

"Exploration des obstacles à la Pensée Critique dans l'Enseignement Supérieur : Entre Représentations des Enseignants Universitaires de Français et Proposition de Solutions

"Exploring obstacles to Critical Thinking in Higher Education: Between Representations of University Teachers of French and Proposed Solutions"

AFIFI Salma

Enseignante chercheuse (vacataire)

Faculté des Lettres et Sciences Humaines Dhar Mehrez Fès

Université Sidi Mohammed Ben Abdellah

CREDIF

MAROC

Date de soumission : 09/01/2024

Date d'acceptation : 29/02/2024

Pour citer cet article :

AFIFI. S. (2024) «Exploration des obstacles à la Pensée Critique dans l'Enseignement Supérieur : Entre Représentations des Enseignants Universitaires de Français et Proposition de Solutions », Revue Internationale du chercheur «Volume 5 : Numéro 1» pp : 609-628

Résumé :

Cette étude vise à explorer les perceptions des enseignants universitaires de français au Maroc sur les obstacles à la mise en pratique de la pensée critique dans l'enseignement supérieur. Face au manque d'études préalables dans le contexte marocain, , Pour atteindre cet objectif, nous avons opté pour une recherche qualitative approfondie à visée compréhensive inductive positionnée dans un paradigme de recherche interprétative utilisant des entretiens semi-structurés. Un échantillon final de 10 enseignants a été déterminé en raison de leur intérêt manifeste pour le sujet. Les données recueillies lors des entretiens ont été soumises à une analyse thématique rigoureuse, permettant de discerner quatre obstacles majeurs entravant l'intégration de la pensée critique dans les pratiques pédagogiques. Ces obstacles sont identifiés comme étant associés aux contraintes inhérentes aux apprenants, aux aspects culturels, au système éducatif, ainsi qu'à la dimension des effectifs en classe. De plus, l'étude propose des solutions méthodiques et pragmatiques visant à surmonter ces entraves, spécifiquement dans le contexte de l'enseignement supérieur au Maroc.

Mots clés : pensée critique; enseignement supérieur; perceptions des enseignants; obstacles à la pensée critique; solutions méthodiques

Abstract

The aim of this study is to explore the perceptions of university teachers of French in Morocco about the obstacles to putting critical thinking into practice in higher education. Given the lack of prior studies in the Moroccan context, this research adopts a qualitative approach, using semi-structured interviews. A final sample of 10 teachers was determined because of their clear interest in the subject. The data collected from the interviews were subjected to a rigorous thematic analysis, enabling us to discern four major obstacles hindering the integration of critical thinking into pedagogical practices. These obstacles are identified as being associated with inherent learner constraints, cultural aspects, the educational system, and class size. In addition, the study proposes methodical and pragmatic solutions to overcome these obstacles, specifically in the context of higher education in Morocco.

Keywords: Teachers' Perceptions; Critical Thinking; Higher Education; Critical Thinking Barriers; methodological solutions

Introduction

L'aptitude à la pensée critique a été historiquement reconnue comme une compétence fondamentale, trouvant ses racines dans la philosophie grecque où des penseurs tels que Platon, Socrate et Aristote ont discerné l'importance de cultiver la pensée critique et ont souligné la nécessité d'instruire les individus dans l'usage du raisonnement logique pour aborder divers sujets. Au cours des siècles, les acteurs du domaine éducatif ont progressivement pris conscience de l'importance de développer la pensée critique dans le contexte éducatif. En réponse à cette nécessité, plusieurs taxonomies ont été élaborées afin de faciliter l'intégration de la pensée critique au sein des salles de classe. Ces initiatives découlent de la nécessité de préparer les étudiants à répondre aux exigences d'un monde en constante évolution, caractérisées par une prolifération sans précédent d'informations diffusées par divers canaux. En outre, la dynamique évolutive inhérente à de nombreux secteurs tels que l'économie, la politique et l'éducation rendent impératives les compétences en matière de pensée critique.

Particulièrement, le contexte de la salle de classe de langue se prête de manière optimale à l'application de la pensée critique. Dong (2006) soutient que « l'acquisition d'une langue est étroitement liée à l'acquisition de la pensée critique dans des domaines spécifiques ». En premier lieu, les apprenants en langues peuvent améliorer leur suivi et l'évaluation de leur apprentissage en exerçant un contrôle sur leurs processus mentaux. Deuxièmement, la pensée critique a élargi les perspectives d'apprentissage des étudiants, conférant ainsi à la langue une signification plus profonde à leurs yeux.

Troisièmement, il existe une corrélation étroite entre la pensée critique et la performance académique des apprenants, une relation étayée par de nombreuses recherches démontrant la valeur inhérente à l'esprit critique.

Néanmoins, l'intégration de la pensée critique dans l'enseignement du français se heurte à une série d'obstacles entravant son développement au niveau de l'enseignement supérieur. La littérature portant sur cette problématique souligne que l'enseignement de la pensée critique représente une entreprise exigeante, confrontée à divers défis. Fondée sur cette prémisse, la présente étude cherche à identifier les obstacles à l'intégration de la pensée critique dans les cours de français, considérés du point de vue des praticiens, qui jouent un rôle actif dans le processus de transfert des compétences de pensée de haut niveau.

La reconnaissance croissante de l'importance de l'intégration de la pensée critique dans le domaine éducatif, notamment dans l'enseignement du français en tant que langue étrangère, est

indéniable. Malgré la considération favorable accordée à la pensée critique en tant qu'objectif souhaitable, les modalités de son transfert efficace au sein des cours de français restent sujettes à un examen approfondi. Appréhender les obstacles entravant la mise en œuvre de la pensée critique nécessite une reconnaissance des défis auxquels sont confrontés les enseignants universitaires de français lors de son intégration dans leurs approches pédagogiques. Il est donc important de se demander Comment les enseignants universitaires de français interprètent-ils et intègrent-ils la pensée critique dans leurs pratiques pédagogiques, et quelles sont les perspectives et défis spécifiques qu'ils identifient dans ce processus, dans le contexte de l'enseignement du français en tant que langue étrangère au Maroc ?

