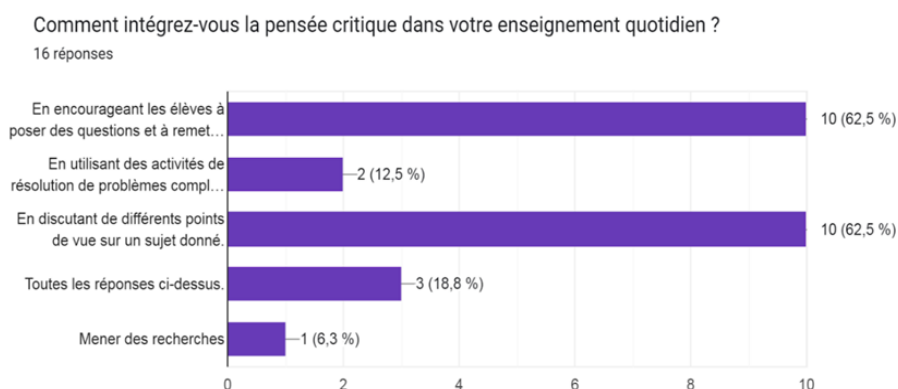
Graphique 5 : Impact de la collaboration sur la réflexion critique



« *L'importance de la collaboration avec d'autres enseignants* » est perçue par 68,8 % des répondants comme un facteur d'enrichissement de leur réflexion critique, mettant en avant la valeur des échanges de perspectives pour stimuler l'analyse et diversifier les approches pédagogiques. Toutefois, 6,3 % préfèrent travailler de manière autonome, ce qui peut refléter une volonté de préserver leur liberté intellectuelle ou correspondre à des contextes où l'autonomie favorise une réflexion plus approfondie. Un quart des enseignants (25 %) estime que l'impact de la collaboration dépend du sujet ou de la situation, soulignant ainsi que, si la collaboration peut élargir les horizons, elle comporte aussi le risque de réduire l'autonomie individuelle dans la construction de la pensée critique. Cette tension entre coopération et indépendance cognitive interroge la manière dont la formation professionnelle peut équilibrer ces deux dimensions pour optimiser le développement réflexif.

2.4.6. Intégration de la pensée critique dans l'enseignement quotidien :

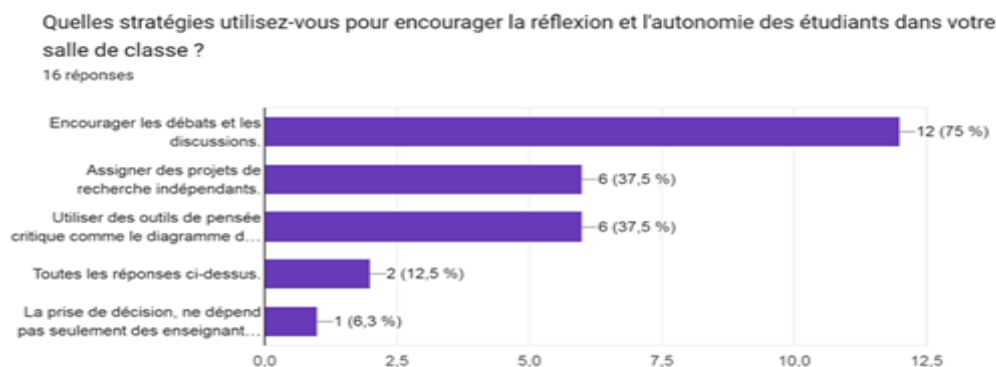
Graphique 5 : Intégration de la pensée critique



L'« *encouragement des questions et discussions* » est une stratégie chez majorité des enseignants (62,5%) pour intégrer la pensée critique en incitant les apprenants à poser des questions et à discuter de différents points de vue. Cela montre une forte orientation vers la participation active des apprenants et l'exploration de perspectives variées. « *La résolution de problèmes complexes* » : est une proposition pour un plus petit nombre (12,5%) utilisant spécifiquement cette activité, ce qui peut être une approche complémentaire pour développer des compétences analytiques. Par une approche holistique, quelques enseignants (18,8%) utilisent toutes les stratégies mentionnées, indiquant une approche intégrée pour enseigner la pensée critique. Une minorité (6,3%) met l'accent sur la conduite de recherches comme méthode pour intégrer la pensée critique, suggérant une approche plus académique et centrée sur l'investigation.

