

La nature et le rôle de la pensée critique en classe d'éducation physique et sportive en Algérie : conceptions des enseignants d'EPS

The nature and the role of critical thinking in Sports and Physical Education in Algeria: Sports and Physical Education Teachers' Conceptions

Lynda, Boubaya¹; Georges, Kpazaï²; Hakim, Hariti³

^{1,3}Laboratoire SPAPSA C1670900, Université d'Alger 3, Algérie.

²Groupe 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

Résumé.

Les enseignantes et les enseignants sont de plus en plus invités à développer les habiletés et les attitudes reliées à la pensée critique lors de leurs enseignements. Or, la mise en place de tout dispositif didactico-pédagogique vers une innovation pédagogique par les enseignantes et les enseignants sont sous-tendues par leurs conceptions. Ces dernières des conceptions des enseignantes et des enseignants sont alors perçues comme des éléments explicatifs de leurs pratiques enseignantes. Dans cet article, les auteurs se sont intéressés aux conceptions qu'ont des enseignantes et des enseignants d'EPS d'Algérie relatives à la nature et au rôle de la pensée critique en classe d'EPS. Il ressort de l'analyse du corpus recueilli, par le biais d'entrevues individuelles et de focus group auprès de 15 enseignantes et enseignants, que plusieurs conceptions de la nature et du rôle de la pensée critique en éducation physique sont énoncées par les enseignantes et les enseignants d'EPS. Toutes ces conceptions présentent la pensée critique comme un processus cognitif au service de l'apprentissage et du développement de l'élève en EPS.

Mots clés : la pensée critique, conception, enseignants en exercice, EPS

Abstract.

Teachers are increasingly invited to develop skills and attitudes related to critical thinking during their teaching. However, the implementation of any educational device towards a pedagogical innovation by the teachers is underpinned by their conceptions. These are perceived as explanatory elements of their teaching practices. In this article, the authors are interested in the conceptions that SPE Teachers in Algeria have regarding the nature and role of critical thinking in the SPE setting. From the analysis of the corpus collected, through individual interviews and focus groups with 15 teachers, it emerges that several conceptions of the nature and role of critical thinking in physical education are stated by SPE Teachers. All of these conceptions present critical thinking as a cognitive process serving the learning and development of the student in SPE setting.

Key-words: Critical Thinking, Conception, In-service Teachers, Sports and Physical Education

1. Introduction.

Depuis plusieurs décennies déjà, la plupart des curriculums de formation au secondaire soulignent l'importance du développement de la pensée critique des élèves (Makoumbou Lemvo, Mandoumou, Bancketh Kodia, Ngolo-Ngono et Kpazaï, 2020). La pensée critique y est présentée soit comme un objectif éducationnel prioritaire, soit comme une compétence transversale ou transdisciplinaire que doivent développer toutes les enseignantes et tous les enseignants, y compris ceux et celles des disciplines éloignées de la philosophie (Howe, 2004 ; Ku, 2009 ; UNESCO, 2009). Cette injonction des concepteurs des curriculums scolaires invite, de ce fait, la plupart des enseignantes et enseignants à une innovation pédagogique. Or, pour favoriser l'implantation d'innovations pédagogiques, des recherches indiquent qu'il est nécessaire de s'intéresser aux croyances ou aux conceptions des enseignantes et des enseignants¹, de mêmes qu'à leurs pratiques pédagogiques (Lefebvre, Deudelin, Lafortube et Loïselle, 2003). Dans le domaine de l'éducation physique et sportive, plusieurs recherches soulignent, en plus, que la mise en œuvre de stratégies didactico-pédagogiques susceptibles de favoriser le développement de la pensée critique des élèves dépend, en grande partie, de la pensée des enseignantes et des enseignants, c'est-à-dire leur perception, représentation, croyance, valeurs et savoirs (Chen, Rovegno, Cone & Cone, 2012 ; Doherty, 2009 ; Kpazaï, Daniel et Attiklemé, 2015, 2011 ; Kpazaï et Attiklemé, 2015a ; Lodewyk, 2009). Déjà en 1994, Gaskins affirmait dans ce sens qu'il était indispensable que les enseignants et les enseignantes 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.

Aujourd'hui, malgré un bon nombre d'investigations scientifiques sur le concept de la pensée critique dans divers domaines, force est de constater qu'il n'existe pas de consensus sur la définition de la pensée critique (Bancketh Kodia et al., 2019 ; Kpazaï, 2018a, Kpazaï et Attiklemé, 2015b). Dès lors, comme le font remarquer plusieurs savants du domaine, il devient difficile de la mesurer, de l'évaluer, voire même de l'enseigner et de la développer chez les élèves. Or, si l'on désire que les enseignantes et les enseignants du secondaire développent les habiletés de pensée critique des élèves du secondaire, il est souhaitable qu'une conception claire de sa nature et de son rôle, tout au moins, soit accessible (Howe, 2004 ; Kpazaï, 2018b). Dans la poursuite de cette vision, de nombreuses recherches sont entreprises ces derniers temps pour tenter de capturer la nature et le rôle de la pensée critique, de même que son objectivation

¹Dans ce sens, « En 1999 Strudler et Wetzel soutiennent que l'un des facteurs qui influencent l'utilisation des TIC réside dans le fait que les croyances des enseignants par rapport au TIC correspondent à leur pédagogie (*Pedagogical fit*). Par exemple, la personne qui considère que les TIC constituent de bons outils de présentation et qui, dans son enseignement, doit souvent exposer certains contenus sera plus enclin à utiliser les TIC » (Lefebvre et al., 2003, p.241-242).

en classe d'EPS (Makoumbou Lemvo et al., 2020 ; Ngolo-Ngono et al., 2019 ; Nziengui Nsonde, 2019 ; Pougui Ngoma, 2019). Car, pour les investigateurs de ces recherches, pour contribuer à alimenter les pratiques éducatives susceptibles de développer la pensée critique des élèves, il devient impératif de mener des recherches empiriques visant à déterminer, plus en avant, les conceptions des enseignantes et des enseignants, c'est-à-dire la représentation qu'elles ou qu'ils se font de la pensée critique en classe d'EPS. Pour eux, l'étude du processus cognitif des enseignantes et des enseignants est primordiale dans le domaine des sciences de l'intervention (Daniel, 2018 ; Durand, 1998; Howe, 2004; Kpazaï, 2014).