Ainsi, nous avons utilisé une approche interprétativiste axée sur la compréhension des perceptions et des expériences de nos participants (Nakou, et al.,2023), dans la visée principalement à analyser les représentations des enseignants concernant le développement de la pensée critique dans les salles de cours, ainsi que les défis inhérents à ce processus.

En fournissant une compréhension approfondie des représentations des enseignants, en mettant en lumière les difficultés rencontrées, et en envisageant des solutions pour surmonter les obstacles à la mise en œuvre de la pensée critique, les résultats de cette étude ont le potentiel d'apporter une contribution significative. Ils peuvent guider les décideurs en éducation, les formateurs d'enseignants et les praticiens du français dans le développement de stratégies et de systèmes de soutien plus efficaces. Ces efforts visent à encourager les étudiants à développer leurs compétences en pensée critique, les préparant ainsi à penser de manière critique et indépendante dans le contexte d'une société mondialisée et en perpétuelle mutation.

Cette recherche adopte une approche qualitative qui vise à identifier les obstacles auxquels font face les enseignants universitaires de français lors de l'intégration de la pensée critique dans leurs approches pédagogiques. L'objectif principal est de mettre en lumière les défis consubstantiels liés au développement de la pensée critique et de proposer des solutions pragmatiques pour développer cette compétence dans le contexte de l'enseignement supérieur au Maroc. Afin d'obtenir une compréhension approfondie de cette problématique, un entretien semi-structuré a été élaboré pour explorer les perceptions des enseignants quant aux facteurs entravant le développement de la pensée critique. Bien que 40 enseignants, parmi les titulaires et vacataires, aient été contactés pour participer, seuls 26 ont été interviewés. Cependant, l'échantillon final de 10 enseignants universitaires de français de l'Université Sidi Mohamed Ben Abdellah a été déterminé par leur intérêt manifeste pour le sujet et leur disponibilité à consacrer du temps à répondre aux questions. Leurs réponses ont été méthodiquement

analysées, interprétées. L'objectif de cette étude est de répondre à deux questions de recherche primordiales :

1. Quelles sont les difficultés identifiées par les enseignants universitaires de français lors de l'intégration de la pensée critique dans leur enseignement ?
2. Quelles solutions envisageables peuvent être proposées pour surmonter les obstacles à la promotion de la pensée critique dans l'enseignement supérieur ?

Pour répondre à nos questions de recherche, nous commençons notre étude par une revue de la littérature afin d'établir le contexte théorique de la pensée critique dans l'enseignement du français. Ensuite, nous exposons notre méthodologie, détaillant les choix de recherche et les raisons derrière l'adoption d'entretiens semi-structurés. Les résultats obtenus à travers cette méthodologie seront analysés de manière approfondie. Enfin, nous présentons les implications de ces résultats et les pistes pour de futures recherches, soulignant ainsi la contribution de cette étude à la compréhension des défis et des perspectives des enseignants universitaires de français dans l'intégration de la pensée critique

1. Revue de la Littérature :

La pensée critique a fait l'objet d'études approfondies de la part de nombreux chercheurs issus de divers domaines de recherche. Des philosophes, des psychologues et des spécialistes de l'éducation ont examiné ce concept ainsi que ses principales caractéristiques.

Cependant, un examen approfondi de la littérature sur la pensée critique met en lumière un manque de consensus quant aux définitions de ce concept. Les débats sur la pensée critique restent ouverts en raison de la nature évolutive de ce terme. Il est important de noter que la discipline ou le domaine d'étude d'un chercheur exerce une influence significative sur la manière dont la pensée critique est définie et sur ses applications potentielles (Halonen, 1995 ; Moore, 2013). Ennis (1985) a formulé une définition de la pensée critique en la décrivant comme une forme de réflexion délibérée et rationnelle, orientée vers la prise de décision en vue de croire ou d'agir (p. 45). Ces définitions intègrent les aspects dispositionnels de la pensée critique, étant donné leur origine dans le paradigme philosophique.

À l'inverse, Sternberg (1986) détermine la pensée critique comme étant « les processus mentaux, les stratégies et les représentations que les individus utilisent pour résoudre des problèmes, prendre des décisions et assimiler de nouveaux concepts » (p. 3). Cette perspective met l'accent sur les comportements, les pratiques et les actions des penseurs pour mieux définir la pensée critique. Les psychologues, pour la plupart, s'intéressent au processus de réflexion,

examinant comment les individus évaluent la validité des hypothèses et utilisent leurs compétences cognitives. Ces définitions se chevauchent en partie, incluant des éléments clés de la pensée critique.

Dans l'optique de faire progresser la recherche sur la définition de la pensée critique et d'aboutir à une définition unifiée, l'American Philosophical Association a avancé, dans le rapport Delphi, une définition unifiée pouvant servir de référence fondamentale. À cet égard, Facione (1990), dans le cadre du rapport Delphi, expose ce qui suit :

« La pensée critique se réfère à un processus de jugement volontaire et autonome qui engendre l'interprétation, l'analyse, l'évaluation et la déduction, tout en laissant apparaître les considérations factuelles, conceptuelles, méthodologiques, critériologiques ou contextuelles sur lesquelles repose ce jugement [...]. L'individu idéalement doté de pensée critique est généralement curieux, bien informé, confiant dans la raison, ouvert d'esprit, flexible, impartial dans l'évaluation, honnête dans ses préjugés personnels, prudent dans ses jugements, disposé à réévaluer, clair dans l'identification des problèmes, méthodique dans l'exploration de questions complexes, diligent dans la recherche d'informations pertinentes, rationnel dans la sélection des critères, ciblés dans ses investigations et persévérant dans la quête de résultats aussi précis que le permettent le sujet et les circonstances de l'enquête" (p. 3) .