2.4.7. Stratégies utilisées pour encourager la réflexion et l'autonomie des apprenants en classe :

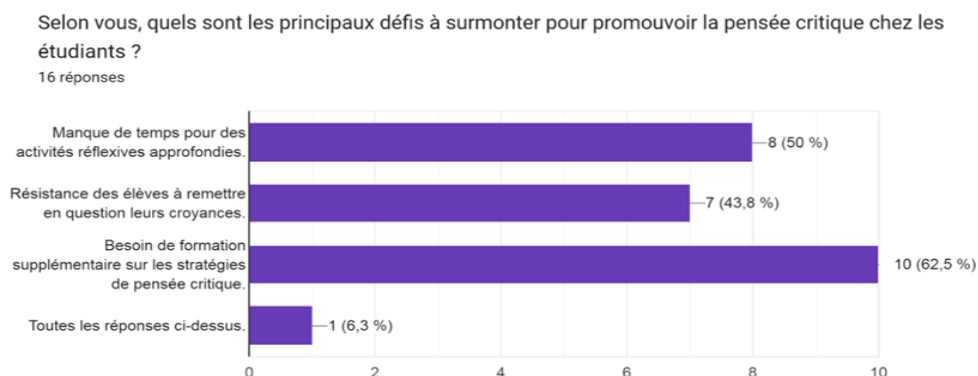
Graphique 7: Stratégies de réflexion et d'autonomie



L'« *importance des débats et discussions* » se manifeste chez une grande majorité (75%) des enseignants pour encourager la réflexion et l'autonomie des apprenants, soulignant l'importance de l'interaction et de l'échange d'idées en classe. Une part significative des enseignants (37,5%) assigne des « *projets de recherche indépendants et utilise des outils de pensée critique* », indiquant des méthodes complémentaires pour développer des compétences en réflexion critique et en autonomie. Pour une approche holistique, quelques enseignants (12,5%) utilisent toutes les stratégies mentionnées, ce qui reflète une approche intégrée et diversifiée pour encourager la réflexion et l'autonomie. Un pourcentage de (6,3%) mentionne que « *la prise de décision partagée* » ne dépend pas seulement des enseignants, ce qui pourrait indiquer une approche collaborative où les apprenants sont également impliqués dans le processus décisionnel.

2.4.8. Principaux défis à surmonter pour promouvoir la pensée critique chez les apprenants

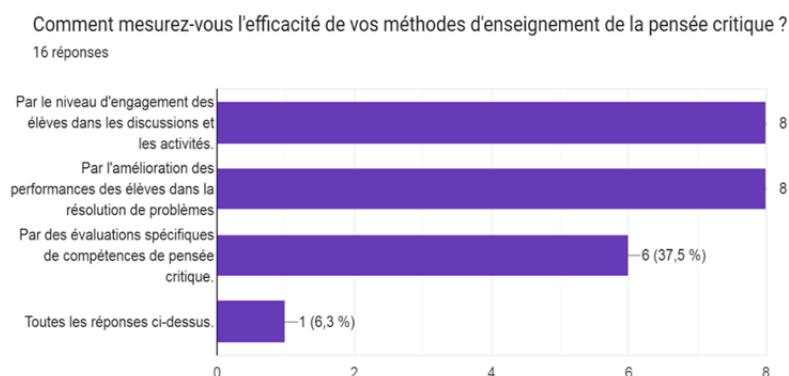
Graphique 8 : Défis de la pensée critique



Le « *manque de temps* » est soulevé par la moitié (50%) comme un défi majeur pour intégrer des activités réflexives approfondies, suggérant que la contrainte temporelle peut limiter les possibilités d'enseigner et de pratiquer la pensée critique de manière exhaustive. Près de la moitié (43,8%) citent « *la résistance des apprenants* » à remettre en question leurs croyances comme un défi significatif, soulignant la nécessité de travailler sur la motivation et les compétences nécessaires pour encourager la réflexion critique. Quant à la formation, une majorité (62,5%) ressent le « *besoin de formation supplémentaire* » sur les stratégies de pensée critique, ce qui met en lumière la nécessité de développer les compétences pédagogiques spécifiques nécessaires pour promouvoir la pensée critique de manière efficace. Une minorité (6,3%) pense que tous « *les défis mentionnés* » doivent être surmontés pour promouvoir efficacement la pensée critique.