Dans cet article, nous rendrons compte des résultats d'une enquête auprès d'enseignants d'EPS relatifs à leurs conceptions de la nature et du rôle de la pensée critique en EPS. Le but de l'étude est de chercher à mieux comprendre les conceptions de ces enseignantes et des enseignants algériens du secondaire, c'est-à-dire des collèges et lycées.

2. Cadre conceptuel.

2.1. Les conceptions de la nature et du rôle de la pensée critique en EPS : un bref regard sur de récents travaux

Plusieurs chercheurs se sont récemment intéressés à la compréhension de la pensée selon les conceptions des enseignantes et des enseignants d'EPS. Un bon nombre de ces études font ressortir une multitude de définitions de la pensée critique en EPS en regard de sa nature et de son rôle². Par exemple Ngolo-Ngono et al. (2019), dans une étude scientifique auprès des futures enseignantes et les futurs enseignants d'EPS de la république du Congo, ont mis en exergue six (6) approches définitoires de la pensée critique, toutes pointant vers une conception d'une pensée critique vue comme une habileté cognitive de niveau supérieur au service d'un meilleur apprentissage. Quant au rôle de la pensée critique, neuf (9) fonctions ressortent de leur recherche, toutes attribuant à la pensée critique une double utilité : (a) un outil de développement personnel de l'élève et (b) un outil indispensable à l'apprentissage et à la construction des compétences de l'élève. En 2020, Makoumbou Lemvo et ses collaborateurs relevaient que les enseignants d'EPS concevaient la pensée critique comme une habileté cognitive de niveau supérieur. Comme rôle, deux fonctions sont assignées à la pensée critique : a) une fonction productive et b) une fonction évaluative. Ces auteurs synthétisent les conceptions définitoires de la pensée critique des enseignantes et des enseignants d'EPS en trois grandes catégories : 1) pensée critique perçue comme un processus cognitif évaluatif; 2) pensée critique perçue comme un processus cognitif générateur, c'est-à-dire une pensée créative et 3) pensée critique perçue comme une pensée métacognitive.

² En 1998, Sheryle Bergmann-Drewe et Marie-France Daniel ont écrit un article théorique intéressant, dans ce sens, en délibérant sur 3 questions : 1) qu'est-ce que la pensée critique, 2) pourquoi enseigner la pensée critique et 3) comment enseigner la pensée critique. Voici la référence : Bergmann-Drewe, S., Daniel, M.-F. (1998). The Fundamental Role of Critical Thinking in Physical Education. *Avante*, 4(2), 20-38.

Bref, la plupart de ces récentes recherches conçoivent la pensée critique comme habileté cognitive de niveau supérieur. Dans les conceptions des enseignantes et des enseignants d'EPS, la dimension affective (disposition) de la pensée critique n'apparaît presque jamais.

2.2. Les grandes catégories de conceptions de la pensée critique : une synthèse des travaux en éducation et en formation selon Kpazaï et Attiklemé (2012)

Face à la multiplicité des conceptions de la pensée critique dans la littérature en éducation et en formation, Kpazaï et Attiklemé (2012) ont présenté une catégorisation des conceptions de la pensée critique. Ces auteurs ont regroupé ces conceptions en trois domaines d'appui :

- (1) les conceptions de la pensée critique prenant appui sur la philosophie de l'éducation ;
- (2) les conceptions de la pensée critique prenant appui sur la psychologie de la connaissance ;
- (3) les conceptions de la pensée critique prenant appui sur les travaux en psychopédagogie.

2.2.1. Les conceptions de la pensée critique en éducation prenant appui sur la philosophie de l'éducation

Pour Kpazaï et Attiklemé (2012), plusieurs des enseignantes et enseignants qui ont fait allusion à la pensée critique se sont basés sur les données de certains chercheurs en philosophie de l'éducation tels que John Dewey, Robert Ennis, Paul Richard, Harvey Siegel, John McPeck et Matthew Lipman. Puisque les philosophes ont été les premiers à s'intéresser à la pensée critique, conséquemment ils sont à l'origine de plusieurs conceptions et définitions de la pensée critique en éducation. De façon générale, les conceptions de la pensée critique qui prennent appui sur la philosophie de l'éducation indiquent que la pensée critique est une forme d'intelligence, ou une pensée logique formelle ou informelle, ou encore une capacité intellectuelle déployée par tout individu qui a le souci de vérifier minutieusement les points forts et faibles d'un discours argumentatif ou les résultats d'une activité pensante.

Ennis (1993) présente la pensée critique comme la façon correcte de juger des propositions ou des assertions. Pour cet auteur, elle est une forme de pensée qui fait qu'une personne croit (ou ne croit pas) à une certaine chose, non à cause d'elle-même, mais parce qu'une autre chose en témoigne, en est l'évidence ou la preuve, et est la base de la croyance. De plus, selon Ennis (1993), la pensée critique fait appel à des habiletés cognitives de niveau supérieur.