Ces défis d'ordre culturel incluent les attentes sociales des enseignants envers les étudiants, ainsi que l'idée fondamentale selon laquelle la pensée critique peut être contradictoire. De plus, Al-Kindi et Al-Mekhlafi (2017) ont examiné l'impact de la taille des classes sur la promotion de la pensée critique. Les résultats de leur étude révèlent que les enseignants considèrent la taille des classes comme un obstacle difficile à surmonter pour établir une base solide en faveur de l'enseignement de la pensée critique. Ainsi, la capacité des enseignants à offrir un retour d'information orale et écrite appropriée est extrêmement restreinte lorsqu'ils enseignent la pensée critique.

2. Méthodologie de recherche

La méthodologie adoptée pour cette étude est de nature qualitative. Selon Zhang et Creswell (2013), les recherches qualitatives cherchent à approfondir la compréhension des phénomènes dynamiques et complexes. Fondamentalement, ce type de recherche se concentre sur la compréhension du phénomène étudié en se basant sur la perspective des participants plutôt que sur celle des enquêteurs. Ainsi, la recherche qualitative se distingue par son accent sur l'exploration de la manière dont les individus perçoivent le monde et donnent un sens à leurs

expériences vécues (Merriam & Tisdell, 2015). Les chercheurs qualitatifs s'efforcent de comprendre les croyances, les comportements, les interactions et les attitudes des personnes. Par conséquent, la conception qualitative de cette étude vise à recueillir les perceptions des praticiens concernant le phénomène étudié, notamment les obstacles à la pensée critique. La collecte de données qualitatives pour cette étude implique l'utilisation d'entretiens semi-structurés avec dix enseignants universitaires marocains de français (n=10) actuellement exerçant à l'Université de Sidi Mohamed Ben Abdellah. Adams (2015) souligne que l'agenda des entretiens semi-structurés ne doit pas être rigide. Il s'agit de permettre à la conversation de prendre des directions inattendues et de réorganiser les thèmes et les questions en conséquence, favorisant ainsi la génération de nouvelles idées sur le problème de recherche. Cependant, il est important de noter que les entretiens semi-structurés sont mis en œuvre avec un certain degré de structure, de sorte qu'au moins la plupart des participants répondent à des questions communes tout en permettant au chercheur de reformuler et de réorganiser les questions, en fonction du flux de la conversation. À cet effet, les entretiens sont guidés par l'utilisation d'un guide d'entretien (c'est-à-dire une grille d'entretien) comprenant des thèmes pertinents et, surtout, des questions ouvertes à aborder tout au long de l'entretien.

3. Les participants

Étant donné que cette étude explore les obstacles les plus fréquemment identifiés dans le contexte de l'enseignement supérieur de français, visant à générer de solutions à cette problématique, les participants ciblés sont les professeurs universitaires de français. Le choix des participants a été effectué à l'aide d'une technique d'échantillonnage délibéré, qui privilégie la sélection de cas riches en informations pour fournir des données détaillées et approfondies sur le sujet de la recherche (Patton, 2002). Il est à noter que les participants sont affiliés à divers établissements d'enseignement supérieur, qu'ils soient ouverts ou à accès limité. Cela implique que les domaines d'intérêt des enseignants ont été pris en considération pour une compréhension approfondie des obstacles au développement de la pensée critique dans des domaines tels que les études médiatiques, les récits de voyage, les études culturelles, l'enseignement de la langue et communication, la littérature française et l'éducation.

Parmi les dix enseignants universitaires, sept enseignants hommes et trois sont des femmes. La plupart des participants ont accumulé plus de cinq ans d'expérience dans l'enseignement. Le rang professionnel des enseignants universitaires de français est également un aspect essentiel de cette étude. Deux des participants détiennent le titre de professeur d'enseignement supérieur

(PES), quatre sont affiliés en tant que professeurs habilités (PH), tandis que les autres participants sont des professeurs assistants (PA). Pour préserver la confidentialité et assurer la confidentialité des répondants conformément aux normes éthiques de la recherche, chaque participant a été attribué un numéro d'identification unique, remplaçant ainsi l'utilisation de leurs noms. Le tableau ci-dessous fournit des détails sur les participants.

Tableau N°1 : Informations démographiques sur les participants enseignants universitaires de français langue étrangère

ID	Genre	Titre professionnel	Domaines de recherche
1	Femme	Professeur Assistant	Études sur les médias Études culturelles
2	Homme	Professeur Habilité	Littérature maghrébine
3	Homme	Professeur Assistant	Littérature française Histoire des idées
4	Homme	Professeur Habilité	Techniques de Communication
5	Homme	Professeur Assistant	Littérature comparée Linguistique appliquée Études sur les médias
6	Femme	Professeur d'Enseignement Supérieur	Études de genre
7	Homme	Professeur Assistant	Études culturelles Récits de voyage Études de genre
8	Femme	Professeur Habilité	Linguistique
9	Homme	Professeur d'Enseignement Supérieur	Littérature Études culturelles
10	Homme	Professeur Assistant	Études de genre Études culturelles

4. Procédure

Comme l'a souligné Creswell (2014), « une discussion sur les méthodes dans une proposition qualitative doit également préciser les étapes de l'analyse des différentes formes de données qualitatives » (p. 194). Ainsi, la démarche suivie par l'enquêteur est présentée de la manière suivante. Dans un premier temps, les participants ont été sollicités pour participer à des entretiens, soulignant leurs perceptions comme une source primaire d'informations pertinentes

pour cette étude. Tous les participants ont manifesté un fort intérêt à prendre part à cette recherche, la jugeant attrayante, opportune et pertinente pour leur vie professionnelle. Une fois leur disponibilité confirmée, sept entretiens semi-structurés ont été réalisés sur le lieu de travail des participants, tandis que trois autres ont été conduits en ligne via les plateformes de leur choix. Chaque entretien a une durée de 25 à 30 minutes.

