

Effet de la culture sur la conception de la nature et du rôle de la pensée critique, de même que sur les dispositifs didactico-pédagogiques de son développement en classe d'EPS : Cas de l'Algérie.

Effect of culture on the conception of nature and the role of critical thinking, as well as on the didactic-pedagogical devices of its development in SPE setting: Case of Algeria.

| | |
|--|---|
| <p style="text-align: center;">Boubaya Lynda*</p> <p style="text-align: center;">Laboratoire SPAPSA C1670900, Université d'Alger 3, Algérie. boubaya.lynda@univ-alger3.dz</p> | <p style="text-align: center;">Hariti Hakim</p> <p style="text-align: center;">Laboratoire SPAPSA C1670900, Université d'Alger 3, Algérie. Hariti.hakim@univ-alger3.dz</p> |
| <p>Kpazaï Georges</p> <p>Groupe de Recherche sur l'Évaluation et le Développement des Compétences en Activité Physique et en Santé (GRÉDCAPS) – École de kinésiologie et des sciences de la santé - Université Laurentienne, Sudbury, Ontario, Canada gkpazai@laurentienne.ca</p> | |

Date de soumission : 13/02/2020

Date d'acceptation : 28/11/2020

Résumé

Le développement de la pensée critique est un objectif éducationnel prioritaire dans la plupart des curriculums scolaires de plusieurs pays. La pensée critique outillera les élèves non seulement à faire face à la complexité du XXI^e siècle mais aussi à mieux s'adapter aux circonstances de leur vie future. Le but de la recherche était de tenter de mieux comprendre l'effet de la culture sur les conceptions des enseignant-e-s d'EPS à l'égard de la nature et du rôle de la pensée critique, de même que des modalités de son développement en EPS dans le contexte scolaire algérien. Quinze (15) enseignant-e-s d'EPS du 1^{er} et du 2^e cycle du secondaire (collège et lycées) ont participé à l'étude. Deux techniques de collecte de données (l'entrevue individuelle et le focus group) ont été utilisées. Le corpus recueilli a été analysé selon la stratégie d'une analyse de contenu. Plusieurs résultats ont émané de la recherche, entre autres : a) le curriculum est favorable à la notion de pensée critique, b) le programme d'études en EPS est défavorable à la notion de pensée critique, c) il y a l'influence de la culture du pays (la religion, l'impact du genre, les coutumes et les traditions) sur la pensée critique des enseignants et des élèves, d) le milieu culturel (famille, école, la société Algérienne) ne motive pas au développement et/ou à l'expression d'une pensée critique

* *Auteur correspondant* : boubaya lynda, *Email*: boubaya.lynda@univ-alger3.dz

des élèves, e) la conception de l'EPS dans la société algérienne est vue comme une discipline d'amusement, de défoulement et une matière secondaire.

Mots clés : Culture, pensée critique, pensée des enseignants, la société algérienne, EPS.

Abstract

The development of critical thinking is a priority educational objective in most school curricula in several countries. Critical thinking will equip students to not only cope with the complexity of the 21st century but also to better adapt to the circumstances of their future lives. The aim of the research was to try to better understand the effect of culture on the conceptions of PE teachers with regard to the nature and role of critical thinking, as well as the modalities of its development in EPS in the Algerian school context. Fifteen (15) PSE teachers from the 1st and 2nd cycle of secondary (middle and high schools) participated in the study. Two data collection techniques (the individual interview and the focus group) were used. The collected corpus was analyzed according to the strategy of content analysis. Several results have emerged from the research, among others: a) the curriculum is favorable to the notion of critical thinking, b) the PSE curriculum is unfavorable to the notion of critical thinking, c) there is influence the culture of the country (religion, the impact of gender, customs and traditions) on the critical thinking of teachers and students, d) the cultural environment (family, school, Algerian society) does not motivate development and / or to the expression of a critical thought of the pupils, e) the conception of the EPS in the Algerian society is seen as a discipline of fun, release and a secondary subject.

Keywords: Culture, critical thinking, thinking of EPS teachers, Algerian society, SPE.

Introduction

L'humain est défini comme un être constitué d'un corps et d'un esprit. De façon générale, tout au long de son histoire, il n'a pu totalement éliminer ses sentiments, ses intuitions, sa pensée rationnelle et scientifique (Hunt, 1982). La seule différence entre une personne et le reste des créatures est la pensée. Dans les villages kabyles, par exemple, - autrefois cette pensée a existé lorsqu'on expose aux sages, réunis sous le nom de Thadjmaath ou assemblée des sages- pour les rassemblements des circonstances et/ou pour les grands débats. Lors de ces délibérations, plusieurs décisions ont été prises et plusieurs situations conflictuelles ont été aplanies (Bouazza, 2014).

La culture est un thème qui inspire aujourd'hui de plus en plus de travaux. Aussi voit-on apparaître dans ce processus d'investigation, un nouveau corps de connaissance, celui des « études culturelles » qui ont pour objet les manifestations culturelles des groupes humains (During, 1999, 610 ; Long, 1997, 529). Plusieurs auteurs affirment qu'il est désormais essentiel que l'école apprenne aux jeunes à s'engager activement dans la transformation de la culture commune (voir entre autres les travaux de Fabre et Gohier, 2015 ; Kpazaï, 2018, 2015 ; Lenoir, 2016). Comme le soutiennent la plupart des psychologues spécialistes du développement et nombreux éducateurs, la culture fait partie intégrante de l'éducation des enfants et du milieu où ceux-ci grandissent et se développent (Cole, 1998; Goncu, 1999; Greenfield, Suzuki, 1998; Levine et New, 2008; Rogoff, 2003; Super et Harkness ,1997). Les recherches

en cours suggèrent de considérer l'éducation comme entrée dans la « culture », puisqu'elle est perçue comme une étape de socialisation importante dans le développement des connaissances, des croyances, des comportements et des valeurs à privilégier (Bruner, 1998).

En matière d'instruction, l'école a pour mission de garantir à tous les élèves un enseignement de qualité favorisant l'épanouissement intégral, harmonieux et équilibré de leur personnalité en leur donnant la possibilité d'acquérir un bon niveau de culture générale et des connaissances théoriques et pratiques suffisantes en vue de s'insérer dans la société du savoir (Bulletin officiel de l'éducation Nationale, 2008. Article 4, P. 37). L'éducation physique et sportive, discipline scolaire, est présente à tous les niveaux de la scolarité. Elle joue un rôle de « passeur » de la culture sportive auprès des élèves (Sarremejane, 2002). Nul ne peut nier le rôle important de l'éducation physique et sportive dans le développement de l'autonomie individuelle, la coopération collective et la formation d'une personnalité équilibrée et en harmonie avec son environnement (Commission Nationale des Programmes (CNP), 2009, P. 50).

Par ailleurs, l'intérêt scientifique du concept de pensée critique en EPS devient de plus en plus grandissant (Forges, Daniel et Borges, 2011; Lodewyk, 2009). Nombreux sont les chercheurs dont les travaux portent sur son développement chez les élèves du primaire, du secondaire ou des étudiant-e-s et les étudiants-maîtres dans cette discipline scolaire (Bergmann-Drewe et Daniel, 1998; McBride, 1991). Dans ce sens, plusieurs de ces investigations scientifiques se centrent sur les stratégies pédagogiques et didactiques de développement de cette forme de pensée chez les élèves (Bancketh Kodja et al, 2019 ; Buschner, 1990; Cleland, 1994; Cleland et Gallahue, 1993; McBride, 1990, 1999), soit chez les étudiantes et les étudiants-maîtres (Daniel, 1998b, 2001; Daniel et Bergman-Drewe, 1998; McBride, Xiang et Wittenhug, 2002). Peu de recherches se sont intéressées aux enseignant-e-s en exercice à part, entre autres, les études de Chen (2001), Cleland, Helion et Fry (1999) et Kpazaï (2005) ; de même que sur la conception de cette forme de pensée chez les enseignants d'EPS (à l'exception des travaux de Hmaied, 2018 ; Lemvo Makoumbou, Mandoumou, Bancketh Kodja, Ngolo-Ngono et Kpazaï, 2020 ; Ngolo-Ngono, Mandoumou, Lemvo Makoumbou, Bancketh Kodja et Kpazaï, 2019).

L'état actuel de la recherche sur la pensée critique et la culture nous amène toutefois à constater, d'après notre connaissance, que très peu de recherches empiriques sont faites sur l'effet de la culture sur la conception des enseignants en regard à la pensée critique. De ce fait, comment peut-on concevoir l'effet de la culture sur la conception de la nature, du rôle et des dispositifs didactico-pédagogiques du développement de la pensée critique en EPS en Algérie? Y a-t-il une relation entre la culture et la réalité de la pensée critique dans le contexte de l'EPS?

L'hypothèse de la recherche est la suivante : La culture a un effet sur la conception de la nature de la pensée critique et celle de son développement chez les élèves par les enseignants d'EPS en Algérie.