Pour McPeck (1981), la pensée critique peut se définir comme l'habileté et la propension à s'engager dans une activité avec scepticisme réflexif. Le scepticisme réflexif vise à établir les véritables raisons de diverses croyances, lesquelles raisons, considérées adéquates, sont dépendantes des normes épistémologiques relatives à une science et propres au domaine de cette science en question. Ainsi, la pensée critique ne saurait être identique d'un domaine à un autre et ne constituerait pas un ensemble unique d'habiletés générales transférables. La pensée critique s'exercera mieux chez une personne en autant

que cette personne détienne des connaissances approfondies dans le domaine pour lequel elle réfléchit.

Selon Siegel (1988), la pensée critique est une capacité et une disposition à agir et à juger sur la base de raisons en fonction de principes qui sont appliqués avec cohérence.

Paul (1993) indique que la pensée critique est une pensée disciplinée qui se guide elle-même et qui représente la perfection de la pensée appropriée à un certain mode ou domaine de la pensée. Reconnaisant des similitudes entre la pensée critique et l'esprit philosophique, Paul (1993) relie la pensée critique à des attitudes morales comme l'humilité, l'intégrité, la persévérance, l'empathie, le courage. Par ailleurs, pour cet auteur, il existe deux types de pensée critique : la pensée critique faible qui est orientée vers les intérêts personnels et la pensée critique forte qui est orientée vers les intérêts de la majorité.

Enfin, Lipman (1995, 2006), dans sa conception de la pensée critique relève que cette dernière n'est pas une finalité, mais un moyen pouvant faciliter le « bon jugement ». Pour lui, la pensée critique est définie par trois caractéristiques : 1) la présence des critères ; 2) la sensibilité au contexte et 3) un caractère autocorrectif. La pensée critique, pour Lipman (2006), est un « mode de penser qui, à la fois, utilise les critères et existe par le recours à des critères ». Sans critères, la pensée critique ne serait qu'une pensée molle, arbitraire, laissée au hasard et non structurée. Ainsi, la présence des critères fait d'elle une pensée critique fondée, structurée et solide, car défendable et convaincante. La sensibilité au contexte met en lumière le caractère transférable de la pensée critique. Ce caractère impose à la pensée critique d'être flexible dans l'application des principes à la pratique, de refuser d'attribuer un caractère normatif aux principes et aux faits de vouloir s'engager dans une démarche propre à chaque contexte. La pensée critique est autocorrectrice, c'est-à-dire une pensée qui réfléchit sur elle-même pour s'améliorer, puisqu'elle invite l'individu penseur critique à faire usage d'une forme de pensée qui cherche à découvrir ses propres faiblesses, d'être sensible à ses propres limites et être enclin à corriger ses erreurs.

Somme toute, la conception philosophique de la pensée critique présente cette forme de pensée comme un processus d'investigation dont le but est d'explorer une situation, un phénomène, une question ou un problème. Le produit de la pensée peut être une conclusion ou une hypothèse et sa justification. Pour les philosophes, l'exercice de la pensée critique repose sur deux principaux éléments, à savoir : les habiletés cognitives et les attitudes liées à la pensée critique. La conception philosophique de la pensée critique incorpore les aspects affectifs, cognitifs et sociaux de la pensée.

2.2.2. Les conceptions de la pensée critique en éducation prenant appui sur la psychologie de la connaissance.

Les conceptions de la pensée critique de certains éducateurs peuvent prendre appui sur les travaux des psychologues (surtout ceux de la psychologie de la cognition ou de la connaissance) tels que Barry Beyer, Stephen Brookfield et Robert Sternberg. Pour les psychologues de la connaissance, le plus souvent,

la pensée critique est perçue comme un processus cognitif de résolution de problèmes et de la prise de décisions. Elle se résumerait à l'identification des opérations cognitives ou mentales déployées par une personne lorsqu'elle fait face à une situation problématique qui lui cause une dissonance cognitive.

Beyer (1987, 1988) conçoit que la pensée critique n'équivaut pas à une des opérations de pensée telle que la prise de décision ou une des habiletés cognitives tirées de la taxonomie de Bloom (1956). Mais, il considère plutôt qu'elle est un ensemble d'opérations mentales. La pensée critique, pour cet auteur, est exercée par un individu lorsque celui-ci veut déterminer la pertinence ou la validité d'une information. La pensée critique est essentiellement évaluative chez Beyer (1987, 1988).

Brookfield (1987) notifie que la pensée critique est un processus actif comprenant, en alternance, des phases d'analyse et des phases d'action. Pour être mis en branle, chez l'individu penseur critique, cinq phases pour cet auteur déterminent le processus de pensée critique face à un événement perturbateur qui déclenche : 1) la dissonance cognitive ressentie, 2) la recherche d'information, 3) la mise en relation des nouveaux éléments et de la dissonance, 4) la formulation et l'évaluation d'une nouvelle théorie personnelle et 5) la résolution de la dissonance.

Sternberg (1985, 1987) identifie, quatre exigences à combler : 1) Posséder des stratégies (c'est-à-dire une combinaison de processus de pensée afin de résoudre des problèmes) ; 2) avoir des représentations mentales d'informations présentant divers points de vue, 3) posséder des connaissances de base du domaine et 4) être habité d'une certaine motivation pour l'emploi des habiletés de pensée non seulement dans des activités scolaire mais aussi dans la vie quotidienne. L'auteur relève ici les réflexions identitaires de la pensée critique.

De manière brève, la pensée critique est alors présentée comme un ensemble de processus mentaux ou cognitifs qui permettent d'explorer des situations, généralement nouvelles, afin de résoudre des problèmes qu'elles posent et arriver à une conclusion satisfaisante.