Les entretiens ont été modérés de manière à recueillir tout ce que les participants considéraient comme utiles et pertinents. En outre, avec l'autorisation des participants, tous les entretiens ont été enregistrés en audio à l'aide d'un enregistreur numérique discret. Cette pratique permet au chercheur de conserver intégralement tout ce qui a été discuté pour une analyse approfondie, tout en offrant la possibilité de réévaluer la méthode de questionnement (Merriam & Tisdell, 2015). Parallèlement, des notes détaillées ont été prises pour compléter l'enregistrement numérique. Au cours de ce processus, les réponses ont été soit paraphrasées, soit retranscrites mot pour mot, en utilisant des guillemets.

La procédure d'analyse se divise en deux étapes principales. La première consiste en un processus de découverte, où les notes prises pendant les dix entretiens sont examinées et révisées à plusieurs reprises. L'intégration des notes et des enregistrements audios permet d'accumuler une quantité substantielle de données, qui sont ensuite élaborées et utilisées pour rédiger des notes plus détaillées.

L'étape d'analyse qui suit consiste à coder manuellement les données des entretiens afin d'identifier les thèmes, les catégories et les modèles émergents. Conformément à la perspective de Patton (2002), l'utilisation d'une analyse logicielle n'est pas une condition préalable à la recherche qualitative, car c'est le chercheur qui assume la responsabilité de l'analyse efficace. Par la suite, les notes et les extraits des entretiens sont regroupés sous les thèmes correspondants, facilitant ainsi leur citation ultérieure pour étayer les interprétations inductives.

5. Résultats

En ce qui concerne les obstacles à l'enseignement de la pensée critique, les réponses des enseignants de français ont abordé divers sujets liés aux obstacles entravant le développement de la pensée critique dans l'enseignement supérieur. Les entretiens mettent en évidence que les enseignants identifient plusieurs facteurs contribuant aux difficultés de mise en œuvre de la pensée critique, notamment les contraintes liées aux étudiants, à l'éducation, à la culture et aux classes surchargées. Selon les enseignants, la pensée critique ne peut être intégrée de manière efficace tant que ces défis ne sont pas surmontés.

5.1 Les obstacles à la pensée critique liés aux étudiants :

Concernant les obstacles liés aux étudiants, tous les répondants (n=10) soulignent des éléments tels que le faible niveau de compétence linguistique des étudiants et leur réticence à adopter une pensée critique et raisonnée comme obstacles prédominants. Ces éléments sont regroupés sous le thème des contraintes liées aux étudiants. À cet égard, l'un des enseignants exprime l'idée suivante :

"La principale difficulté réside dans le niveau linguistique limité des étudiants. La pensée critique nécessite une maîtrise approfondie de la langue et des connaissances, mais nos étudiants éprouvent encore des difficultés à maîtriser certaines caractéristiques linguistiques fondamentales. Par conséquent, il leur est ardu d'analyser des textes controversés utilisant un langage complexe et des termes clés difficiles à comprendre."
[Interviewé 3]

À la lumière de cette citation, on peut affirmer qu'un penseur critique de qualité présuppose déjà une maîtrise avancée de la langue, permettant aux étudiants d'exprimer clairement leurs idées et de participer de manière efficace aux discussions et débats. De plus, les participants s'accordent sur l'influence des compétences linguistiques sur la pensée critique des étudiants. Ils concèdent qu'une solide formation linguistique améliore la capacité des étudiants à comprendre, analyser, évaluer et communiquer des idées complexes. D'un autre point de vue, certains enseignants estiment que les contraintes liées aux étudiants sont liées aux aspects dispositionnels de l'apprentissage. Les résultats des entretiens révèlent que certaines dispositions liées à la pensée critique, telles que la motivation, la propension et la volonté de penser, ont des répercussions significatives sur la pratique de la pensée critique. À titre d'exemple, un répondant souligne ce qui suit :

"L'un des obstacles pouvant entraver le développement de la pensée critique dans ma classe est associé aux traits des étudiants. En tant que professeur d'université, je remarque qu'un nombre limité d'étudiants démontrent un intérêt pour la pensée critique. De surcroît, beaucoup d'entre eux présentent un manque de motivation active en classe. Je ferais remarquer qu'il existe une corrélation entre la pensée critique et la motivation." [Interviewé 1].

Un autre point de vue dominant souligne que les étudiants adoptent une posture passive en raison du manque d'encouragement à développer leur pensée dès leur jeune âge. En conséquence, les étudiants doivent appliquer la pensée critique au contenu du cours auquel ils sont exposés dans l'enseignement supérieur. Sur ce point, un participant exprime cette *perspective* :

Il est essentiel de développer la pratique de la réflexion dès les premières étapes de l'éducation, allant de l'école primaire au collège et au lycée. Plus spécifiquement, il est important d'encourager les élèves à explorer de nouvelles perspectives. En favorisant cette approche, les étudiants seront plus enclins à élargir leurs stratégies de réflexion. Je soutiens que le rôle de l'enseignement supérieur consiste à instaurer un environnement qui positionne la pensée critique au cœur de l'éducation et de la formation. En adoptant cette approche, nos étudiants seront plus curieux et appliqueront la pensée critique dans toutes les matières. [Interviewée] 6].