2.4.9. Efficacité des méthodes d'enseignement de la pensée critique

Graphique 9 : Efficacité des méthodes d'enseignement de la pensée critique



La moitié des répondants (50%) mesurent l'efficacité de leurs méthodes par le niveau « *d'engagement des apprenants dans les discussions et les activités* », suggérant que l'interaction active des apprenants est perçue comme un indicateur clé de l'apprentissage de la pensée critique. L'« *Amélioration des performances* », également 50% l'utilisent dans la résolution de problèmes comme mesure d'efficacité, indiquant que la capacité des apprenants à mobiliser des compétences inhérentes à la pensée critique est importante pour évaluer le succès des méthodes d'enseignement. Pour des « *évaluations spécifiques* », des enseignants au nombre de 37,5% utilisent des évaluations spécifiques des compétences de pensée critique, ce qui montre une attention particulière à la mesure directe des compétences acquises par les apprenants dans ce domaine. Une approche holistique est adoptée par une minorité (6,3%) qui considère « *toutes les réponses comme pertinentes pour mesurer l'efficacité* », soulignant une approche intégrée pour évaluer l'impact global des méthodes d'enseignement de la pensée critique.

2.4.10. Ressources d'enrichissement des pratiques pédagogiques

Graphique 10 : Ressources d'enrichissement des pratiques pédagogiques



Une proportion significative (43,8%) des enseignants souhaite participer à des « *ateliers axés sur la pensée critique* », soulignant l'importance de la formation continue et spécialisée pour améliorer leurs compétences en pédagogie réflexive. Des « *ressources pédagogiques en ligne* » sont évoquées par la moitié des répondants. La moitié des enquêtés expriment un intérêt pour l'accès à des ressources pédagogiques en ligne spécifiquement dédiées à la pensée critique, ce qui reflète un désir d'accès à des informations et des méthodes actualisées et facilement accessibles. Une majorité (56,3%) valorise « *les discussions collaboratives* » avec d'autres enseignants expérimentés, ce qui suggère un intérêt pour l'apprentissage par les pairs et le partage d'expériences pratiques dans le développement de compétences en pédagogie réflexive. Alors qu'un petit nombre (12,5%) considère que « *toutes*

les réponses ci-dessus » sont nécessaires pour répondre efficacement à leurs besoins de formation en pédagogie réflexive, mettant en avant une approche intégrée pour le développement professionnel.

2.4.11. Avis personnel sur la pédagogie réflexive

À la dernière question, où chaque enquêté était invité à donner son avis personnel sur la pédagogie réflexive, neuf enseignants ont répondu (leurs propos sont cités entre guillemets et en italique). Voici une synthèse de leurs avis, basée sur les réponses fournies.

La pédagogie réflexive est perçue comme une méthode qui encourage à la fois les enseignants et les apprenants à réfléchir de manière critique sur leurs propres processus d'apprentissage et d'enseignement. Comme l'illustre ce témoignage : *« La pédagogie réflexive encourage les enseignants et les étudiants à réfléchir de manière critique sur leur propre processus d'apprentissage et d'enseignement. Cela implique de prendre du recul pour examiner ses propres croyances, pratiques et expériences, afin d'améliorer continuellement ses compétences et ses approches pédagogiques »*.

Cette approche inclut donc une remise en question régulière des croyances, des pratiques et des expériences en vue d'un perfectionnement continu.

