

UNIVERSITE ABDERRAHMANE MIRA DE BEJAIA



FACULTÉ DES SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES
DÉPARTEMENT DES SCIENCES ET TECHNIQUES DES
ACTIVITÉS PHYSIQUES ET SPORTIVES (STAPS).

MEMOIRE

En vue de l'obtention du diplôme de

MASTER EN STAPS

Option : **Activité physique et sportive scolaire**

**Conceptions de la pensée critique dans la formation
initiale en STAPS : propos des enseignants
universitaires d'Algérie.**

Préparé par :
HAMOUMRAOUI Nassim
KOUK Cylia

Dirigé par :
Dre. DJERADA Thinhinane

Codirigée par :
Dre. BOUBYA Lynda
Pr. HARITI Hakim
Pr. KPAZAI Georges

Année universitaire : 2021/2022

Table des matières

I.	Introduction générale.....	1
II.	Problématique.....	3
II.1.	Les questions de la recherche.....	6
II.2.	Objectifs de recherche.....	6
III.	Cadre conceptuel.....	7
III.1.	Les grandes catégories de conceptions de la pensée critique : une synthèse des travaux en éducation et en formation selon Kpazaï et Attiklemé (2012).....	7
III.1.1.	Les conceptions de la pensée critique en éducation prenant appui sur la philosophie de l'éducation.....	8
III.1.2.	Les conceptions de la pensée critique en éducation prenant appui sur la psychologie de la connaissance.....	11
III.1.3.	Les conceptions de la pensée critique en éducation prenant appui sur les travaux en psychopédagogie.....	12
III.2.	Les conceptions de la nature et du rôle de la pensée critique: un bref regard sur de récents travaux.....	13
III.2.1.	Un regard sur les conceptions de la nature de la pensée critique.....	14
III.2.2.	Un regard sur les conceptions du rôle de la pensée critique.....	16
IV.	Cadre méthodologique.....	18
IV.1.	La posture épistémologique.....	18
IV.2.	Une étude qualitative.....	18
IV.3.	Une étude de cas.....	19
IV.4.	Stratégie de collecte de données.....	19
IV.4.1.	Les participants.....	20
IV.4.2.	Outils de collecte de données.....	25
IV.5.	Stratégies d'analyse des données.....	25
IV.5.1.	L'analyse de contenu.....	25
IV.5.2.	La responsabilité éthique.....	27
V.	Présentation des résultats.....	29
V.1.	La définition de la pensée critique :.....	29
V.2.	la différence entre la pensée critique et la pensée simple :.....	31
V.3.	Caractéristiques d'une « pensée critique » qui la distancie d'une « simple pensée » :.....	33
V.4.	Les dimensions de la pensée critique :.....	35
V.5.	Les synonymes du concept «pensée critique » :.....	37

V.6.	Autres éléments sur la nature de la pensée critique :	38
VI.	Discussion des résultats	41
VI.1.	Discussion des résultats concernant les conceptions de la nature de la pensée critique	41
VI.2.	Discussion des résultats concernant les conceptions du rôle de la pensée critique	43
VII.	Conclusion	44
VII.1.	Limites de la recherche	45
VIII.	Références bibliographiques	46

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 - Codes questionnaires avec les données de l'identification des enseignants de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique : Algérie	20
Tableau 2 -	29
Tableau 3 -	31
Tableau 4 -	33
Tableau 5 -	35
Tableau 6 -	37
Tableau 7 -	39

REMERCIEMENTS

*Nous remercions avant tout
ALLAH, le tout puissant de nous avoir donné la force nécessaire pour
mener ce projet à terme.*

*Nous tenons à témoigner notre profonde gratitude et nos
remerciements les plus sincères à notre promotrice Mme *Abbes
Thinhinane * de nous avoir encadré, suivi et soutenu tout le long de ce
travail.*

*Nous remercions nos familles pour les sacrifices qu'elles ont faits
pour que nous terminions nos études.*

*Nos remerciements les plus vifs vont également aux membres du jury
qui nous feront l'honneur de juger notre travail.*

*Nous adressons de chaleureux remerciements à tous les
enseignants et les travailleurs du département des *STAPS* Bejaia et
Alger et Sétif.*

*Nous remercions aussi tous nos amis pour leur aide, leur patience,
leur compréhension et leur encouragement*

*Nous remercions aussi Pr. Hariti Hakim, Pr KPAZAI Georges et Melle Boubaya
Lynda qui nous ont aidés et soutenus tout le long de ce travail*

CYLIA ,NASSIM

DÉDICACES

Je dédie ce modeste travail :

Avant tout à mes très chers parents qui m'ont soutenu et encouragé

durant toute ma vie ;

A mes très chères sœurs Lamia, Lynda »

A mon cher frère Djamel

Sans oublier ma copine Nawal

A mes très chères amies (Assalasse ; Yacine ,Dorian ,Mehdi ,Leticia

,Ramzi ,rimas ,anis ,Slimane ,Nouna ;marie)

A mes amies du Staps (Nabila ;Lina

,Zinedine ;Moumouh ;Hanan ;Safia ;Djamila ;dayas)

A mon binôme «Nassim » et sa famille ;

*Son oublier ma grande mère et mon ami*Omar* que dieu leur*

fasse miséricorde et les habites en paix.

A mes camarades de la promotion 2021/2022.