En relation avec la question de la volonté des élèves de développer une pensée critique, les réponses des enseignants révèlent également que la timidité et le manque de confiance en soi entravent le développement de la pensée critique. C'est ce qu'affirme un participant dans son témoignage :

"Pour surmonter les obstacles à la pensée critique dans l'enseignement supérieur, nous devrions d'abord comprendre que de nombreux étudiants, en particulier les adolescents, ont peur d'interagir avec les enseignants parce qu'ils nous perçoivent comme la seule source de savoir. De plus, les étudiants hésitent à participer en raison de nombreux problèmes hérités et enracinés ; leur réticence découle de leur crainte de fournir des réponses correctes [...] La solution consiste à établir une atmosphère de soutien et d'encouragement dans la salle de classe." [Interviewée 8].

5.2 Contraintes liées au système éducatif

Les enseignants universitaires ont également soulevé des contraintes liées au système éducatif dans leurs perceptions. Ils estiment qu'il est impératif de déployer davantage d'efforts pour favoriser la pensée critique au sein du milieu universitaire marocain. Tous les participants considèrent que la simple mention de la pensée critique dans les documents officiels et les manuels n'est pas suffisante si des mesures pratiques ne sont pas mises en place. Cette préoccupation est exprimée par un répondant qui déclare :

"C'est un problème qui nécessite une attention significative de la part des responsables de la planification pédagogique et de la prise de décision. L'enseignement de la pensée critique est limité aux documents, alors qu'aucun effort concret n'est déployé pour l'amélioration, à l'exception de quelques initiatives individuelles de la part des enseignants." [Interviewée 8]

De même, un autre enseignant [Interviewée 5] critique le système éducatif en innocent : *"Ce sujet soulève de nombreuses questions en termes de clarté et de cohérence. Bien que la pensée critique soit considérée comme une compétence cruciale non technique, sa mise en œuvre demeure floue."*

Cette observation met en évidence la nécessité de réexaminer la manière dont la pensée critique est enseignée pour garantir son intégration efficace dans la salle de classe. Ainsi, la mise en œuvre de la pensée critique dans le domaine éducatif dépend d'une coordination collective de méthodes et de techniques visant à faciliter son incorporation dans le programme d'études. Cette idée est renforcée par un enseignant qui souligne :

"L'absence des enseignants dans le processus décisionnel a des implications profondes sur la qualité du système éducatif. Toutes les parties prenantes, en particulier les praticiens, devraient participer à l'élaboration des politiques éducatives. , car ce sont eux qui mettent en œuvre les procédures." [Interviewée 4]

De même, une autre participante attire l'attention sur la nécessité de réformer le système éducatif. Elle considère que : *"Tant que les réformes restent bureaucratiques, nous ne récolterons pas les bénéfices escomptés. C'est pourquoi une gouvernance inefficace ne devrait pas être la norme. Ce dont nous avons besoin au Maroc, c'est d'une forte volonté de mettre en œuvre la pensée critique." [Interviewée 8]*

Les déclarations des enseignants traduisent une perception négative des défis éducatifs liés à l'incorporation de la pensée critique dans l'enseignement supérieur au Maroc. Il devient donc impératif de saisir pleinement l'impact significatif de ces contraintes éducatives sur la mise en œuvre de la pensée critique à l'université. Cette compréhension sert de base pour ajuster les programmes, réviser les approches pédagogiques et repenser les politiques institutionnelles, avec pour objectif de cultiver de manière plus efficace cette compétence cruciale chez les étudiants.

5.3 Les obstacles liés à la culture

Certains enseignants soulignent que des obstacles culturels peuvent également influencer l'intégration de la pensée critique. Selon certains participants, la culture peut être perçue comme un frein potentiel. Un enseignant exprime cette préoccupation en disant :

"Il arrive parfois que la pensée critique soit considérée comme une menace pour les valeurs marocaines, car la réflexion sur des questions politiques ou religieuses peut poser problème, non seulement pour les enseignants, mais aussi pour les étudiants." [Interviewé 7]

Un autre répondant ajoute :

"La pensée critique implique la découverte des réalités derrière les pièges historiques. Plus important encore, les enseignants estiment que la pensée critique peut parfois entrer en conflit avec les idéologies religieuses, car elle appelle à une analyse objective et courageuse de nombreuses questions. En revanche, le discours religieux est basé sur des truismes qui ne sont pas remis en question. [Interviewé 1]

Les enseignants estiment que l'enseignement de la pensée critique doit être contextualisé, car il varie d'une culture à une autre. De plus, l'enseignement de la pensée critique est fortement influencé par les contextes historiques, religieux, politiques et sociaux. Un informateur souligne cette idée en résultant :

"Chaque culture englobe des habitudes, des pratiques, des traditions, des valeurs, etc. La culture représente l'aspect non concret des individus, tandis que la civilisation s'incarne dans l'existence matérielle. En prenant l'exemple de la culture marocaine, on peut dire que son existence repose largement sur la préservation de valeurs enracinées dans la religion. La pratique de la pensée critique est certainement déterminée par la culture dans laquelle elle opère." [Interviewé 9]

Les réponses des enseignants suggèrent que la pensée critique implique une prise de risques intellectuels, mais son enseignement va au-delà des canons de la rationalité et de la logique, dépendant de considérations socioculturelles spécifiques. Par conséquent, l'ancrage culturel de la pensée critique influence les thèmes abordés par les enseignants et la portée de l'étude. Il est également essentiel de noter que l'enseignement de la pensée critique dans les cultures non occidentales peut être censuré dans une certaine mesure, ne devant pas dépasser certaines limites politiques, sociales et culturelles bien établies. Un participant mentionne à ce sujet :