Certains enseignants soulignent également que la pédagogie réflexive favorise le développement de l'autonomie chez les apprenants, un aspect considéré comme fondamental : *« Très intéressante, car elle développe l'autonomie chez l'apprenant »*. Cependant, des critiques sont formulées à propos de son absence ou de son éloignement des programmes et méthodes d'enseignement-apprentissage actuels. Deux enseignants regrettent : *« Elles sont totalement absentes dans nos écoles, malheureusement »* et *« La pensée critique est loin de nos programmes et méthodes d'enseignement-apprentissage »*. Ces remarques traduisent une préoccupation partagée quant aux disparités dans l'intégration de ces pratiques éducatives.

Un enseignant a par ailleurs insisté sur l'importance d'une démarche structurée pour développer la pensée critique : *« Pour avoir un esprit critique, il faut savoir identifier d'abord le problème, faire une analyse systématique des causes, puis faire des recherches et creuser dans le sujet ou le problème identifié »*. Ce point de vue reflète une compréhension approfondie des étapes nécessaires à la construction d'une réflexion critique solide. Un autre enseignant a affirmé que l'esprit critique est *« essentiel »* pour la pratique pédagogique, soulignant qu'il permet de forger *« un savoir en constante évolution »*. Cette perspective met en évidence la valeur du développement

critique tant sur le plan professionnel que personnel. Enfin, un autre participant a insisté sur la nécessité d'un engagement institutionnel plus fort en matière de réflexivité, précisant que les acteurs institutionnels, ainsi que les formateurs sont invités à promouvoir des projets de réflexivité tout en animant les démarches actives de découverte. Cet engagement pourrait assurer de développer l'esprit critique de tout public visé. Ces divers témoignages illustrent la richesse des perceptions des enseignants concernant la pédagogie réflexive, tout en soulignant à la fois ses bénéfices perçus et les obstacles potentiels à sa mise en œuvre dans les pratiques pédagogiques actuelles.

3. Synthèse

Les enseignants définissent principalement la pensée critique comme la capacité à poser des questions et à évaluer les informations, représentant 43,8% des réponses. Ils soulignent également la reconnaissance des biais cognitifs (37,5%) et la résolution de problèmes complexes (6,3%). Un petit groupe (6,3%) met l'accent sur l'analyse approfondie des concepts et des idées. La réflexion est largement utilisée dans diverses situations pédagogiques : 31,3% des enseignants l'emploient lors de projets de groupe, 31,3% dans la préparation d'examens, et 31,3% lors de débats en classe. Cela indique une intégration variée de la réflexion dans les pratiques pédagogiques quotidiennes.

Pour améliorer leurs compétences en pensée critique, les enseignants adoptent plusieurs stratégies personnelles. Ils lisent régulièrement des articles et des ouvrages variés (43,8%), participent à des activités de réflexion et de débat (50%), et posent des questions approfondies (50%). Ces pratiques montrent une autonomie dans le développement de leurs compétences critiques. Concernant la conscience de leurs processus pédagogiques, une majorité des enseignants (50%) se dit assez consciente, tandis que 43,8% se déclarent très conscients, ce qui souligne une tendance à l'auto-évaluation régulière de leurs pratiques d'enseignement.

La collaboration avec d'autres enseignants est largement perçue comme bénéfique pour la réflexion critique, 68,8% soulignant l'importance des interactions professionnelles pour développer des compétences critiques. Cependant, une minorité préfère travailler de manière autonome (6,3%), et 25% estiment que cela dépend du sujet ou de la situation.

Les enseignants intègrent la pensée critique dans leur enseignement quotidien en encourageant les apprenants à poser des questions (62,5%), en utilisant des activités de résolution de problèmes (12,5%), et en discutant de différents points de vue (62,5%). Cela montre une approche diversifiée dans l'enseignement. L'efficacité des méthodes d'enseignement de la pensée

critique est principalement mesurée par l'engagement des apprenants (50%) et l'amélioration de leurs performances dans la résolution de problèmes (50%). L'utilisation d'évaluations spécifiques des compétences de pensée critique est moins fréquente (37,5%). Les enseignants expriment un besoin significatif de développement professionnel. Ils souhaitent des ateliers axés sur la pensée critique (43,8%), des ressources pédagogiques en ligne (50%), et des discussions collaboratives avec d'autres enseignants expérimentés (56,3%) pour renforcer leurs compétences en pédagogie réflexive. Enfin, les avis personnels sur la pédagogie réflexive varient. Certains enseignants reconnaissent son rôle crucial dans le développement de la pensée critique et l'autonomie des apprenants, tandis que d'autres déplorent son absence ou son éloignement dans certains contextes éducatifs.