Cette étude veut mieux comprendre l'effet de la culture (valeur, croyance, histoire, culture, religion) sur la conception des enseignant-e-s d'EPS du 1er et du 2e cycle du secondaire (collège et lycées) à l'égard de la pensée critique (nature, rôle et

importance) ainsi que des dispositifs didactico-pédagogiques de son développement lors du processus enseignement-apprentissage en EPS.

1. Cadre théorique

1.1 La pensée critique en éducation physique

Dans la littérature scientifique sur la recherche pédagogique en éducation physique, la pensée critique est présentée comme un outil indispensable non seulement à la réussite scolaire mais également à l'éducation des élèves du primaire et du secondaire (Kpazaï, Daniel et Attiklemé, 2015, 2011). Ainsi, la pédagogie de l'éducation physique et sportive doit, dans une perspective critique, amener les enseignantes et les enseignants à interroger et analyser leurs pratiques et à considérer des alternatives éducatives à l'intérieur d'un cadre politique et éthique. En effet, la prise en compte du développement du processus cognitif des enseignantes et des enseignants en enseignement de l'éducation physique prend de l'ampleur (Carlier, Renard et Paquay, 2000; Paré, 1995). Ainsi, les enseignants d'EPS du primaire et du secondaire sont de plus en plus invités à axer leur enseignement sur une éducation cognitive faisant appel aux habiletés de pensée de niveau supérieur des élèves (Kpazaï, 2014).

1.2 La pensée critique chez les enseignant-e-s physique et sportive

Certains auteurs ont mentionné que la plupart des curriculums d'éducation et de formation invitent les enseignantes et les enseignants à opter pour une éducation cognitive des apprenantes et des apprenants (Durand, 1998 ; Howe, 2004 ; Ku, 2009). Dans ce cas, la formation à la pensée critique est présentée à la fois comme un objectif éducatif prioritaire et une compétence à développer par toutes les enseignantes et tous les enseignants quelles que soient les disciplines qu'ils enseignent (Gagnon, 2010; Ministère de l'Éducation de la Colombie Britannique, 2002; Ministère de l'Éducation du Québec, 2001). Dans la même veine, Paul (1990) juge essentiel l'exercice de la pensée critique dans le but d'assurer un développement socioéconomique global, tout en tenant compte des besoins humains et de la protection de l'environnement. Vu sous cet angle, « la pensée critique aide également à faire des choix plus éclairés dans les sphères personnelles telles que l'orientation professionnelle, l'adoption d'un style de vie ou l'achat de biens matériels, ces choix devenant de plus en plus complexes à effectuer » Paul (1990).

McBride (1990, 1999) mentionne que la qualité de l'apprentissage des élèves dépend résolument des éducateurs et éducatrices physiques qui ont la responsabilité d'encourager le développement des habiletés de pensée supérieure des élèves par l'adoption d'attitudes et d'aptitudes pédagogiques appropriées. Pour Knight (1992), les enseignantes et les enseignants doivent rencontrer les exigences des trois impératifs suivants s'ils désirent enseigner adéquatement la pensée critique: 1) maîtriser la discipline, 2) être soi-même dotés de plusieurs capacités et attitudes de la pensée critique et 3) savoir comment enseigner à penser. Newman (1990), conclut que l'enseignante ou l'enseignant doit être lui-même un « bon penseur critique » pour espérer développer la pensée critique des élèves. À cet effet, Gaskins (1994), souligne

que pour que les enseignants puissent être capables de développer la pensée critique des élèves, il est indispensable qu'ils comprennent la cognition, prennent conscience de la variété des stratégies cognitives et soient capables d'analyser les composantes de ces stratégies en vue de leur enseignement. Enfin, selon Lipman (1995, 2006), pour l'enseignant « penseur critique », il n'est pas une faiblesse de reconnaître sa faillibilité et de s'engager dans une modification consciente de son point de vue, de l'éducatif proposé aux élèves en vue d'une amélioration. Aussi, pour lui, la pensée critique est une pensée adaptable à un environnement et à ses principales variables.

1.3 La pensée critique chez les élèves en éducation physique

De nos jours, la communauté scientifique et les gouvernements de plusieurs pays développés s'entendent sur l'importance et l'utilité de la pensée critique dans l'éducation des élèves, des étudiantes et des étudiants (Carnegie Council on Adolescence Development, 1989 ; Corbo, 1994 ; Delors, 1996 ; Howe, 2004 ; Ministère de l'éducation de la Colombie-Britannique, 2002 ; Ministère de l'Éducation du Québec, 2001 ; 2003 ; Pithers, 2000 ; Tsui, 2002). De ce fait au niveau de l'enseignement aux primaires et au secondaire, la pensée critique est une compétence transversale à développer chez les élèves par tous les enseignants (Kpazai, Daniel et Attiklemé, 2015, 2011 ; UNESCO, 2009). Alors que la question de la pensée critique concerne aussi bien les élèves que les enseignants. Dès lors, elle devient donc une préoccupation à la fois de l'apprentissage et de l'enseignement. Elle a donc trait à la problématique de l'enseignement et plus spécifiquement à la réflexivité critique en enseignement (Kpazai, Ben Jomaa, Mandoumou, Hariti et Attiklemé, 2019).

Selon Ngolo-Ngono et al. (2019), la nécessité d'induire le développement de la pensée critique des élèves dans les réformes des systèmes d'éducation de l'enseignement primaire et secondaire est une invite partagée dans plusieurs pays (Kpazai, 2015; Ku, 2009). Ce développement est vu comme un objectif éducatif prioritaire des systèmes éducatifs (Demiral, 2018 ; Forges, Borges et Daniel, 2018 ; Kpazai, 2018 ; Kpazai, Ben Jomâa, Mandoumou, Hariti et Attiklemé, 2019 ; Pettier, 2018 ; Roberge, 2018). Cet objectif est considéré comme nécessaire pour les élèves, car son atteinte les aiderait à faire les choix personnels et éclairés, lesquels choix leur permettraient non seulement à mieux faire face au monde présent mais aussi à mieux s'adapter aux circonstances de leur vie future (Kpazai, 2015 a). Ainsi, étant donné que le développement de la pensée critique des élèves est devenu un objectif éducatif prioritaire, la plupart des curricula, basés sur les compétences, l'identifient comme une compétence transversale à développer par tous les enseignants quelle que soit la discipline scolaire enseignée (Bancketh et al., 2019 ; Gagnon, 2009 ; Kpazai, 2018 ; Kpazai, Daniel et Attiklemé, 2015).

En éducation physique et sportive, l'importance de développer la pensée critique des élèves bénéficie d'une reconnaissance internationale. À l'intérieur de son objectif consistant à « assurer l'accès des jeunes et des adultes à l'apprentissage et à l'acquisition de compétences nécessaires à la vie courante », l'UNESCO (2009) indique clairement que la pensée critique fait partie de cet ordre de compétence nécessaire à l'apprentissage des élèves. L'usage de la pensée critique en éducation physique permet

d'améliorer les habiletés d'apprentissage des apprenants et une meilleure compréhension et vision des phénomènes complexes (Kpazaï, Daniel et Attiklemé, 2011). Ainsi, cette pensée critique permet aux élèves de s'accomplir par une réflexion autonome et profonde (Beaulieu, 2005). Dans ce sens, la commission internationale sur l'éducation pour le 21^e siècle souligne que le développement de la pensée critique des jeunes est devenu essentiel pour favoriser chez ceux-ci « une véritable compréhension des événements, au lieu de développer une vision simplifiée de l'information reliée à ces événements » (Delors, 1996).

1.4 La culture algérienne

Ayant été témoin des passages de nombreux peuples, l'Algérie est une fresque peinte par plusieurs civilisations. Des personnes qui ont laissé une empreinte visible qui a marqué le paysage algérien dans les domaines, à la fois, architectural, culinaire, stylistique, artistique, et du spectacle, mais surtout linguistique. Ces nombreux peuples ont contribué à l'enrichissement de la culture locale. C'est ce que la pensée anthropologique qualifie de « métissage culturel » (Colles, 2007). Le patrimoine culturel algérien est riche par sa diversité géographique, par sa longue histoire millénaire, avec laquelle la société algérienne est ce qu'elle est aujourd'hui. Cette culture a, de tout temps, joué le rôle de ciment de la société algérienne et de lien entre ses différentes composantes (UNESCO, 2009).

1.4.1 La famille algérienne

Plusieurs études (Boutefanouch, 1984 ; Bourdieu, 1974 ; Bettahar, 2006) ont montré que la famille algérienne est une famille patriarcale en ce qui concerne la légitimité, la morale et le droit coutumier. Le père est le responsable de la famille ; il doit assurer les besoins de celle-ci en nourriture, en vêtements, lui fournir un abri et la sécurité ; par surcroît, il est aussi responsable de la bonne conduite de ses membres. Mais ce modèle de l'institution de la famille est en voie de changement, passant par plusieurs périodes de mutation, la société algérienne a été traversée par des clivages idéologiques, des clivages de classes et des tendances culturelles influençant ses institutions sociales et les individus qui la composent. Ces clivages ont progressivement engendré des images de dualisme entre « modernité » et « tradition », marquant la vie familiale des Algériens (Boulahia, 2017).