"Les études culturelles sont étroitement liées à la pensée critique car elles encouragent l'indépendance de la réflexion. Bien que les études culturelles motivent les étudiants à remettre en question le statu quo et à adopter une pensée indépendante, elles représentent un défi majeur dans les contextes non occidentaux, car elles suscitent des questions délicates, notamment celles liées à la politique et à la religion. [Interviewé 2]

5.4 Les obstacles liés à l'effectif des étudiants

En ce qui concerne les défis liés à l'effectif des étudiants, tous les participants soulignent que cette problématique traverse le développement de la pensée critique. Les enseignants rattachés aux facultés de lettres et de sciences humaines expriment davantage les préoccupations que leurs collègues d'autres disciplines. Un enseignant du département d'études françaises de la faculté des lettres et des sciences humaines explique : *"En réalité, les classes surchargées ont un impact significatif sur l'apprentissage des étudiants. Il devient difficile pour les enseignants d'impliquer tous les étudiants dans des ateliers et des débats. Par conséquent, la méthode traditionnelle prédomine." [Interviewé 9]*

Ainsi, les classes surchargées n'offrent pas l'engagement actif des étudiants, car ces derniers ont besoin de l'opportunité de participer activement aux exercices et de partager leurs opinions sur le contenu du cours. De la même manière, un autre enseignant explique :

"D'une année à l'autre, les effectifs des classes augmentent constamment dans les établissements d'enseignement supérieur. L'enseignement de la pensée critique aux étudiants de premier cycle est continuellement limité par la taille des classes. Par exemple, une classe surchargée entrave la capacité de l'enseignant à suivre le progrès de chaque étudiant." [Interviewé 5]

Dans cette perspective, la question de l'intégration de la pensée critique dans des classes nombreuses est remise en question en raison de divers facteurs, notamment le manque de suivi et d'engagement dans des discussions ouvertes. De plus, un enseignant souligne :

"Pour enseigner efficacement la pensée critique, nous devons instaurer un environnement propice [...] Cela implique que les enseignants doivent relever les défis liés aux aspects affectifs. Dans des classes surchargées, il devient un ardu pour les enseignants de mémoriser les noms de leurs élèves, ce qui peut démobiliser les étudiants et restreindre leur volonté de participer à des cours nécessitant une réflexion critique." [Interviewé 9].

D'un autre point de vue, certains enseignants établissent un lien entre cette problématique et la nature des établissements d'enseignement supérieur ainsi que le niveau académique. Selon un enseignant :

« En effet, les classes comptant moins de vingt-cinq étudiants permettent une transmission réussie des enseignements relatifs à la pensée critique [...] Lorsque les étudiants accèdent à des programmes de master, par exemple, ils sont plus susceptibles d'améliorer leurs compétences en pensée critique, car elles deviennent plus actives et plus visibles. En revanche, l'enseignement de la pensée critique en amphithéâtre soulève de nombreuses interrogations." [Interviewé 10].

Cette citation souligne que la qualité du transfert des enseignements de la pensée critique varie en fonction du niveau scolaire. Une diminution de la taille des classes permet aux enseignants d'impliquer davantage leurs élèves dans des activités de réflexion critique. Concernant le contexte académique, les enseignants notent que l'intégration de la pensée critique est plus aisée dans les établissements à accès réglementé, facilitant ainsi la transférabilité des instructions. À ce sujet, un enseignant affirme :

"Je reconnais que l'enseignement dans des écoles de commerce telles que l'École nationale de commerce et de gestion ou l'École de technologie permet aux professeurs d'université d'incorporer plus facilement la pensée critique, car les étudiants y sont actifs et motivés pour utiliser leurs compétences en résolution

de problèmes. De plus, enseigner à de petits groupes permet aux enseignants de mieux surveiller les étudiants et de s'assurer de leur attention." [Interviewé 9].

Pour les enseignants, la taille des classes varie d'un établissement à l'autre. Les établissements à accès réglementé, avec leurs procédures de présélection, de tests et d'inscription, tendent à avoir des classes avec un effectif réduit. Cela peut améliorer l'apprentissage et l'acquisition des compétences en pensée critique par les étudiants. En revanche, les établissements à accès libre, accueillant un grand nombre d'étudiants, se caractérisent souvent par des classes surchargées et un faible niveau académique, entravant ainsi l'intégration des compétences en pensée critique par les enseignants. Selon tous les participants, les classes surchargées présentent des risques pour l'apprentissage. De manière significative, les informateurs s'accordent sur le fait que l'application des techniques d'enseignement de la pensée critique est, dans une certaine mesure, impraticable et inefficace. Dans l'ensemble, les enseignants associent les classes surchargées aux défis liés à l'enseignement de la pensée critique, impactant négativement le transfert des instructions relatives à cette compétence dans l'enseignement supérieur.

5.5 Discussion

Les conclusions de la présente étude fournissent un aperçu des obstacles substantiels entravant la promotion de la pensée critique dans l'enseignement supérieur au Maroc, tels qu'ils sont identifiés par les enseignants universitaires de français. Ces résultats convergent avec les conclusions de recherches antérieures, mettant en valeur les caractéristiques liées aux étudiants comme le principal défi pour la mise en œuvre de la pensée critique. Par exemple, Shell (2001) conclut que les contraintes associées aux étudiants constituent le défi le plus significatif pour la pensée critique. De même, Rana (2012) souligne que de nombreux étudiants ont besoin d'un soutien pour développer leurs compétences linguistiques, et ainsi, l'amélioration de la pensée critique dans le contexte de l'apprentissage du français est un résultat induit.