2.2.3. Les conceptions de la pensée critique en éducation prenant appui sur les travaux en psychopédagogie.

Les enseignantes et les enseignants dont les conceptions de la pensée critique sont prennent appui dans la catégorie des travaux des psychopédagogues sont nombreux. Tantôt ils font référence aux travaux des philosophes, tantôt à ceux des psychologues. Toutefois pour cette catégorie d'enseignantes et d'enseignants, la pensée critique est conçue comme un processus cognitif faisant appel à des habiletés cognitives de niveau supérieur. Elle est aussi vue comme un dispositif intellectuel personnel ou collectif qui permet à un individu de prendre une décision par rapport à une situation, un problème en vue d'élaborer une réponse adéquate qui peut être verbale, sociale ou motrice, et ce, de façon appropriée.

Dans cette catégorie, généralement il est fait allusion aux travaux de Jean Piaget, Lev Vygotky ou de Benjamin Bloom. Concernant Jean Piaget, ils

font appel au processus développemental de l'intelligence selon Piaget (1977). Pour cet auteur, l'intelligence est un terme générique désignant les formes supérieures d'organisation ou d'équilibre des structurations cognitives. C'est une adaptation mentale, un instrument indispensable aux échanges entre l'individu et son environnement. Le développement de l'intelligence, dans la vision piagétienne, s'effectue graduellement à partir de la naissance suivant des stades. Dans cette même perspective, le développement de la pensée est un mouvement qui va du social à l'individuel (Vygostky, 1978). La culture et l'environnement y jouent un rôle capital. Ainsi, pour Vygostky (op. cit), les enfants peuvent atteindre le plein potentiel de leur intelligence par le biais d'une coopération sociale (interactions avec ses parents, ses enseignants, ses pairs, etc.). Le développement des fonctions psychiques supérieures se conçoit comme un processus dynamique allant d'une activité inter-psychique vers l'intra-psychique.

En somme, les conceptions de la pensée critique des enseignantes et enseignants faisant référence aux travaux des psychopédagogues sont diverses et multidimensionnelles. Elles se dirigent à la fois vers des considérations cognitives, morales et sociales.

3. Méthodologie.

Puisque notre but était de mieux comprendre les conceptions de la nature et du rôle de la pensée critique des enseignantes et des enseignants d'EPS (collège et lycées) en Algérie, nous avons opté pour une stratégie de recherche de type qualitatif interprétatif axée sur une étude de cas. 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. Nous avons opté pour l'étude de cas, car notre étude ne s'est déroulée qu'en Algérie.

3.1 Stratégies de collecte des données

3.1.1 Les participantes et les participants de l'étude

Deux techniques de collecte de données furent utilisées. Ce sont : les entrevues individuels et le focus group. Toutes les entrevues individuelles et le focus group furent enregistrées au moyen d'un dictaphone (enregistreur audio). Les entrevues se sont toutes faites à l'aide d'un guide d'entrevue comprenant des questions des deux axes de notre recherche (nature et rôle de la pensée critique), en arabe et en français (sur la demande des enseignantes et des enseignants). Les réponses des participantes et des participants ont été données, pour la plupart, en arabe.

3.1.2 Les techniques de collecte des données

Deux techniques de collecte de données furent utilisées. Ce sont : les entrevues individuels et le *focus group*. Toutes les entrevues individuelles et le *focus group* furent enregistrées au moyen d'un dictaphone (enregistreur audio). Les entrevues se sont toutes faites à l'aide d'un guide d'entrevue comprenant des questions des deux axes de notre recherche (nature et rôle de la pensée critique), en arabe et en français (sur la demande des enseignantes et des enseignants). Les

réponses des participantes et des participants ont été données, pour la plupart, en arabe.

3.1.2.1 *Entrevues individuelles.*

Huit (8) entrevues individuelles semi-dirigées d'une durée moyenne de 30 minutes ont été réalisées dans des endroits calmes et choisis par les interviewés afin de leur permettant de mieux s'exprimer sans être distraits. Les questions relatives à la nature et au rôle de la pensée critique qui furent posées dans ces entrevues étaient les suivantes : (a) *Selon vous, qu'est-ce que la pensée critique ou penser de manière critique ?* (b) *Comment pouvez-vous la définir en EPS ?* (c) *Quelle est la différence entre la pensée critique et la pensée ou la réflexion « normale » ?* (d) *À quoi sert-elle ou pourrait-elle servir en classe d'EPS, selon vous ?*

3.1.2.2 *focus group*

Sept (7) enseignants d'EPS ont participé au *focus group* de 40-45 minutes. Celui-ci a été réalisé dans la salle de réunion du Laboratoire SPAPSA-Université d'Alger3- (un buffet a été mis en place à leur disposition). Les questions relatives à la nature et au rôle de la pensée critique qui furent posées dans ce *focus group* étaient les mêmes que celles des entrevues individuelles.

3.2 Stratégies d'analyse des données

Pour assurer la validité interne, nous avons opté pour une analyse de contenu (Bardin, 2013). Elle s'est déroulée sous la forme d'un processus d'analyse en quatre étapes : a) la retranscription intégrale de toutes les entrevues, b) la lecture flottante de toutes les retranscriptions, c) le codage des retranscriptions et d) la catégorisation des codages (tableau 1).

Tableau 1 : Stratégies d'analyse des données des entrevues individuelles et du *focus group*.