1.4.2 Les pratiques éducatives parentales dans la société algérienne

La communication est le ciment qui raffermi les liens entre les membres de la famille. Elle est le moyen qui permet à chacun d'être présent, d'occuper sa place en tant que membre actif et non en tant que fantôme transparent. Ce manque de communication est confirmé par les attentes des parents pour qui l'obéissance des enfants occupe la première place, de manière égalitaire entre le garçon et la fille. On constate ici une différence notable entre les perceptions des parents et celles de leurs enfants. Les parents se voient plus souples et plus en dialogue que les enfants qui les perçoivent comme plus sévères, en particulier le père est perçu comme plus sévère et usant plus de châtiement corporels (Moutassem-mimouni, 2013).

L'éducation et les pratiques parentales étant influencées par le modèle culturel existant et les conditions concrètes dans lesquelles elles s'actualisent, on peut penser qu'il est peu probable que les parents de niveaux socioculturels ou socio-économiques différents aient la même interprétation de l'éducation ou continuent à perpétuer le schéma inégalitaire d'autre fois dans tout ce détail. D'autre part, des différences significatives mises en évidence par les analyses, montrent qu'il y a une relation entre les dimensions de contrôle et d'exaspération et le niveau social et économique de la famille (Benali 2009). La littérature scientifique, en général, accorde une large place aux variables relatives aux niveaux socioculturel et économique des parents. Il est même prouvé que ces niveaux sont des indicateurs des valeurs et des pratiques éducatives parentales (Miller, 1995 ; lautrey, 1980). Le niveau socioculturel de la famille est circonscrit par le niveau d'études de la mère et la profession du père, semble être celui qui a le plus d'influence sur la perception des parents et des enfants algériens. Ainsi, le niveau socioculturel influence même la perception des enfants (Benali 2009).

Finalement, nous pouvons conclure qu'à l'image de la société, l'éducation que propose la famille algérienne contemporaine est un mélange de valeurs et de pratiques modernes et traditionnelles qui coexistent ensemble et qui sont utilisés d'une façon alternée et nuancée

1.5 L'impact de la culture sur les capacités de pensée critique

1.5.1 Culture et cognition

Le rôle de l'expérience sociale dans le développement et la croissance cognitifs prend en compte les personnes qui interagissent et se soutiennent mutuellement (Gauvain, 2001b). En d'autres termes, comment les parents, les enseignants, les autres adultes, les frères et sœurs et les pairs influencent le développement cognitif des enfants (Gauvain, 2001a). Dans sa forme indirecte, le rôle de l'expérience sociale prend en compte les outils, symboles et valeurs qui influencent l'action humaine. Les cultures ont mis au point de nombreux types d'outils pour soutenir les activités quotidiennes des personnes, dispositifs d'économie de travail, systèmes de signalisation, plaques de rue, étiquettes de prix, étiquettes de produits, recettes, patrons pour la confection de vêtements, etc. Peu à peu, ces outils deviennent partie intégrante des actions propres des enfants. Ces outils non seulement renforcent la pensée humaine, mais la transforment également (Gauvain, 2001b).

Pour Vygotsky (1986), le développement culturel est la principale force motrice de tout développement. « Toutes les choses culturelles sont sociales et toutes les fonctions supérieures évoluent socialement » (p.58). Le plus fondamental est que non seulement l'homme se développe, il se construit également. « L'homme est une personne sociale, un ensemble de relations sociales incarnées dans un individu et des fonctions mentales supérieures sont créées dans le collectif » (Vygotsky, 1986, p. 65, 68). La compréhension de la cognition humaine et de l'apprentissage en tant que phénomène social et culturel plutôt qu'individuel est au cœur de la théorie de Vygotsky (Kozouline et al., 2004). Le développement des processus mentaux supérieurs d'un enfant dépend de la présence d'agents médiateurs dans ses interactions avec son environnement

(Kozulin et al., 2004). Les enfants développent des capacités de réflexion en compagnie d'autres personnes, en particulier des personnes qui leur sont chères (Gauvain, 2001a). Ils sont guidés dans cette entreprise par les ressources et les outils de leur communauté qui représentent le monde social et culturel de l'enfant

1.5.2 L'impact des facteurs sociaux et environnements sur le développement cognitif des enfants

Le rôle de la médiation parentale au niveau du développement des habiletés métacognitives est maintenant bien connu. Et aujourd'hui, nous avons assez d'éléments pour affirmer que le contexte culturel et le niveau socioculturel de la famille jouent un rôle considérable au niveau de la qualité et de la quantité de la médiation métacognitive parentale (Broyon, 2006). Nisbett et al. (2001) sont d'avis que les individus élevés dans une société axée sur la liberté personnelle, le choix, la critique, le débat, la curiosité et la diversité seront caractérisés par la pensée analytique (par exemple, la culture occidentale). La variation culturelle de la cognition est le résultat du développement historique différent des sociétés, ce qui conduit à différentes activités et outils sociaux, qui mènent à différents processus de pensée qui sont en harmonie avec les trajectoires historiques particulières des sociétés (Nisbett et Norenzayan, 2002). Les résultats des recherches de Davidson et Freebody (1988), sont très similaires. Les deux chercheurs australiens se sont intéressés à l'influence de la culture sur la cognition et la métacognition dans le cadre de l'apprentissage de la lecture à l'école. Ils ont questionné 200 enfants d'origines diverses (anglo-saxonne, méditerranéenne, asiatique et aborigène). Leurs résultats ont montré des différences relatives à la culture des enfants, ainsi qu'au niveau social des parents dans le développement des habiletés métacognitives. Ils ont, par exemple, constaté que plus le statut social du père était élevé, plus les compétences métacognitives de l'enfant se développaient. Ils ont également fait ressortir que ces différences culturelles et socioculturelles augmentaient avec l'âge.

Selon ce qui précède, l'environnement culturel dans lequel grandit l'apprenant sera un facteur majeur contribuant au développement des capacités de pensée critique (Grosser, & Lombard, 2008).

2. La méthodologie

Puisque le but de la recherche était de mieux comprendre l'effet de la culture sur la conception des enseignant-e-s d'EPS (collège et lycées) en Algérie à l'égard de la nature et du rôle de la pensée critique, de même que les dispositifs didactico-pédagogiques de son développement lors du processus enseignement-apprentissage, nous avons opté pour une approche qualitative. Puisque l'étude porte sur les enseignants algériens, nous avons aussi opté pour étude de cas (Yin, 1994). Ainsi, une stratégie de recherche de type qualitatif nous a semblé plus appropriée car elle fournit plus d'éléments informatifs qu'une stratégie quantitative (Deslauriers & Kérisit, 1997). À cet effet, Van der Maren (1996) affirme que l'approche qualitative permet d'analyser plus en profondeur les processus sociaux et individuels dans lesquels s'insèrent des choix ou des décisions.

2.1 Stratégies de collecte des données

2.1.1 Les participantes et les participants de l'étude

Les participant-e-s à l'étude sont 15 enseignant-e-s d'ÉPS volontaire du secondaire dont 3 femmes avec une tranche d'âge de 20-50 ans, l'ensemble des enseignant-e-s possèdent une formation professionnelle de base en sciences et techniques des activités physique et sportives STAPS.

Tableau 1 : Profil des enseignants participants aux entretiens individuels à l'étude

| Palier d'enseignement | | Genre M / F | Tranche d'âge | Année d'expériences | Formation professionnelle De base |
|-----------------------------|---------------|----------------|------------------|------------------------|---|
| Enseignants des collèges | Participant 1 | M | 20-30 ans | 4 | STAPS |
| | Participant 2 | M | 20-30 ans | 6 | STAPS |
| Enseignants des lycées | Participant 3 | F | 30-40 ans | 9 | STAPS |
| | Participant 4 | F | 20-30 ans | 5 | STAPS |
| | Participant 5 | M | 30-40 ans | 13 | STAPS |
| | Participant 6 | M | 30-40 ans | 16 | STAPS |
| | Participant 7 | M | 20-30 ans | 8 | STAPS |
| | Participant 8 | M | 40-50ans | 20 | STAPS |

Tableau 2 : Profil des enseignants participants au focus group de l'étude

| Palier d'enseignement | | Genre M / F | Tranche d'âge | Année d'expériences | Formation professionnelle De base |
|-----------------------------|---------------|----------------|------------------|------------------------|---|
| Enseignants des collèges | Participant 1 | M | 20-30 ans | 8 | STAPS |
| Enseignants des lycées | Participant 2 | F | 20-30 ans | 5 | STAPS |
| | Participant 3 | M | 20-30 ans | 7 | STAPS |
| | Participant 4 | M | 40-50 ans | 25 | STAPS |
| | Participant 5 | M | 40-50 ans | 22 | STAPS |
| | Participant 6 | M | 30-40 ans | 15 | STAPS |
| | Participant 7 | M | 30-40ans | 11 | STAPS |

2.1.2 Les techniques de collecte des données

Deux techniques de collecte de données furent utilisées auprès de quinze (15) participants à l'étude (enseignants d'EPS des collèges et des lycées). Ce sont :

a) huit (8) entretiens individuels semi-dirigés d'une durée moyenne de 30 minutes elles se sont réalisées dans des endroits calmes, choisis par les interviewés afin de leur permettant de mieux s'exprimer sans être distraits

b) sept (7) focus group de 40-45 minutes sont réalisées à la salle de la réunion de Laboratoire SPAPSA-Université d'Alger3- (un buffet a été mis en place a leur disposition).