Les conclusions d'Enabulele (2011) révèlent que le faible niveau académique des étudiants est un obstacle au développement de la pensée critique. Les résultats qualitatifs de cette recherche exposent les causes sous-jacentes de ces contraintes liées aux étudiants. Outre les déficiences linguistiques, les enseignants soulignent des facteurs affectifs tels que la timidité et le manque d'enthousiasme. Selon Yıldırım (1993), les étudiants manquent de curiosité et d'enthousiasme pour générer de nouvelles idées, préférant adopter une méthode d'apprentissage linéaire et structurée dictée par leurs enseignants. Ces résultats concordent avec les conclusions de Tama (1989) et de Sparapani (1998), suggérant que de nombreux étudiants hésitent à s'engager dans

des activités nécessitant des compétences mentales. Elfatih (2017) souligne que la peur de la critique ou de l'inhibition peut empêcher de nombreux étudiants de participer activement aux discussions en classe, surtout dans des environnements surpeuplés.

En ce qui concerne les contraintes liées au système éducatif, les participants recommandent la nécessité de mesures concrètes pour améliorer les compétences de réflexion des étudiants. Les entretiens révèlent que la participation des enseignants à la prise de décision est cruciale, car ils jouent un rôle actif dans le transfert de la pensée critique dans l'enseignement supérieur. Maan (2012) souligne que l'intégration réussie de la pensée critique dans le contexte éducatif marocain exige une collaboration homogène de toutes les parties impliquées. Les enseignants proposent que l'initiation aux habitudes de réflexion devrait commencer dès les niveaux primaire et secondaire, ce qui requiert la conception de programmes d'études adaptés. Fernández-Santín et Feliu-Torruella (2020) ajoutent que l'acquisition précoce de l'habitude de penser dépend des programmes éducatifs adaptés, formant les étudiants à la pratique de la pensée critique dès les premières étapes de l'éducation.

Les contraintes culturelles, relevées au cours des entretiens avec les enseignants, soulignent l'influence des normes culturelles sur la promotion de la pensée critique en classe. Les enseignants notent que la pratique de la pensée critique doit respecter les limites religieuses et idéologiques. Atkinson (1997) observe que la pensée critique est culturellement conditionnée, et il est essentiel de trouver un équilibre entre le respect des normes culturelles et l'encouragement des compétences de pensée critique qui permettent aux élèves d'analyser, de remettre en question et de s'engager de manière critique avec les informations et les idées.

Les enseignants signalent également que le nombre élevé des étudiants dans les salles de cours constitue un obstacle majeur à la mise en œuvre de la pensée critique. Bataineh et Alazzi (2009) ont également souligné ce problème, affirmant que les classes surchargées entravent le développement de la pensée critique. Les enseignants attribuent cette contrainte à la nature des établissements d'enseignement et au niveau académique des étudiants. Les établissements à accès limité, avec des classes de petite taille, facilitent l'intégration de la pensée critique grâce à un suivi plus étroit et à des interactions plus riches. En revanche, les établissements à accès libre, avec des effectifs plus importants, rendent difficile la promotion de discussions productives et la prestation d'un enseignement de qualité.

Dans les établissements à accès libre, la taille importante des classes crée des défis supplémentaires pour les enseignants, notamment en matière d'attention individualisée. Cela rend plus complexe le maintien de l'engagement des étudiants et l'assurance de leur implication



et leur participation active. Surmonter ces obstacles nécessite une collaboration étroite entre toute l'équipe pédagogique afin de garantir un enseignement efficace de la pensée critique chez les étudiants universitaires. Il est même attendu des chefs de départements qu'ils soient capables de mobiliser l'ensemble des enseignants autour du projet d'établissement (Barrère 2006). Puisque la collaboration au sein du travail est un élément clé favorisant le changement pédagogique désiré, elle constitue un aspect central des processus de transformation, en relation avec les résultats escomptés tels qu'une amélioration de la qualité de l'enseignement et un meilleur développement des étudiants . Cependant, le renforcement du travail en équipe représente également le défi principal de toute réforme : transformer la qualité de l'enseignement revient également à transformer la culture professionnelle des enseignants. Pour diverses raisons, ces derniers sont perçus comme étant réfractaires à ce changement.

Conclusion

En conclusion, les résultats issus de cette étude qualitative fournissent des perspectives éclairantes sur les obstacles au développement de la pensée critique dans l'enseignement supérieur, tels que perçus par les professeurs de français. À travers des entretiens semi-structurés et une analyse thématique approfondie, cette recherche a mis en lumière les divers défis auxquels font face les enseignants universitaires lorsqu'ils tentent d'encourager les compétences de pensée critique chez leurs étudiants. Les obstacles identifiés, liés aux étudiants, au système éducatif, aux normes culturelles et aux classes surchargées, soulignent la nécessité pressante de rechercher des solutions pratiques. Sur le plan managérial, il est impératif d'envisager des réformes dans les plans pédagogiques afin d'intégrer la pensée critique de manière transversale dans l'enseignement supérieur. Cela nécessite une collaboration étroite entre les acteurs de l'éducation, les formateurs d'enseignants et les décideurs pour concevoir des stratégies adaptées à la réalité des salles de classe. Du point de vue scientifique, les implications de cette recherche ouvrent la voie à des investigations plus approfondies sur les méthodes spécifiques à mettre en œuvre pour surmonter ces obstacles. Des études complémentaires pourraient explorer des approches pédagogiques innovantes, évaluer l'efficacité des formations des enseignants axées sur la pensée critique, et examiner l'impact des initiatives politiques sur l'intégration de cette compétence cruciale dans l'enseignement du français. Cependant, il est important de reconnaître certaines limites de cette étude, telles que la portée géographique limitée des enseignants interviewés et la focalisation principale sur les enseignants de français. Malgré ces limites, cette recherche offre une contribution significative en identifiant les obstacles concrets et en soulignant l'urgence d'actions concrètes pour promouvoir la pensée critique dans l'enseignement supérieur. Elle sert également de fondement pour des recherches futures visant à développer des solutions novatrices et à élargir notre compréhension de la manière dont la pensée critique peut être intégrée de manière plus efficace dans le paysage éducatif.