Étapes d'analyse des données	Processus d'analyse
Retranscription intégrale de toutes les entrevues individuelle et du <i>focus group</i>	- Retranscription intégrale des entretiens (individuels et de groupe) dans une grille d'analyse de chaque participant et participante (les réponses données en arabe ont été préalablement traduites en français puis validées par deux experts de la langue) - Retranscription réalisée par le chercheur principal
Lecture flottante de toutes les retranscriptions	- Lecture systématique de toutes les données recueillies (lecture faite plusieurs fois) ; - Soulignement des mots qui nous marquent (intuition et logique).
Codage des retranscriptions	- Codage de tous les verbatims ; - Codage du <i>corpus</i> , de façon fermée et

	adaptée, avec extraction des unités de sens (Savoie-Zajc, 2004) ; - Assuré la fidélité inter-codeur par le codage d'un chercheur expert dans le domaine (accord de plus de 80%).
Catégorisation des codages	- Regroupement rigoureux des différentes unités de sens ; - Constitution d'une matrice de sens en relation avec les deux axes de recherche en tenant compte du contexte.

4. Présentation et analyse des résultats.

4.1. La conception de la nature de la pensée critique en EPS

Le codage et l'analyse des réponses des participantes et des participants lors des entretiens individuelles et du *focus group* relatives à la conception de la nature de la pensée critique révèlent plusieurs éléments définitoires de la pensée critique :

➤ *La pensée critique vue comme un processus cognitif :*

Selon les propos de certains enseignants (tels que E2, E5, E6 et E7 lors du *focus group*) et E2 et E3 (lors des entretiens individuelles), la pensée critique est conçue comme une activité mentale dynamique réglementée, un processus intellectuel ou une habileté mentale. Elle demande de l'engagement intellectuel et des efforts cognitifs. La pensée critique inclut une dimension cognitive, centrée sur les opérations cognitives déployées lorsqu'un individu est face à de nouvelles situations ou de nouveaux problèmes pour atteindre les objectifs fixés. Donc, elle nécessite un engagement intellectuel. Ci-dessous, des illustrations de cette synthèse :

« *La pensée critique en EPS est une activité mentale dynamique réglementée se passant entre l'enseignant et l'élève de façon où l'enseignant transfère les connaissances à l'élève avec fluidité pour pouvoir analyser* ». (E7, *focus group*).

« *D'après ma définition, c'est une opération mentale initiée par l'enseignant pour analyser les situations qui se présentent afin d'engendrer des situations nouvelles pour atteindre les objectifs fixés* » (E6, *focus group*).

« *C'est un processus mental, c'est des représentations des choses, des phénomènes (...)* » (E2, entretiens individuelles 2).

➤ *La pensée critique vue comme un processus d'évaluation*

Des enseignantes et enseignants (tels que E5; E3 et E4 lors du *focus group*; E1, E2, E3, E4 et E5, lors des entretiens individuelles) soulignent que la pensée critique est une pensée évaluative qui comprend le processus de prise de décision après analyse ou examen attentif d'un certain nombre d'informations: 1) Une pensée critique comprise comme un processus évaluatif (la capacité d'évaluation d'élaboration de stratégies et de prévention pour les enseignants); 2) une pensée critique comprise comme une pensée analytique décisionnelle (analyse, interprétation et prise de décision), elle exige d'analyser, de critiquer et

juger de façon argumentée; 3) une pensée critique comprise comme un retour évaluatif sur les actions et les intentions du processus d'enseignement apprentissage et 4) une pensée critique comprise comme une auto-évaluation (autocritique) (vers l'étudiant). Ce qui suggère que l'élève est capable par le biais de la pensée critique d'analyser, d'évaluer les situations d'apprentissage, d'interpréter les causes de réussite ou d'échec, de trouver des solutions argumentées et corriger ses propres erreurs. Les extraits des transcriptions des enseignants ci-dessous, illustrent bien la présence de cette catégorie :

« C'est une évaluation des situations dans lesquelles on se trouve, pouvoir argumenter les éléments qui la composent ». (E5, entrevue individuelle 5).

« Par exemple après une rencontre ou un jeu de sport collectif l'élève doit être en mesure d'analyser les causes de réussite ou d'échec, les siennes et celles autres » (E3, entrevue individuelle 3).

« C'est une opération organisée où il y aura analyse d'une activité donnée; ainsi que son évaluation scientifique organisée » (E5, focus group).

« C'est faire un retour d'informations sur ses propres réalisations, c'est créer un référentiel qui nous aide dans les tâches futures. Par exemple il faut laisser plus d'avantage l'élève analyser ses propres réalisations que de lui donner un feedback tout fait » (E4, entrevue individuelle 4).

« En EPS, il va exprimer son avis sur les situations pédagogiques proposées, les exercices ou les jeux par l'enseignant et voir même proposer des modifications » (E2, entrevue individuelle 2).

➤ *La pensée critique vue comme un processus d'investigation*

Pour certains enseignants interrogés, la pensée critique est considérée comme un processus de recherche. Elle cherche les avantages et inconvénients, les tenants et aboutissants du sujet. Aussi, la pensée critique cherche, en plus des conséquences, les causes et propose des solutions. Elle sonde des avis différents et traite l'idée de différents angles. Donc, pour ces enseignants la pensée critique est une forme de pensée qui va plus en profondeur dans l'acquisition d'une connaissance. Les deux extraits de transcription ci-dessous sont des exemples d'illustration de cette conception de la nature de la pensée critique.

« Je n'ai pas une définition précise mais pour moi la pensée critique en EPS, c'est aider l'apprenant à trouver des éléments de réponse à ses questionnements par exploration et recherche ». (E4, focus group).