Toutes les entretiens individuels et de groupe furent enregistrées au moyen d'un dictaphone (enregistreur audio). Elles se sont toutes faites à partir d'une grille

d'entrevue comprenant des questions, en arabe et en français (sur la demande des enseignant-e-s); les réponses des participant-e-s sont en arabe.

Les questions qui furent posées dans cette étude étaient les suivantes: 1) Est-ce que le curriculum de formation scolaire est favorable à la notion de pensée critique ? Justifiez-vous ? 2) Est-ce que le programme d'études en ÉPS est favorable à la notion de pensée critique? Justifiez-vous? 3) Pensez-vous qu'il y a des éléments dans la culture scolaire qui font que vous jugez que la pensée critique est importante ou non importante en ÉPS? Expliquez-vous. 4) Pensez-vous que les idées, les pratiques habituelles dans votre société (algérienne) vous influencent dans votre conception de la nature et du rôle de la pensée critique et des moyens de son développement à déployer? Expliquez-vous.

2.2 Stratégies d'analyse des données

La stratégie d'analyse des données fut faite sur la base de l'analyse de contenu (Bardin, 2013). Elle s'est déroulée sous la forme d'un processus d'analyse en quatre étapes : retranscription intégrale de toutes les entrevues ; lecture flottante de toutes les retranscriptions, codage des retranscriptions et la catégorisation des codages.

2.2.1 Retranscription intégrale

Pour faciliter l'analyse des données de recherche recueillies, les entrevues individuelles et l'entrevue du focus group ont été retranscrites dans leur intégralité (le verbal, le non verbal, les silences, etc.) dans une grille (matrice) d'analyse ou de lecture de chaque participant et celle du focus group selon notre axe de recherches: Impacts possibles de la culture ou de l'environnement socio-culturel sur la conception des enseignant-e-s d'ÉPS à l'égard de la nature, du rôle et de l'importance de la pensée critique ; de même que les dispositifs didactico-pédagogiques de son développement. L'ensemble des entrevues ont été transcrites par le chercheur lui-même afin de s'immerger dans les données, telle que recommandé en recherche qualitative (Lechasseur, 2009 cité par Bancketh et al., 2019, p.5).

2.2.2 La lecture flottante des retranscriptions

Cette deuxième étape nous a permis, de faire une lecture systématique des toutes les données recueillies en écoutant et en réécoutant les enregistrements pour s'approprier le contenu certes, mais aussi la logique des discours individuels et du groupe et ensuite souligner les mots qui nous marquaient sans procéder au codage.

2.2.3 Codage des retranscriptions

La codification des verbatim s'est faite à partir d'une grille d'analyse élaborée tenant compte des indicateurs caractérisant la culture, l'importance et le rôle de la pensée critique, ainsi que les dispositifs didactico-pédagogiques de son développement. La valeur d'une recherche qualitative repose en grande partie sur la capacité du chercheur à donner un sens aux données (Savoie-Zajc, 2004). Ainsi, le fait d'extraire ce sens permet, en quelque sorte, d'aller « au-delà » de ce que les données brutes disent a priori (Denzin & Lincoln, 2005 cité par Hmaied, 2018). Le codage des verbatim fut fait avec un autre chercheur expert en recherche qualitative et un accord de plus de

85% fut obtenu comme fidélité inter-codeur. A la fin de cette étape, en faisant ressortir des unités de sens ou des unités informationnelles en lien avec la culture, l'importance et le rôle de la pensée critique, ainsi que les dispositifs didactico-pédagogiques de son développement, qui furent par la suite catégorisées.

2.2.4 Catégorisation

Cette étape a consisté en un regroupement rigoureux des différentes unités de sens ou unités informationnelles codées selon les grandes conceptualisations de la pensée critique par rapport au l'environnement socioculturel. La catégorisation était au terme de la remise en contexte sous forme de modèle plus ou moins élaboré.

3. Présentation et analyses des résultats

3.1 Le curriculum de formation scolaire et la notion de pensée critique

A travers les entrevues individuelles et le *focus group* qui concernent le curriculum de formation scolaire et la notion de pensée critique, on remarque que tous les enseignants et toutes les enseignantes interrogés, ont répondu par l'affirmative. Ils soulignent que le curriculum de formation scolaire est favorable au développement de la pensée critique des élèves dans le système éducatif algérien, car pour eux, le curriculum prône la construction d'un élève responsable, acteur social, capable de penser de façon autonome, d'innover, de s'auto-évaluer, de poser des questions, d'analyser, d'interpréter, créer, comprendre et de formuler des propositions. Ci-dessous, des illustrations de cette synthèse :

« *Le curriculum incite à former un citoyen responsable, efficace dans sa société par l'accomplissement des ses devoirs et droits, il parle d'innovation et de créativité* » (E2, entrevue individuelle 2).

« *Dire que l'élève doit être en mesure de s'exprimer, de décrire, de formuler, de proposer; Tous sont en relation avec la pensée critique. Donc curriculum est favorable* » (E8, entrevue individuelle 8).

Pour la plupart des enseignants, de façon générale, le curriculum de formation est favorable au développement de la pensée critique des élèves dans le système éducatif algérien.

3.2 Le programme d'études en ÉPS et la notion de pensée critique

D'après l'analyse des réponses aux questions relatives au programme d'études en ÉPS et la notion de pensée critique, lors des entrevues individuelles, il ressort que la plupart des enseignants interviewés (5/8); (E1, E2, E5, E6, E7) indiquent que le programme en EPS est défavorable à cette notion de pensée critique. Car, le programme d'EPS est conçu de façon trop technique et il ne fait pas mention de cognition (processus mentaux). Les propos ci-dessous de l'enseignant E5, par exemple, illustrent bien cette idée :

« *A mon avis non, parce qu'il ne parle que de régulation des actions motrices, la maîtrise des techniques et tactiques sportives et la connaissance des lois de jeu, Il ne parle pas de cognition* » (E5, entrevue individuelle 5).

Toutefois, pour certains enseignants (3/8) (E3, E4, E 8), le programme d'EPS fait de la place à la notion de pensée critique. Car selon eux, le programme de l'EPS souligne que l'élève doit être l'acteur de son apprentissage et avoir la responsabilité d'un co-enseignement et d'une auto-évaluation; mais ces enseignants soulignent toutefois que cette promotion de la pensée critique est faite de façon très timide, pas claire ni directe.

En ce qui concerne le *focus group*, deux enseignants d'EPS (E7, E4) mentionnent que le programme d'études en ÉPS est favorable à la notion de pensée critique. Cependant, selon eux, les directives des inspecteurs pédagogiques de l'EPS qui s'appuient sur un enseignement de maîtrise technique restent un obstacle au développement de la pensée critique des élèves

3.3 La culture scolaire et l'importance de la pensée critique en ÉPS

A travers les réponses données par les enseignant-e-s lors des entrevues individuelles, il ressort que la moitié des enseignants interviewés (4/8) (E2, E4, E5, E7) indiquent qu'il y a des éléments dans la culture scolaire qui permettent de juger que la pensée critique est importante ou non en ÉPS. Ils mentionnent la culture sportive et les élèves éduqués et auto-dirigent, l'environnement social (les parents). Par contre l'autre moitié des interviewés pensent le contraire : « il n'existe pas des éléments dans la culture scolaire qui nous permettent de juger que la pensée critique est importante ou non en ÉPS ». Ces enseignants (E1, E2, E6 et E8) soulignent : le sexe, la religion, les élèves moins éduqués et certaines conditions de travail qui empêchent des élèves à s'exprimer. C'est davantage la société qui apprend aux élèves à obéir scrupuleusement à l'enseignant sans chercher à le contrarier.

En ce qui concerne le focus group, les enseignants disent qu'il y a des éléments dans la culture scolaire qui nous permettent de juger que la pensée critique est importante ou non en ÉPS. Ils indiquent la culture du pays. Car pour eux, l'EPS est un moyen de défoulement ou d'amusement soit pour les élèves, soit pour les professeurs d'autres matières et pour l'administration. Certains participants affirment le contraire en relevant qu'il n'y ait pas d'éléments dans la culture scolaire qui permettent de déclarer que la pensée critique est importante ou non en ÉPS. Pour ces derniers, il y a des lacunes dans le milieu scolaire précisément la réalité du milieu scolaire en EPS qui ne développe pas la pensée critique des élèves mais les force à faire des choses sans plus.