Cette synthèse met en lumière la perception et les pratiques des enseignants concernant la pensée critique et la pédagogie réflexive, en soulignant les points forts et les défis dans leur application. Elle offre également des pistes pour le développement professionnel et l'amélioration des pratiques pédagogiques. Les réponses révèlent également un réel engagement vers l'amélioration continue, que ce soit à travers des pratiques de formation personnelle ou par la collaboration entre pairs. Cependant, la faible formalisation de l'évaluation de la pensée critique et le constat d'une intégration encore marginale de la pédagogie réflexive dans les pratiques d'enseignement mettent en lumière des limites institutionnelles et curriculaires qui mériteraient une réflexion plus approfondie.

De manière générale, ces résultats traduisent une volonté manifeste de changement de la part des enseignants, mais aussi la nécessité d'un accompagnement structuré afin de favoriser la diffusion et l'opérationnalisation de ces approches. En tant que chercheur, il me semble essentiel d'encourager des démarches institutionnelles et formatives qui puissent soutenir cette dynamique, et de poursuivre les investigations sur les leviers facilitant une intégration durable de la pensée critique dans l'enseignement.

Conclusion

Cette étude apporte un éclairage approfondi sur les perceptions et les pratiques des enseignants en matière de pensée critique et de pédagogie réflexive, tout en mettant en évidence leurs points forts ainsi que les défis rencontrés dans leur mise en œuvre. Les résultats peuvent orienter le développement professionnel en soulignant les besoins spécifiques des enseignants pour intégrer efficacement la pensée critique dans leur enseignement quotidien. L'analyse des réponses des enseignants révèle plusieurs tendances et points d'intérêt significatifs. Tout d'abord, il apparaît

que la pensée critique est majoritairement définie comme la capacité à poser des questions et à évaluer objectivement les informations, avec une reconnaissance notable de l'importance des biais cognitifs. Cette compréhension indique une prise de conscience croissante de la nécessité d'une réflexion approfondie et d'une auto-évaluation critique quant aux pratiques pédagogiques. Ayant recours à la réflexivité, les enseignants l'intègrent principalement lors de projets de groupe, dans la préparation d'examens et lors de débats en classe, démontrant une application variée et contextuelle de la pensée critique.

Les stratégies personnelles pour améliorer ces compétences incluent la lecture régulière, la participation à des activités de débat et de questionnements approfondis, indiquant une forte auto-direction dans le développement professionnel. La collaboration avec d'autres enseignants est largement perçue comme bénéfique pour enrichir la réflexion critique, soulignant l'importance des interactions professionnelles pour le développement de compétences critiques. Cependant, les défis identifiés incluent le manque de temps pour des activités réflexives approfondies, la résistance des apprenants de remettre en question leurs croyances, et le besoin de formation supplémentaire sur les stratégies de pensée critique.

Les enseignants mesurent l'efficacité de leurs méthodes principalement par le niveau d'engagement des apprenants et l'amélioration de leurs performances dans la résolution de problèmes. Ils expriment également un besoin de développement professionnel continu, notamment à travers des ateliers axés sur la pensée critique, des ressources pédagogiques en ligne et des discussions collaboratives avec des collègues expérimentés. Les avis personnels recueillis soulignent la reconnaissance de la pédagogie réflexive comme un outil essentiel pour le développement critique et l'autonomie des apprenants, tout en pointant des préoccupations sur son absence ou son éloignement dans certains contextes éducatifs.