« La pensée critique (...) au-delà de la résolution des problèmes, il va chercher dans les causes des problèmes, en plus des conséquences d'un projet proposé, des perspectives stratégiques d'une démarche » (E2, entrevue individuelle 2).

En somme, il ressort de nos analyses 3 conceptions de la nature de la pensée critique en EPS selon les participantes et participants à notre étude : une pensée critique perçue comme un processus cognitif, une

pensée critique perçue comme un processus d'évaluation et une pensée critique perçue comme un processus d'investigation.

4.2. La conception du rôle de la pensée critique en EPS

L'analyse des données révèle plusieurs rôles ou fonctions de la pensée critique en EPS. Ce sont :

➤ *Une fonction d'outil à l'évaluation*

Certains enseignantes et enseignants attribuent à la pensée critique une fonction évaluative. Le rôle de la pensée critique, d'après ces enseignants, c'est d'aider l'élève à s'autoévaluer, se corriger et mieux apprendre. Ce qui permet, également, aux enseignantes et enseignants de s'autoévaluer et réguler leurs enseignements. Les verbatim ci-dessous nous donnent quelques illustrations de cette fonction de la pensée critique :

« Son rôle dans mes séances est d'aider l'élève à trouver une place, une position dans les situations pédagogiques que je lui propose, il doit pouvoir participer à l'évaluation » (E1, entrevue individuelle 1).

« Son rôle se résume à la critique de la séance à la fin, pour faire un bilan sur la production des élèves, pouvoir aussi proposer des exercices pour la séance prochaine » (E7, entrevue individuelle 7).

« Absolument parce que partant de mon expérience, pas mal de fois mes élèves m'ont corrigé et ils m'ont même proposé des consignes à des situations de jeu que j'ai proposées » (E3, entrevue individuelle 3).

« Elle m'aide à gérer la classe, les motivations des élèves, leurs degrés d'accomplissement des tâches, de m'autoévaluer à travers leurs propositions et critiques » (E5, entrevue individuelle 5).

➤ *Une fonction d'outil à l'expression libre ou d'argumentation autonome*

Pour certains enseignants interrogés lors des entrevues individuelles, la pensée critique a pour rôle de développer l'expression libre chez les élèves. C'est-à-dire qu'elle permet de développer une argumentation autonome et soutenue chez les élèves. Les extraits de transcription ci-dessous, illustrent la présence de cette fonction de la pensée critique :

« Dans le sens où on lui apprend à raisonner à communiquer, à s'exprimer, même à mener un dialogue, il ne faut pas prendre les orientations de l'adulte comme argent comptant. Son rôle dans mes séances c'est que l'élève doit pouvoir s'exprimer pleinement par le mouvement ou par les idées » (E1, entrevue individuelle 1).

« Quand on donne plus de liberté aux élèves de s'exprimer on casse cette barrière entre l'enseignant et l'élève qui laisse la vérité circulée dans un seul sens, pas de complexe à proposer une activité, refusé une réalisation. En contrepartie ça nous aide à réguler notre enseignement sur la base des propositions et critiques des élèves » (E4, entrevue individuelle 4).

« Personnellement oui, parce que plus on permet aux élèves de s'exprimer librement plus on a une meilleure maîtrise de la séance d'un point de vue efficacité et efficience, plus de motivation chez les élèves et plus de maturité » (E7, entrevue individuelle 7).

➤ *Une fonction d'aide à l'apprentissage*

À la lumière des réponses données par certains enseignants, tels que E2, E3, E5, E7 et E8 lors des entrevues individuelles, la pensée critique permet d'optimiser l'apprentissage et atteindre les objectifs planifiés. Elle permet à l'élève d'être plus conscient de son rôle actif dans l'apprentissage. L'usage des habiletés de pensée critique l'implique plus dans la gestion et le déroulement des séances, et ce, en tenant en compte des critiques et des propositions diverses. La pensée critique, pour certains interviewés, joue un rôle de motivateur à l'apprentissage des élèves. Cet aspect motivateur, de la pensée critique, est nécessaire à l'acquisition des connaissances et pousse l'élève à s'améliorer dans le travail ou à se dépasser. Ci-dessous, certaines retranscriptions qui illustrent fort bien cette fonction :

« Parfois, il est utile pour l'enseignant que les élèves aient une pensée critique, surtout quand un où des élèves maîtrisent l'activité physique sportive enseignée. Ils pourront aider l'enseignant à gérer le groupe et même proposer des exercices et des situations d'enseignement » (E2, entrevue individuelle 2).

« Pour moi, par exemple plus j'engage la participation de mes élèves à la séance et plus elle devient attrayante avec l'atteinte des objectifs. Plus je leur demande de diriger un échauffement, plus il y a de la compétition entre eux en matière d'innovation ou de créativité dans les exercices proposés » (E3, entrevue individuelle 3).

« Son rôle, c'est pousser l'élève à traiter les feedbacks de ses réalisations motrices, pour pouvoir comparer et trouver les erreurs, à comprendre les actions et les agissements de ses coéquipiers » (E8, entrevue individuelle 8).

« Personnellement oui, parce que plus on permet aux élèves de participer, plus on a une meilleure maîtrise de la séance d'un point de vue efficacité et efficience, plus de motivation chez les élèves et plus de maturité ». (E7, entrevue individuelle 7).

« La pensée critique créé de la motivation chez les élèves (...) leurs degrés d'accomplissement des tâches, m'aident à gérer la classe » (E5, entrevue individuelle 5).