3.4 L'influence des idées et les pratiques habituelles dans la société algérienne sur la conception de la nature et du rôle de la pensée critique et des moyens de son développement

A travers les entrevues individuelles et le *focus group* relatives à l'influence des idées et les pratiques habituelles dans la société algérienne sur la conception de la nature et du rôle de la pensée critique et des moyens de son développement, la totalité des enseignants interviewés soutiennent que les idées et les pratiques habituelles dans la société algérienne influencent, dans leurs conceptions, la conception de la nature et du rôle de la pensée critique en EPS. Ces derniers mentionnent plusieurs éléments inhibiteurs tels que la perception de l'EPS comme une discipline d'amusement,

déroulement et une matière secondaire plus la mise en place de la mixité en classe d'EPS telle est vue par la religion musulmane. La pratique sportive est en fonction des régions (petite ville/ grande ville), autrement dit, dans les grandes villes on rencontre moins ce problème d'attitude négative à l'égard de la pratique de l'EPS, par rapport aux petites villes et du sud algérien où les filles participent timidement aux tâches proposées, elles remettent une dispense de pratique d'EPS. La forme d'éducation de la société algérienne : l'éducation parentale et l'obéissance de l'enfant en vers l'enseignant (pas de dialogue, pas d'interaction) et il n'y a pas la liberté d'expression et de questionnement.

4. Discussion des résultats

4.1 Résultats relatifs au curriculum de formation scolaire

Il ressort de l'analyse des résultats relatifs au curriculum de formation scolaire que la plupart des enseignants affirment que le curriculum est favorable à la notion de pensée critique où il invite les élèves à être des acteurs de leurs apprentissages par une implication cognitive de leur part, cela est analogue à ce que Kpazaï et Attiklemé (2012) ont trouvé, que la pensée critique est un processus cognitif ou mental de résolution de problèmes et de prise de décisions. Plusieurs auteurs (voir Daniel, (2018), Kpazaï (2018, 2015) et Pettier (2018) arrivent à une telle conclusion. Le curriculum prône la construction d'un élève dans tous les coté (responsable, acteur social, capable de penser de façon autonome et d'analyser, d'innover, de s'auto-évaluer, de poser des questions, d'interpréter, créer, développer sa persévérance). Nos résultats vont dans la même longueur d'onde avec les travaux de Lemvo Makoumbou et al (2020) et de Kpazaï et Attiklemé (2015a) qui attribuent à la pensée critique, une fonction évaluative (permet de prendre des décisions, positions) et une productrice, génératrice ou créative. Et que la pensée critique est un outil de développement personnel de l'élève et indispensable à l'apprentissage et à la construction des compétences des élèves (Ngolo-Ngono et al., 2019). C'est ce que nous trouvons expliqué dans l'article 53 du bulletin officiel de l'éducation nationale « L'enseignement secondaire général et technologique constitue la voie académique en aval de l'enseignement fondamental obligatoire. Il a pour mission, outre la poursuite des objectifs généraux de l'enseignement fondamental, de développer les méthodes et les capacités de travail personnel et en équipe, et de cultiver les facultés d'analyse, de synthèse, de raisonnement, de jugement, de communication et de prise de responsabilités » (p. 49) ; « de développer leur sensibilité et d'aiguiser leur sens esthétique, leur curiosité, leur imagination, leur créativité et leur esprit critique » (p.48) (Ministère de l'éducation nationale, 2008). Dans le même contexte, nous ne constatons que la Commission Nationale des Programmes (CNP) l'a indiqué comme suit : « Œuvrer à rendre les élèves autonomes : en prenant des responsabilités, en construisant des projets individuels, en menant leur apprentissage (p. 14) » (Ministère de l'Education Nationale. Commission Nationale des Programmes, 2006).

Ceci est confirmé par certains auteurs qui ont mentionné que la plupart des curriculums d'éducation et de formation invitent les enseignantes et les enseignants à opter pour une éducation cognitive des apprenantes et des apprenants (Durand, 1998 ;

Howe, 2004 ; Ku, 2009). Dans ce cas, la formation à la pensée critique est présentée à la fois comme un objectif éducationnel prioritaire et une compétence à développer par toutes les enseignantes et tous les enseignants quelles que soient les disciplines qu'ils enseignent (Gagnon, 2010; Ministère de l'Éducation de la Colombie Britannique, 2002; Ministère de l'Éducation du Québec (2001). Et aussi, la plupart des curricula de formation au secondaire met de l'avant le développement de la pensée critique comme un objectif éducationnel prioritaire (Kpazaï, Daniel et Attiklemé, 2015, 2011).

4.2 Résultats relatifs au programme d'études en ÉPS

Dans le cadre de l'entrevue individuelle et du *focus group*, les enseignantes et enseignants conçoivent que le programme d'études en EPS est défavorable à la notion de pensée critique. C'est parce que le programme d'EPS est conçu de façon trop technique et il ne marque pas de cognition (processus mentaux). En outre, les directives des inspecteurs pédagogiques de l'EPS qui s'appuient sur un enseignement de maîtrise technique, et cela peut être considéré comme un obstacle du développement de la pensée critique.

Cependant, après la lecture du document de la Commission Nationale des Programmes du Ministère d'Éducation Nationale (2008), nous a fait constater qu'il y avait des traces d'un souhait de développement de la pensée critique dans les programmes d'EPS, contrairement aux résultats obtenus dans notre étude. Voici quelques textes qui soulignent notre affirmation :

- « les nouveaux programmes doivent comporter une dimension prospective tournée vers l'avenir, qui intègre dans leurs objectifs pédagogiques le développement de la capacité de penser et de se doter d'un esprit critique, le raisonnement scientifique et la créativité, ainsi que le sens de l'engagement, de l'initiative, de la responsabilité et la capacité d'anticiper. Tous ces outils doivent être mis à la disposition des diplômés du système éducatif pour pouvoir faire face à tous les problèmes devenus de plus en plus complexes, » (p.15) ;

- « nous identifions soigneusement un ensemble de compétences (en fonction de la disposition de chaque groupe d'élèves) pour développer l'autonomie, le jugement juste, la pensée critique, la capacité de négociation et de communication et la réalisation d'un travail tenant compte des diverses difficultés et obstacles de différents types (matériel, social, moral) » (p.25) ;

- « Nul ne peut nier le rôle important de l'éducation physique et sportive dans le développement de l'autonomie individuelle, la coopération collective et la formation d'une personnalité équilibrée et en harmonie avec son environnement » (p.50) ;

- « la nécessité de changer le modèle pédagogique actuel dans lequel prévaut la connaissance encyclopédique basée sur la mémorisation / récupération d'informations, vers un modèle qui favorise/stimule la capacité de l'élève à argumenter et sa compétence à utiliser son esprit critique ; Préparer l'élève au développement continu de ses compétences en lui apprenant à apprendre, à s'adapter et à être autonome dans diverses situations de la vie quotidienne » (p.08)

4.3 Résultats relatifs aux éléments dans la culture scolaire

Selon nos analyses, les éducateurs et les éducatrices mentionnent que la participation des élèves dépend de l'environnement social, l'éducation qu'ils ont reçue et les parents qui peuvent affecter leurs pensées. Ce qui peut rendre leurs enfants indépendants dans leur pensée -pensée critique- ou restreints à leur obéissance, ils n'ont pas le droit de dialoguer. Ceci est confirmé par les résultats de la recherche de Youssoufi (2012), qui a montré que les pratiques culturelles des jeunes sont affectées par le niveau de vie de la famille, ainsi que le niveau d'instruction des parents, et ces deux ont le mérite de choix et d'orientation, que ce soit au cours de la vie ou dans l'étude. En outre, Kozulin et al (2004) indiquent que le développement des processus mentaux supérieurs d'un enfant dépend de la présence d'agents médiateurs dans ses interactions avec son environnement.