BIBLIOGRAPHIE

- Adams, W. C. (2015). Réalisation d'entretiens semi-directifs. Manuel d'évaluation pratique des programmes, 492-505.
- Al-Kindi, N. S., & AL-Mekhlafi, A. M. (2017). La pratique et les défis de la mise en œuvre des compétences de pensée critique dans les salles de classe d'EFL post-base d'Oman. *English Language Teaching*, 10(12), 116- 133.
- Atkinson, D. (1997). A critical approach to critical thinking in TESOL. *TESOL quarterly*, 31(1), 71-94.
- Bataineh, O. et Alazzi, K. F. (2009). Perceptions of Jordanian Secondary Schools Teachers towards Critical Thinking (Perceptions des enseignants jordaniens des écoles secondaires à l'égard de la pensée critique). *International education*, 38(2), 4.
- BARRÈRE A. 2006 Sociologie des chefs d'établissements : les managers de la République, Paris, PUF
- Creswell, J. W. (2014). A concise introduction to mixed methods research. SAGE publications.
- Dong, Y. R. (2006). Learning to Think in English. *Educational Leadership*, 64(2), 22-26.
- Elfatihi, M. (2017). Une justification pour l'intégration des compétences de pensée critique dans l'enseignement de l'EFL/ESL. *Enseignement supérieur des sciences sociales*, 12(2), 26-31.
- Enabulele, A. (2011). Critical Thinking in Secondary Language Arts : Teacher Perceptions and Relevant Strategies (Pensée critique dans les arts du langage au niveau secondaire : perceptions des enseignants et stratégies pertinentes). Soumission en ligne.
- Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational leadership*, 43(2), 44-48.
- Facione, P. (1990). Pensée critique : Déclaration de consensus d'experts à des fins d'évaluation et d'enseignement pédagogiques (Rapport Delphi)
- Fernández-Santín, M. et Feliu-Torruella, M. (2020). Développer la pensée critique dans la petite enfance à travers la philosophie de Reggio Emilia. *Thinking Skills and Creativity*, 37, 100686.
- Halonen, JS (1995). Démystifier la pensée critique. *Enseignement de la psychologie*, 22(1), 75-81.
- Halpern, DF (1998). Enseigner la pensée critique pour le transfert entre domaines : disposition, compétences, structure de formation et suivi métacognitif. *Psychologue américain*, 53(4), 449.
- Liaw, M. L. (2007). Content-based reading and writing for critical thinking skills in an EFL context (La lecture et l'écriture basées sur le contenu pour une réflexion critique dans un contexte EFL). *English Teaching and learning*, 31(2), 45-87.
- Maan, N. A. (2012). La pensée critique et le contexte éducatif marocain.
- Merriam, SB et Tisdell, EJ (2015). Recherche qualitative : Un guide pour la conception et la mise en œuvre. John Wiley & Sons.
- Merriam, S. B. et Tisdell, E. J. (2015). Qualitative research : Un guide pour la conception

- et la mise en œuvre. John Wiley & Sons.
- Moore, T. (2013). La pensée critique : Sept définitions à la recherche d'un concept. *Studies in Higher Education*, 38(4), 506-522.
- Moran, R., Roberston, L., Tai, C., Keith, K. J., Price, J., Meier, L. T. et Hong, H. (2020). Preparing Pre- Service Teachers for the Future : Computational Thinking as a Scaffold for Critical Thinking. Dans *Handbook of Research on Integrating Computer Science and Computational Thinking in K-12 Education* (pp. 17-29). IGI Global.
- Nakou, Z.D., Faladjou, I. H., Simen Nana. S.F., Sogbossi Bocco, B. (2023). Contribution et expériences des imaginaires de l'entrepreneuriat de plateformes des industries cinématographiques au Bénin : Une approche qualitative. *Revue francophone*, 1(1), 1-25
- Patton, M. Q. (2002). Deux décennies de développements dans l'enquête qualitative : A personal, experiential perspective. *Qualitative social work*, 1(3), 261-283.
- Rana, L. (2012). Critical thinking in EFL classrooms. *ELT Today*, 6, 51-56.
- Shell, R. (2001). Perceived barriers to teaching for critical thinking by BSN nursing faculty. *Nursing Education Perspectives*, 22(6), 286.
- Snyder, L. G. et Snyder, M. J. (2008). Teaching critical thinking and problem solving skills. *The Journal of Research in Business Education*, 50(2), 90.
- Sparapani, E. F. (1998). Encourager la réflexion au lycée et au collège : Contraintes et possibilités. *The Clearing House*, 71(5), 274-276.
- Sternberg, R. J. (1986). *Critical Thinking : Its Nature, Measurement, and Improvement*. Tama, M. C. (1989). *Critical thinking : Promoting it in the classroom*. ERIC Clearinghouse.
- Tan, C. (2017). Enseigner la pensée critique : Cultural challenges and strategies in Singapore. *British educational research journal*, 43(5), 988-1002.
- Yıldırım, A. (1993). Promouvoir la réflexion des élèves du point de vue du praticien : Conceptions, attitudes et activités des enseignants. Thèse de doctorat non publiée. New York : Université de Columbia
- Zhang, W. et Creswell, J. (2013). The use of "mixing" procedure of mixed methods in health services research. *Medical care*, 51(8), e51-e57.