➤ *Une fonction de développement de la responsabilité et de l'autonomie intellectuelle*

Selon les propos de certains enseignantes et enseignants, tels que E4, E5 et E8, la pensée critique améliore la qualité de la pensée, élève le niveau de critique et développe la créativité de l'élève. De plus, elle renforce son sens de responsabilité et son autonomie intellectuelle. L'élève, grâce à la pensée critique,

développe une bonne confiance en soi et conséquemment apprend à penser et à agir de façon autonome. Ci-dessous, des illustrations de cette fonction :

« *Son rôle consiste à élever le niveau de la pensée et de la critique des phénomènes avec un sens de la responsabilité (...) surtout lorsqu'ils participent aux différentes phases de la réalisation de la séance (...) C'est de cette façon que l'élève devient créatif* ». (E4, entrevue individuelle 4).

« *Oui, parce qu'elle leur procure de la confiance en soi. Ils sentent qu'ils ont de la valeur et que leurs productions ont du sens (...) et donc plus d'engagement de leur part* » (E5, entrevue individuelle 5).

« *Si on ne se corrige pas on n'avance pas, je l'ai dit, l'élève doit s'auto questionner sur ses performances motrices et celles des autres, pouvoir comparer et trouver la source d'erreurs, à trouver lui-même la solution sans l'aide de l'enseignant, ça le rend autonome intellectuellement* ». (E8, entrevue individuelle 8).

En guise de conclusion partielle au rôle de la pensée critique en EPS, selon les participants à l'étude, quatre fonctions essentielles lui sont attribuées. La pensée critique sert à 1) évaluer, 2) argumenter ou s'exprimer de façon autonome, 3) mieux apprendre et 4) développer la responsabilité et l'autonomie intellectuelle.

5. Discussions et conclusion.

Au regard des données relatives aux conceptions de la nature de la pensée critique, il s'est dégagé trois (3) approches définitoires : 1) la pensée critique est un processus cognitif, 2) la pensée critique est un processus d'évaluation et 3) la pensée critique est un processus d'investigation. Il est intéressant de constater que les enseignantes et les enseignants perçoivent la pensée critique comme un « processus » et non comme « un produit ». Ce qui suggère, que pour eux, son état est continu et non fini dans le temps. Cette façon de définir la pensée critique est conforme aux récents travaux sur la pensée critique en éducation (Daniel, 2018; Gagnon et al., 2018; Kpazaï, 2018b). Les trois visions de la pensée critique qui se dégagent de l'étude pourraient laisser entrevoir que ces enseignants d'EPS font appel à la conception psychologique de la pensée critique. Car leurs points de vue considèrent la pensée critique comme un processus cognitif ou mental (voir Kpazaï, 2014; Kpazaï et Attiklemé, 2012). Ces résultats sont analogues à ceux de Ngolo-Ngono et al. (2019). Enfin, force est de constater que les perspectives des enseignantes et des enseignants d'EPS en regard à la nature de la pensée critique n'incluent pas la dimension affective (ou les dispositions) reliée à la pensée critique.

S'agissant du rôle de la pensée critique, quatre (4) conceptions ont été évoquées : 1) un outil d'évaluation, 2) un outil à l'expression libre ou à une argumentation autonome et soutenue, 3) une aide à l'apprentissage et 4) un outil de développement de la responsabilité et de l'autonomie intellectuelle. Ces résultats vont dans le même sens que ceux des travaux de Kpazaï et Attiklemé (2015 a), Makoumbou Lemvo et al (2020), et de Ngolo-Ngono et al. (2019).

Toutes ces fonctions attribuent à la pensée critique une fonction instrumentale de la pensée critique (un outil de). Ce qui rejoint une des perspectives lipmaniennes qui considère la pensée critique comme un outil au service d'une bonne évaluation ou un jugement pertinent (Lipman, 1995, 2006). À l'instar de Paul et Elder (2004), « l'usage de la pensée critique en éducation et en formation sert à améliorer les habiletés d'apprentissage des apprenants ». Donc, la pensée critique permet d'optimiser l'apprentissage et atteindre des objectifs planifiés dans l'enseignement. Toutes ces fonctions attribuent à la pensée critique une double utilité : 1) un outil de développement personnel de l'élève, 2) un outil indispensable à l'apprentissage et à la construction des compétences des élèves (Kpazaï, et Attiklemé, 2015 b; Kpazaï, Daniel et Attiklemé, 2011, 2015).

En guise de conclusion, signalons que la présente étude s'est intéressée à la conception de la nature et du rôle de pensée critique des enseignantes et les enseignants d'EPS en Algérie. Concernant la nature de la pensée critique, l'analyse des données a révélé que la pensée critique se définit de diverses manières. Elle est vue comme un processus cognitif, un processus d'évaluation et un processus d'investigation. En ce qui concerne son rôle en EPS, quatre (4) fonctions ressortent de nos résultats : une fonction d'outil à l'évaluation, une fonction d'outil à l'expression libre, une fonction d'aide à l'apprentissage, une fonction de développement de la responsabilité et de l'autonomie intellectuelle. Puisque notre étude a été menée sur les enseignants d'EPS (collège et lycées) en Algérie, nous suggérons de mener des recherches sur la pensée critique des enseignants algériens d'autres matières afin de mieux appréhender cette forme de pensée chez les enseignants du système éducatif algérien. De plus, une recherche empirique sur les pratiques effectives des enseignantes et enseignants algériens d'EPS nous donnerait une plus grande information sur le développement des habiletés de pensée critique, en EPS, des jeunes algériennes et algériens du système éducatif de l'Algérie.

Bibliographie

- 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* (2^e édition). Presses Universitaire de France.
- Bergmann-Drewe, S. et Daniel, M.-F. (1998). The fundamental role of critical thinking in physical education. *Avante*, 42(2), 20-38.
- Beyer, B. K. (dir.). (1988). *Developing a thinking skills program*. Boston: Allyn and Bacon.
- Beyer, B. K. (1987). *Practical strategies for the teaching of thinking*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longmans Green.