Des lacunes dans le milieu scolaire, précisément en EPS, qui ne développent pas la pensée mais les oblige à faire des pratiques motrices dictées. À cela, on ajoute l'EPS qui est vue comme un moyen de défoulement ou d'amusement pour les élèves. Néanmoins, les résultats d'Arar (2017) prouvent que le cours d'EPS joue un rôle majeur dans le développement des capacités de pensée critique des élèves du secondaire et que les situations éducatives et les activités sportives contribuent à l'excitation des capacités mentales, telles que la pensée critique. La compétence du professeur issue de la bonne formation pédagogique et de son expérience dans le domaine lui permet de sélectionner les meilleurs postes pédagogiques permettant de développer la pensée critique chez les étudiants. De plus, la bonne relation qu'entretient le professeur d'EPS avec les élèves crée un espace propice au développement de la pensée critique. Dans le même contexte, on trouve McBride (1990, 1999) qui mentionne que la qualité de l'apprentissage des élèves dépend résolument des éducateurs et éducatrices physiques qui ont la responsabilité d'encourager le développement des habiletés de pensée supérieure des élèves par l'adoption d'attitudes et d'aptitudes pédagogiques appropriées. Ainsi, nous pouvons dire ici que la pensée critique a essentiellement un rôle instrumental en EPS qui ne se rapporte qu'à l'enseignant, afin de permettre aux élèves d'agir de façon responsable et autonome dans leur prise de décision en vue d'une amélioration (Lemvo Makoumbou et al, 2020) et la pensée critique déployée par les enseignants en exercice se présente essentiellement comme un processus cognitif de résolution de situations pédagogiques problématiques pour le bénéfice des élèves (Kpazaï et al, 2019)

Ainsi, nous pouvons inférer que l'environnement socioculturel a une influence sur la conception des enseignant-e-s d'EPS. De façon générale, le milieu culturel (famille, école, la société algérienne) ne motive pas au développement et/ou à l'expression de la pensée critique des élèves. Les élèves sont considérés comme des enfants et à ce titre, ils n'ont pas le droit à la parole. C'est ce que Hirsch (2014) a atteint dans sa recherche : Résultats faibles et négatifs enregistrés par les membres de l'échantillon dans la capacité de penser de manière critique, et ces résultats apparaissent en totale contradiction avec les attentes du système éducatif qui incite à développer le sens des élèves et affiner l'esprit esthétique, la curiosité, l'imagination, la créativité et l'esprit de critique. La formation scientifique est basée sur la critique continue, la vérification des informations et leur filtrage par l'analyse. En plus les résultats Hirsch (2014), ont

confirmé l'existence d'une corrélation négative entre les valeurs de l'école et la capacité de penser de manière critique, et que l'adoption des valeurs traditionnelles de la famille algérienne n'encourage pas le développement de la capacité de pensée critique, par exemple, la loyauté envers la famille, qui est l'une des valeurs les plus importantes de la famille algérienne, et qui repose sur le principe d'obéissance, de respect, de soumission et de pensée objective et logique. Par conséquent, la loyauté envers la famille est considérée comme l'un des obstacles les plus importants qui entravent la possibilité de développer une pensée critique.

D'un autre côté, nous avons aperçu que, le changement d'attitude, feedback, les expériences et les réalisations personnelles en EPS s'enracinent chez les élèves la création, le sens de responsabilité, la confiance, la correction et l'évaluation. Par ailleurs, la technologie et les réseaux sociaux aident l'élève à avoir une liberté d'expression.

4.4 Résultats relatifs aux idées et aux pratiques habituelles dans la société algérienne

Les données analysées révèlent que les enseignant-e-s sont d'accord sur l'idée les familles conservatrices, l'éducation parentale et l'obéissance stricte des enfants aux parents. Une obéissance qui exige un non liberté d'expression, ni de questionnement, ni de discussion, de dialogue ou d'interaction entre enfants et parents. Or, Broyon (2006) souligne que le rôle de la médiation parentale au niveau du développement des habiletés métacognitives est maintenant bien connu. Et aujourd'hui, nous avons assez d'éléments pour affirmer que le contexte culturel et le niveau socioculturel de la famille jouent un rôle considérable au niveau de la qualité et de la quantité de la médiation métacognitive parentale. Dans ce contexte, les enfants développent des capacités de réflexion en compagnie d'autres personnes, en particulier des personnes qui leur sont chères (Gauvain, 2001).

Il y a l'influence de la culture du pays, la religion, les coutumes et les traditions sur la pensée critique. Ce qui affecte la pensée critique des élèves. Selon ce qui précède, l'environnement culturel dans lequel grandit l'apprenant sera un facteur majeur contribuant au développement des capacités de pensée critique (Ayisi, 1992). D'autre part, les individus élevés dans une société se concentrant sur la pensée holistique, collective et l'obligation social (comme dans la culture africaine) se concentrera sur prêter attention aux relations, et compter ses expériences basées sur la connaissance plutôt qu'abstraite logique, réconcilier, transcender ou même accepter la contradiction. Il reflète la similitude et la contiguïté. En outre, il y a évitement comme moyen de traiter en conflit et une absence de participation à discussion et absence de respect des exigences de la rhétorique. L'accent est mis sur les soins, la protection et transmettre des valeurs positives qui feraient des enfants citoyens positifs et contributeurs dans la société (Nisbett et al, 2001).

En ce qui concerne la religion et la pensée critique, nous ne constatons que les résultats de la recherche de Hirsch (2014) indiquant que la pensée critique contredit ostensiblement certaines formes de religiosité qui imposent une obéissance aveugle aux parents et rendent leur critique rejetée et même interdite d'un point de vue

juridique.

L'EPS, dans la société algérienne, est vue comme une discipline d'amusement, défoulement et une matière secondaire. Nos résultats ont aussi souligné qu'une telle conception de l'EPS n'encourage pas le développement de la pensée critique et que la mixité, telle qu'elle est vue par la religion musulmane, empêche la mise en place d'une classe d'EPS faisant la promotion de l'interaction entre filles et garçons. Par ailleurs, selon les résultats de l'étude, la participation sportive des jeunes filles est fonction de la taille de la ville dans laquelle elles habitent. Généralement, dans les grandes villes, on rencontre moins ce problème d'attitude négative à l'égard de la pratique de l'EPS, par rapport aux petites villes et du sud algérien où les filles participent timidement aux tâches proposées, elles remettent une dispense de pratique d'EPS. Ces résultats corroborent avec ceux de Hirsch (2014). « La religion, les coutumes, les traditions et les coutumes représentent le contenu des valeurs de la famille algérienne ce derniers, se distinguent par leur abondance, leur diversité et leurs différences d'une région à l'autre, ainsi que par la difficulté de les restreindre, outre leur chevauchement et parfois leur contradiction, ce qui rend leur étude très difficile d'un point de vue scientifique » (Hirsch, 2004).

5. Conclusion

La présente étude est de type exploratoire. Elle a tenté de comprendre l'effet de la culture sur la conception des enseignant-e-s d'EPS du 1^{er} et du 2^e cycle du secondaire (collège et lycées) à l'égard de la pensée critique ainsi que des dispositifs didactico-pédagogiques de son développement lors du processus enseignement-apprentissage en EPS. Compte tenu du manque d'études similaires à notre étude, nous avons tenté de baser notre explication et discussion des résultats sur certains phénomènes proches de notre étude et étudiés par d'autres chercheurs. Ainsi, il se dégage de l'analyse de nos résultats, les principaux éléments suivants en regard à nos questions de recherche :

A) le curriculum est favorable à la notion de pensée critique, ou il invite les élèves à être des acteurs de leurs apprentissages par une implication cognitive de leur part, et il prône la construction d'un élève dans tous les côtés;

B) le programme d'études en EPS est défavorable à la notion de pensée critique;

C) il y a l'influence de la culture du pays (la religion, les coutumes et les traditions) sur la pensée critique des enseignants et des élèves, donc, l'environnement culturel dans lequel grandit l'apprenant sera un facteur majeur contribuant au développement des capacités de pensée critique ;

D) le milieu culturel (famille, école, la société Algérienne) ne motive pas au développement et/ou à l'expression de la pensée critique des élèves, car les élèves sont considérés comme des enfants et à ce titre, ils n'ont pas le droit à la parole. Et aujourd'hui, nous avons assez d'éléments pour affirmer que le contexte culturel et le niveau socioculturel de la famille jouent un rôle considérable au niveau de la qualité et de la quantité de la médiation métacognitive parentale ;

E) la conception de l'EPS dans la société algérienne est vue comme une discipline d'amusement, défoulement et matière secondaire, et la participation sportive des jeunes filles est fonction de la taille de la ville dans laquelle elles habitent. Généralement,

dans les grandes villes, on rencontre moins ce problème d'attitude négative à l'égard de la pratique de l'EPS, surtout pour les filles.

Sur la base de tout ce que nous avons accompli et noté dans cette recherche, nous suggérons de mener d'autres études plus approfondies sur la culture et la pensée critique avec des outils de collecte de données plus variées. Ce qui donnerait des informations complémentaires sur ce que nous avons trouvé dans la présente recherche.