L'école, malgré les efforts consentis, continue d'être imprégnée d'outils, de méthodes et de techniques à court terme. Elle enseigne aux apprenants à résoudre des problèmes et à mémoriser des textes et d'acquérir des automatismes qui iront probablement dans le tiroir de l'oubli au bout de quelques jours sans laisser de traces. De nombreux enseignants reconnaissent que des pratiques pédagogiques traditionnelles se concentrent sur l'apprentissage par la répétition et ont peu de sens intrinsèque. La pédagogie réflexive offre un apprentissage plus intentionnel et plus approfondi, modifiant la relation des apprenants aux nouvelles informations. Cette approche proactive va au-delà du contenu. Elle aide les apprenants à

apprendre à penser et leur donne les moyens de résoudre des problèmes du monde réel.

L'éducation n'est pas l'apprentissage de faits, mais l'entraînement de l'esprit à penser. Albert Einstein¹ L'objectif de l'éducation cognitive est d'éduquer la structure des connaissances, de développer la fonction intellectuelle, d'apprendre à apprendre et d'apprendre à penser. Ces données peuvent servir de base pour des études complémentaires sur l'impact de la formation en pédagogie réflexive et de la promotion de la pensée critique sur les résultats des apprenants et les pratiques pédagogiques. Cette étude apporte un éclairage approfondi sur les perceptions et les pratiques des enseignants en matière de pensée critique et de pédagogie réflexive, tout en mettant en évidence leurs points forts ainsi que les défis rencontrés dans leur mise en œuvre. Les résultats obtenus invitent à approfondir les recherches sur les conditions favorisant l'intégration effective de la réflexivité dans l'enseignement, notamment à travers des dispositifs de formation continue, des échanges interdisciplinaires et l'expérimentation de nouvelles stratégies pédagogiques favorisant à la fois l'autonomie et la collaboration.

Références bibliographiques

- Ait Moula, Z. (2019). L'enseignement de l'oral en licence de français à l'université de Béjaia : quelle entrée et quelle démarche ? *Revue Asjp*, 8(1), 119-142. <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticlepdf/25/8/1/104987>
- Ammouden, M., & Cortier, C. (2009). L'enseignement du FLES et de l'arabe dans le contexte algérien : Réflexions pour une didactique comparée à l'épreuve de la complexité et de l'interculturalité. In F. Leutenegger et al. (Éds.), *Actes du colloque didactique comparée*.
- Anderson, J. R. (1990). *Cognitive psychology and its implications* (3rd ed.). W. H. Freeman.
- Boisvert, J. (2000). Le développement de la pensée critique au collégial : étude de cas sur un groupe classe en psychologie. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(3), 601-624. <https://doi.org/10.7202/000292ar>
- Brookfield, S. D. (2012). *Teaching for critical thinking: Tools and techniques to help students question their assumptions*. Jossey-Bass. .
- Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44-48. <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticlepdf/41/15/1/88211>

¹ www.citation-celebre.com

- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Lafortune, L., & Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste : Pour s'approprier une réforme en éducation* (Vol. 3). Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L., & Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste : Pour s'approprier une réforme en éducation* (Vol. 3). Presses de l'Université du Québec.
- Moon, J. A. (1999). *Reflection in learning and professional development: Theory and practice*. Routledge.
- Roegiers, X. (2009). *Méthodologie du recueil d'informations : Fondements des méthodes d'observation, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents*. De Boeck Supérieur.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

AUTEURS

Dr Salah LAADJAL est enseignant-chercheur en didactique des langues-cultures à l'Université Hamma Lakhdar d'El Oued. Titulaire d'un doctorat en didactique du FLE de l'Université de Biskra, il s'intéresse à la linguistique appliquée, à la sociolinguistique et à l'innovation pédagogique. Ses recherches portent notamment sur les systèmes de tutorat intelligents, l'interculturalité en classe de FLE et l'adaptation des pratiques d'enseignement aux contextes socioculturels.

Mohammed Lamine GHOUli est enseignant chercheur en didactique du français langue étrangère ; maître de conférences A au département du français à l'université d'Eloued. Ses travaux portent sur l'enseignement de l'oral , l'interaction verbale et les pratiques pédagogiques en contexte universitaire. Actif dans plusieurs colloques et projets scientifiques, il contribue à la réflexion sur l'innovation en didactique des langues. Son engagement vise à développer une pédagogie innovante et actualisée