- Brookfield, S. (1987). *Developing Critical Thinkers Challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Chen, W., Rovegno, I., Cone S.L. & Cone, T.P. (2012). An Accomplished Teacher's Use of Scaffolding During a Second-Grade Unit on Designing Games. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 83(2), 221-234.
- 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.
- Doherty, J. (2009). *Critical Thinking in Physical Education. Teaching and Development of Critical Thinking in Physical Education*. VDM Verlag Dr Müller A. & Co. KG.
- Durand, M. (1998). *L'enseignement en milieu scolaire* (2e édition). Paris: Presses Universitaire de France.
- Ennis, R.H. (1993). Critical Thinking Assessment. *Theory into Practice*, 32 (3), 179-186.
- 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.
- 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.
- Kpazaï, G. (2018a). Illustrations de la pensée critique dans les pratiques éducatives d'enseignants d'éducation physique et santé (EPS) : une piste pour un développement de la pensée critique en formation initiale. Dans Georges Kpazaï (direction), *La pensée critique expliquée par des didacticiennes et des didacticiens de l'enseignement supérieur* (pp.15-52). Montréal : Les Éditions JFD.
- Kpazaï, G. (dir.) (2018). *La pensée critique expliquée par des didacticiennes et des didacticiens de l'enseignement supérieur* (2è édition). Montréal (Québec) : Les Éditions JFD.
- 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 Sciences et Pratiques des Activités Physiques Sportives et Artistiques SPAPSA*, 6(2), 1-16.
- Kpazaï, G. & Attikléme, 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. et Attikléme, K. (2015a). *Dispositifs didactico pédagogique de développement de la pensée critique en classe d'Éducation Physique et Santé (EPS) selon la perception des enseignants d'EPS de Sudbury (Ontario)*. 16è congrès international de l'Association des chercheurs en Activités Physique

- et Sportive (ACAPS) (pp. 316-317). Université de Nantes du 26 au 28 octobre. [
- Kpazaï, G. et Attiklemé, K. (2015b). *Conception de la nature et de l'importance de la pensée critique en classe d'éducation physique et sportive au Bénin selon la perceptive des enseignants d'EPS de Porto-Novo*. 16^e congrès international de l'Association des chercheurs en Activités Physique et Sportive (ACAPS) (pp. 316-317). Université de Nantes du 26 au 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., 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.
- Ku, K., (2009), Assessing students' critical thinking performance: Urging for measurements using multi-response format. *Thinking Skills and Creativity*, 4, 70-76.
- Lefebvre, S., Deaudelin, C., Lafortune, L. et Loïselles, J. (2003). Implantation d'une innovation. Conceptions d'enseignantes et d'enseignants du primaire relatives aux TICs. Dans Louise Lafortune, Colette Deaudelin, Pierre-André Doudin et Daniel Martin (direction), *Conceptions, croyances et représentations en Maths, Sciences et Technos*, (pp.239-263). Sainte-Foy (Québec) : Les Presses de l'Université du Québec.
- Lipman, M. (2006). *À l'école de la pensée* (2^e édition - Édition revue et ajoutée). De Boeck Université.
- Lipman, M. (1995). *A l'école de la pensée* (traduit de l'anglais par Nicole Decoste). Bruxelles : De Boeck Université.
- Lodewyk, K.R. (2009). Fostering Critical Thinking in Physical Education Students. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 80(8), 12-18.
- Makoumbou Lemvo E., Mandoumou, P., Bancketh Kodja, 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.
- McPeck, J. E. (1981). *Critical thinking and education*. New York: St. Martin's.
- Ngolo-Ngono, I. M.1, Mandoumou, P.2, Lemvo Makoumbou, E.3, Bancketh Kodja, 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.
- Nziengui Nsonde, B.V. (2019). *Le développement de la pensée critique des étudiants-stagiaires en EPS : Propos et actions des conseillers pédagogiques*. Mémoire de Master en supervision pédagogique. ISEPS, Université Marien Ngouabi (Brazzaville), République du Congo.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd., p. 122-151). Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP.

- Siegel, H. (1988). *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking and Education*. New York: Routledge.
- Sternberg, R.J. (1987). *Questions and answers about the nature of and teaching of thinking skills*. Dans J. Baron and R. Sternberg (dir.), *Teaching Thinking Skills. Theory and Practice* (p. 251-259). New York: W.H. Freeman.
- Sternberg, R.J. (1985). *Critical thinking: This nature, measurement and improvement*. Dans F.R. Link (dir.), *Essays on the Intellect* (p. 45-65). Alexandria, VA: Association for supervision and curriculum development.
- Paul, R. W. (1993). *Critical Thinking: What every person needs to survive in a rapidly changing world*. Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking
- Paul, R., Elder, L. (2004). *Critical Thinking, tools for taking charge of your learning and your life*, The Foundation for Critical Thinking.
- Piaget, J. (1977). *La naissance de l' intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Poungui Ngoma, A. (2019). *La conception du développement de la pensée critique des enseignants d'EPS par les agents principaux d'encadrement et d'animation pédagogique au collège*. Mémoire de Master en Supervision Pédagogique – ISEPS (Brazzaville), Université Marien Ngouabi, République du Congo.
- Ryall, E. (2010). *Critical Thinking for Sports Students*. Learning Matters Ltd.
- UNESCO (2009). *L'éducation pour tous d'ici 2015*. Document visité en ligne : <http://portal.unesco.org/education/fr>.
- Vygotski, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Mental Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.