Les références bibliographiques

- Arar, R. (2017). *Le rôle de l'éducation physique et sportive dans le développement des compétences de pensée critique pour les élèves du secondaire*. Mémoire de Master en sciences et techniques des activités physiques et sportives Université Muhammad Boudiaf Al-Messila.
- Ayisi, E. O. (1992). *An introduction to the study of African culture*. Nairobi. East African: Educational Publishers.
- Banchetch Kodja, A. F., Mandoumou, P., Makoumbou, L. E., Ngolo-Ngono, M. I., Bakala, A., Kpazaï, G. (2019). Une exploration du développement de la pensée critique des futurs enseignants d'éducation physique et sportive : une étude pilote à l'Institut Supérieur d'Éducation Physique et Sportive (ISEPS) de Brazzaville, en République du Congo. *IOSR Journal of Sports and Physical Education (IOSR-JSPE)*, 6(5), 35-44.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu (2e édition)*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Beaulieu, R. (2005). *Développer la pensée critique dans les cours de philosophie*. Actes du 25e Colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale (pp. 133-140), Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Benali, R. (2009). Les pratiques éducatives parentales dans la famille algérienne : étude comparative selon quelques caractéristiques sociodémographiques. *Revue de l'université Kasdi Merbah ouargla*. n° 2 juin, 2009.
- Bergmann-Drewe, S. & Daniel, M.F. (1998). The fundamental role of critical thinking in physical education. *Avante*, 42(2), 20-38.
- Bettahar, Y. (2006). *La construction sociale de la parentalité : l'exemple de l'Algérie*. L'Année du Maghreb [En ligne], II | 2005-2006, mis en ligne le 08 juillet 2010, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/anneemaghreb/97> ; DOI : 10.4000/anneemaghreb.97
- Boulaïhia, Ch. (2017). *La socialisation de genre dans la famille algérienne*. Mémoire de magistère. Université de Québec, Montréal.

- Bouazza, O. (2014). *Thajmaath – assemblée des sages l’Agora n’Ath saidha*. Récupéré le 18 septembre 2018 de <http://athsaidha.over-blog.com/article-thajma3th-assemblee-des-sages-athsaidha-ouled-saida-124652841.html>.
- Bourdieu, P. (1974). *Sociologie de l’Algérie*. Paris : PUF.
- Boutefanouch, M. (1984). *La famille algérienne, évolution et caractéristiques modernes*. Alger : OPU
- Broyon, M. A. (2006). Métacognition, cultures et pensée réflexive : applications de la recherche dans la formation des enseignants. *Formation et pratiques d’enseignement en questions*. N° 4 / 2006 / pp. 105-119
- Bruner, j.s. (1998). L’éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l’école à la lumière de la psychologie culturelle, *Revue française de pédagogie*, 122, 163-167.
- Buscbner, C. (1990). Can we help children move and think critically? Dans W.S. Stinson (dir.), *Moving and Learning for the Young Child Q* (51-66). VA: Armerican Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance.
- Carnegie Council on Adolescent Development (1989). *Turning Points : Preparing American Youth for the 21st Century*. Washington, DC : Author.
- Chen, W. (2001). Description of an expert teacher’s constructivist-oriented teaching: Engaging students’ critical thinking skills in learning creative dance. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72, 366-375.
- Cleland, F. D., Helion, J., & Fry, F. (1999). Modifying Teacher Behaviors to Promote Critical Thinking in K-12 Physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 18, 199-215.
- Cleland, F. E. (1994). Young children’s divergent movement ability: study II. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 228-241.
- Cleland, f. E., Gallahue, D. L. (1993). Young children’s divergent movement ability. *Sage journal*, 77(2), 535-544.
- Cole, M. (1998). Culture in development. In: Wood head M, Faulkner D, Littleton K, (EDS). *Cultural worlds of early childhood*, (PP11-33). London, UK: Open University.
- Colles, L. (2007). *Interculturel : des questions vives pour le temps présent*, E.M.E.
- Corbo, C. (1994). *Préparer les jeunes pour le XXI siècle. Rapport du groupe de travail sur les profils de formation au primaire et ait secondaire*. Québec: MEQ, Direction des communications.
- Daniel, M. F. (2018). *Développement d’une pensée critique dialogique : un outil essentiel pour les élèves et pour la professionnalisation des enseignantes et des enseignants*. Dans Georges Kpazaï (direction), la pensée critique expliquée par des didacticiennes et des didacticiens de

- l'enseignement supérieur (2e édition) (pp.237-248). Montréal (Québec) : Les Éditions JFD Inc.
- Daniel, M. F. (2001). Philosophical dialogue among peers: a study of manifestations of critical thinking in preservice teachers. *Advances in Health Sciences Education*, 6, 49-67.
- Daniel, M. F. (1998). *La philosophie et les enfants*. Montréal : Les Éditions logiques.
- Daniel, M. F. et Bergernann-Drewe, S. (1998). Higher- order thinking, philosophy and teacher education in physical education. *Shape America*, 50(1).
- Delors, J. (1996). *L' 'éducation, un trésor est caché dedans*. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour 21e siècle. Paris: Éditions Odile Jacob.
- Demiral, U. (2018). Examination of Critical Thinking Skills of Preservice Science Teacher: A Perspective of Social Constructivist Theory. *Journal of Education and Learning*, 7(4), 179-190. Doi: 10.5539/Jel.v7n4p179
- Deslauriers, J.P. et Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx & al, *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp.85 à 112). Montréal : Gaëtan morin éditeur
- Durand, M. (1998). *L'enseignement en milieu scolaire* (2e édition). Paris: Presses Universitaire de France.
- During, S. (1999). *The Cultural Studies Reader* (2e édition). London: Éditions du Renouveau pédagogique.
- Fabre, M., Gohier, C. (2015). *Les valeurs éducatives au risque du néo-libéralisme*. Rouen : presse universitaire de Rouen et du Have.
- Forges, R., Borges, C., et Daniel, M.-F. (2018). Les compétences professionnelles et les types de réflexivité. Dans Georges Kpazaï (direction), *la pensée critique expliquée par des didacticiennes et des didacticiens de l'enseignement supérieur* (2e édition) (pp.5375). Montréal (Québec) : Les Éditions JFD Inc.
- Forges, R., Daniel, M.F. & Borges, C. (2011). Le développement d'une pensée critique chez de future-e-s enseignant-e-s en éducation physique et à la santé. *Revue phénEPS*, 3(3), 1-22.
- Gagnon, M. (2010). Regards sur les pratiques critiques manifestées par des élèves du secondaire dans le cadre d'une réflexion éthique menée en îlot interdisciplinaire de rationalité. *McGill Journal of Education*, 45(3), 463-493.
- Gagnon, M. (2009). *Conception d'enseignants et des élèves du secondaire Québécois sur la nature, le rôle et la place de la pensée critique dans les cours de sciences, d'histoire et de philosophie*. Dans Marjolaine St-Pierre,

- Lise Bessette et ohanne Barrette (direction), *Recherches et Réformes en Éducation : paradoxes, dialectiques, compromis ?* CD Rom des Actes du colloque international AFIRSE 2009 (pp 416-430). Université du Québec à Montréal, Montréal du 5 au 8 Mai.
- Gaskins, I. W. (1994). *Classroom applications of cognitive science. Teaching poor readers how to learn, think, and problem solve*. Dans K. McGilly (dir.), *Classroom Lessons* (p. 129-154). Cambridge, MA : MIT Press
- Gauvain, M. (2001). *The social context of cognitive development*. London: The Guilford Press.
- Gauvain, M. (2001a). *The social context of cognitive development*. London: The Guilford Press.
- Gauvain, M. (2001b). Cultural tools, social interaction and the development of thinking. *Human Development*, 44,126–143.
- Goncu, A. ed. (1999). *Children's engagement in the world: Sociocultural perspectives*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Greenfield, PM., Suzuki, LK. (1998). Culture and human development: Implications for parenting, education, pediatrics, and mental health. In: *Sigel IE, Renniger KA*, vol.eds. . 5th ed. New York, NY: Wiley; 1998. *Damon, W, general ed.*; vol. 4. *Child psychology in practice Handbook of child psychology*.
- Grosser ,M.M.; Lombard, B.J.J. (2008). The relationship between culture and the development of critical thinking abilities of prospective teachers. *Teaching and Teacher Education* 24 (2008) 1364–1375.
- Guerfi Abdelhamid (2009). *Diversité et inter culturalité en Algérie*, UNESCO, Rabat, Maroc.
- Hirsch, R. (2014). *Relation des valeurs familiales et des valeurs du système éducatif à la pensée critique et à la méthode de résolution de problèmes*. Thèse de doctorat, Université d'Algérie 2.
- Hmaied, M. (2018). *Conception de la nature de la pensée critique et de son développement en Education Physique*. Mémoire du Mastère, Université de la Manouba Ksar-Saïd .
- Howe, E. R. (2004). Canadian and Japanese teacher's conceptions of critical thinking: A comparative study. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10(5), 505• 525.
- Hunt, M. (1982), *The Universe Within*. New York: Simon et Schuster.
- Knight, C.L. H. (1992). Teaching critical thinking in the social sciences. *New Directions for Community College*, 73, 63-73.
- Kozulin, A. (2004). *Psychological tools and mediated learning*. In A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev, & S. M. Miller (Eds.), *Vygotsky's educational*

- theory in cultural context* (pp. 39-64). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kpazaï, G., Ben Jomâa, H., Mandoumou, P., Hariti, H., & Attiklemé, K. (2019). La pensée critique en éducation physique et à la santé: Sens et utilité? *European Scientific Journal*, 15(5), 86-108 .
- Kpazaï, G. (dir.) (2018). *La pensée critique expliquée par des didacticiennes et des didacticiens de l'enseignement supérieur* (2e édition). Montréal (Québec) : Les Éditions JFD inc .
- Kpazaï, G. (2015). *Pensée critique et innovation dans la formation universitaire*. Montréal : édition Peisaj, collection Cogito .
- Kpazaï, G. et Attiklemé, K. (2015b). *Les dispositifs didactiques et pédagogiques de développement de la pensée critique en classe d'Éducation Physique et Santé (ÉPS) selon la perception des enseignants d'É.S. de Sudbury (Ontario)*. Actes du XVIe congrès de l'Association des Chercheurs en Activité Physique et Sportive (p.315-316). Nantes (France), les 26, 27, 28 octobre.
- Kpazaï, G., Daniel, M.-F. & Attiklemé, K. (2015). A Pedagogical Analysis of Critical Thinking Deployed by Health and Physical Education Teachers at the Secondary School Level. *International Journal of Kinesiology & Sports Science*, 3(3), 1-12 .
- Kpazaï, G. (2014). La présence de la pensée critique chez les enseignants d'éducation physique et sportive : un miroir à la compétence professionnelle en éducation physique. *Revue Science et Pratique des Activités Physique Sportives et Artistiques*. N°06 (2014/2) (octobre2014) .
- Kpazaï, G. & Attiklemé, K. (2012). Les différentes catégorisations de conceptualisation de la pensée critique en éducation et en formation. *Annales scientifiques de l'université « Alexandra Ioan Cuza » de la Roumanie*, Volume XVI, 31-44 .
- Kpazaï, G., Daniel, M.-F., and Attiklemé, K. (2011). Manifestations of Critical Thinking in Health and Physical Education Teachers: An Examination of Three Case Studies. *PHENex Journal*, Vol 3 (2), 1-15.
- Kpazaï, G. (2005). *Manifestations de la pensée critique chez des enseignantes et des enseignants d'éducation physique et à la santé*. Thèse de doctorat, Université de Montréal,
- Ku, K. (2009). Assessing student's critical thinking performance: Urging for measurements using multi-response format. *Thinking skills and creativity*, 4, 70-76.
- Lautrey, J. (1980). *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. Paris : PUF.
- Lemvo Makoumbou E., Mandoumou, P., Bancketh Kodia, A. F., Ngolo-Ngono, I. M., Kpazaï, G. (2020). La pensée critique dans l'enseignement de l'EPS : perspectives des enseignants des collèges de Brazzaville en République du

- Congo. *Journal of Research & Method in Education* (IOSR-JRME), 10(1), 32-43.
- Lenoir, Y. (2016). *Quelles seraient les finalités éducatives scolaires dans le monde actuel ?* Conférence présentée au Forum Synergie 30 novembre 2016, Hotel Admiral Radisson, Toronto.
- Levine, R.A., New, R.S. (2008). *Anthropology and children development: A cross-cultural reader*. New York, NY: Blackwell.
- Lipman, M. (2006). *À l'école de la pensée* (2e édition - Édition revue et ajoutée). De Boeck Université.
- Lipman, M. (1995). *À l'école de la pensée* (1re édition; Traduit de l'anglais par Nicole Decoste). De Boeck Université.
- Lodewyk, K.R. (2009). Fostering Critical Thinking in Physical Education Students. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 80(8), 12-18.
- Long, E. (1997). *From Sociology to Cultural Studies*. Oxford: Blackwell.
- McBride, R. E., Xiang, P., & Wittenburg, D. (2002). Disposition toward critical thinking: the preservice teacher's perspective. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 8(1), 29-40.
- McBride, R. E. (1999). Critical thinking in physical education classes. *Clearing House*, 72(4), 2 17-220.
- McBride, R. E. (1991). Critical Thinking- An overview with implications for physical education. *Journal of teaching in physical education*, 11, 112-125.
- McBride, R.E. (1990). Critical thinking in physical education classes. If you structure it, they will learn. *Clearing House*, 72(4), 217-220 .
- Miller, A. (1995). Parents attributions for their children's behavior. *Child Development*, n° 66, 1557-1584.
- Ministère de l'éducation de la Colombie Britannique (2002). *Graduation requirements review: history of British Columbia school revisions and major themes*. Site internet : http://www.bced.gov.bc.ca/grad_reg_rev/research/histor.htm
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001a). *Programme de formation de l'école québécoise: Éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001b). *La formation à / 'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation nationale. (2008). *Bulletin officiel de l'éducation Nationale*. Loi d'orientation sur l'éducation nationale N° 08 – 04 du 23 janvier. Algérie. Numéro spécial 2008
- Ministère de l'Education Nationale. (2009). *Commission Nationale des Programmes (CNP). Référentiel général des programmes*. Daté de l'année

1Boubaya Lynda
2 Hariti Hakim
3 Kpazaï Georges

Effet de la culture sur la conception de la pensée critique en EPS

- 2009/ modifié et complété par la loi d'orientation sur l'Education Nationale n 08 - 04, du 23 janvier 2008. P.50
- Moutassem-mimouni, B. (2013). Modèles d'enfants et pratiques familiales. *Les cahiers du CRASC*, n° 27, 2013, pp.45-63.
- Newman, F. M. (1990). Higher order thinking in teaching social studies: A rationale for the assessment of classroom thoughtfulness. *Journal of Curriculum Studies*, 22(19), 41-56.
- Ngolo-Ngono, I. M.1, Mandoumou, P.2, Lemvo Makoumbou, E.3, Bancketh Kodia, A. F.4, Kpazaï, G. (2019). La pensée critique en éducation physique et sportive : ce qu'en pensent les futurs enseignants d'EPS de l'ISEPS de Brazzaville en République du Congo. *IOSR Journal of Sports and Physical Education (IOSR-JSPE)*, 6(6), 51-61.
- Nisbett, R. E., & Norenzayan, A. (2002). *Culture and cognition*. In D. L. Medin (Ed.), *Stevens' handbook of experimental psychology* (3rd ed.). New York: Wiley.
- Nisbett, R. E., Peng, K., Choi, I., & Norenzayan, A. (2001). Culture and systems of thought: Holistic versus analytic cognition. *Psychological Review*, 108(2), 291–310.
- Paré, C. (1995). *Mieux enseigner l'éducation physique ? Pensez-y!*. Actes du séminaire international sur la formation des enseignants à une pratique réflexive en éducation physique, Trois-Rivières, Département des sciences de l'activité physique.
- Paul, R. (1990, 1993). *Critical Thinking. What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World*. Sonoma, CA: Sonoma State University.
- Pettier, J.-C. (2018). *Développer la pensée critique en formation en dynamisant la formation par l'organisation de sa critique*. Dans Georges Kpazaï (direction), *la pensée critique expliquée par des didacticiennes et des didacticiens de l'enseignement supérieur* (2e édition) (pp.99-114). Montréal (Québec): Les Éditions JFD Inc .
- Pithers, R. T. (2000). Critical thinking in education: à review. *Educational Research*, 42(3), 237-249.
- Roberge, G. (2018). La littératie critique. Dans Georges Kpazaï (direction), *la pensée critique expliquée par des didacticiennes et des didacticiens de l'enseignement supérieur* (2e édition) (pp.115- 125). Montréal (Québec) : Les Éditions JFD Inc.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York, NY: Oxford University Press .
- Sarremejane. (2002). Orientations générales de l'enseignement de l'EPS au lycée, *BOEN hors série* n° 6 du 31 août 2000. Dans J.M. Lemonnier, *Culture*

- sportive lycéenne, Divorce entre les valeurs adolescentes et les attentes de l'Institution ? Dans *Carrefours de l'éducation* 2010, 29, 7 – 22.
- Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche qualitative/interprétative en éducation*. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3e éd., p. 122-151). Sherbrooke, Québec: Editions du CRP .
- Super, C.M., Harkness, S. (1997). The cultural structuring of child development. In: Berry JW, Dasen PR, Saraswathi TS, eds. *Boston, MA: Allyn and Bacon*; 1997: 1-39. ; vol.2. Basic processes and human development Handbook of cross-cultural psychology the assessment of classroom thoughtfulness. *Journal of Curriculum Studies*, 22(19).
- Tsui, L. (2002). Fostering Critical Thinking through Effective Pedagogy. *Journal of Higher Education*, 73(6), 740-763.
- UNESCO (2009). Diversité et inter culturalité en Algérie.
- UNESCO (2009). *La nouvelle dynamique de l'enseignement supérieur et de la recherche au service du progrès social et du développement*. Communication présentée lors de la conférence mondiale sur l'enseignement supérieur. Paris. Document visité en ligne en 2017: [Ohttp://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183277f.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183277f.pdf)
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. (2e éd.). Montréal: Presses de l'Université de Montréal .
- Vygotsky, L. (1986). Concrete human psychology. *Psikhologiya*, 14(1), 51–64.
- Yousoufi, A. (2012). *Pratiques culturelles en milieu urbain : une étude anthropologique des villes extrêmes de la côte ouest algérienne*. Thèse de doctorat, Université Abi Bakr Belaykid Tlemcen
- Yin, R. (1994). *Case study research: design and methods* (2e éd.). London : Sage.