Cylia

DÉDICACES

Rien n'est aussi beau à offrir que le fruit d'un labeur qu'on dédie du fond du cœur à ceux qu'on aime et qu'on remercie en Exprimant la gratitude et la reconnaissance

Durant toute notre existence.

Je dédie ce modeste travail :

A mes très chers parents qui ont toujours été là pour moi, et qui m'ont donné un magnifique modèle de labeur et de persévérance. J'espère qu'ils trouveront dans ce travail toute ma reconnaissance et tout mon amour.

A mes frères et mes sœurs

A toute ma famille, et toutes mes amies.

A mon encadreur « Mme Abbes ».

En fin, je remercie mes amies du STAPS, ma binôme « Cylia » «qui ont contribué à la réalisation de ce modeste travail.

Nassim

INTRODUCTION GENERALE

I. Introduction générale

Ce travail de recherche s'inscrit dans le domaine de la recherche sur la pensée critique des enseignants au supérieur (enseignant-e-s universitaires). Son but est de mieux comprendre les conceptions des enseignant-e-s universitaires en regard de la nature et du rôle de la pensée critique dans la formation en sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS).

Bien qu'il soit vrai que la thématique de la « pensée critique » ne soit pas récente dans la littérature en éducation, un certain regain d'intérêt à son endroit apparaît aujourd'hui dans ce domaine depuis plus de deux décennies (Kpazaï, G., Ben Jomâa, H., Paulin, M., Hakim, H., & Kossivi, A. 2019). Par exemple, dans la plupart des curricula, le développement de la pensée critique des apprenants est présenté comme un objectif éducationnel prioritaire (Ministère de l'Éducation de la Colombie Britannique, 2002; Ministère de l'Éducation de la Nouvelle Zélande, 2005 ; Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport du Québec, 2001a, 2001b, 2003; Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2015; Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire du Bénin, 2006). Or, si les institutions éducatives souhaitent l'acquisition et le développement de la pensée critique des apprenants, plusieurs conditions, selon la recherche sur la pensée critique, doivent être réunies. D'une part, les professionnels du vaste monde de l'éducation doivent s'entendre exactement sur la nature et l'essence réelles du concept de « pensée critique » en enseignement et, d'autre part, s'assurer que les enseignants eux-mêmes déploient une forme de pensée dite « critique » lors du processus enseignement-apprentissage (Daniel, 1998a; Ennis, 1991; Knight, 1992).

Pour la première condition susmentionnée, la plupart des savants du domaine de la pensée critique font observer qu'il existe une multitude de définitions. Toutefois, non seulement un petit nombre de ces définitions sont opérationnalisables (Kpazaï, 2018, 2015), mais toutes ces définitions de la pensée critique n'apportent pas encore un éclairage parfait sur la pensée critique (Doherty, 2009; Kpazaï, Daniel et Attiklémé, 2015, 2011; McBride et Xiang, 2004)

Concernant la deuxième condition, plusieurs chercheurs en éducation physique ont mentionné le rôle crucial des éducateurs physiques dans l'acquisition et le développement de la pensée critique des élèves dans le domaine psychomoteur (Bennett et Green, 2001; Cleland, Helion et Fry, 1999; Daniel, 2001; Daniel et Bergman-Drewe, 1998; Kpazaï, 2013; McBride,

1999; McBride et Xiang, 2004). Pour la plupart de ces chercheurs, l'enseignant d'éducation physique, par l'adoption d'attitudes et d'aptitudes à la pensée critique, peut non seulement favoriser la qualité de l'apprentissage des élèves, mais aussi permettre l'usage de la pensée critique par ces derniers. Toutefois, pour que les enseignants assument cette pleine responsabilité, Gaskins (1994) souligne qu'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. Pour Knight (1992), si les enseignants désirent développer adéquatement la pensée critique des élèves, ils doivent satisfaire trois exigences : 1) maîtriser la discipline, 2) être eux-mêmes dotés de plusieurs capacités et attitudes de la pensée critique et 3) savoir comment enseigner à penser.

Ainsi, 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. Cette réflexivité critique est assimilable à la pensée réflexive au sens de Dewey (1933).

Par ailleurs, pour certains chercheurs, la recherche actuelle sur la pensée critique chez les enseignantes et les enseignants est, pour une bonne partie, imposée par la recherche des nouveaux indices relatifs à la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, surtout à celle de l'éducation. Dans cette perspective, la tendance actuelle est la prise en compte du processus cognitif des enseignants (Durand, 1998; Howe, 2004; Kpazaï, 2014). Un courant de recherche pédagogique, intitulé « la pensée des enseignants », postule à cet effet que les comportements observés en classe chez les enseignants sont largement influencés par ce qu'ils pensent. Leurs habiletés cognitives sont donc conçues comme des éléments explicatifs de leurs comportements car elles sont censées influencer ces derniers.

Déjà en 1970, Taylor faisait remarquer que même ces professionnels technicistes de l'enseignement faisaient des choix lors de leur planification pédagogique. Il précise même que pendant la phase d'interaction, les enseignants pensent, choisissent, s'adaptent ou modifient leurs comportements. Même si l'objet de cette réflexion ne se limitait qu'au contexte d'enseignement-apprentissage et à ses buts poursuivis, Taylor fait penser à l'existence d'un processus cognitif sous-jacent aux comportements et actes des enseignants. Shavelson (1973) affirme, dans cette ligne de pensée, que tout acte d'enseignement est le résultat d'une décision, soit consciente ou inconsciente de l'enseignant après qu'il ait opéré un

traitement complet de l'information disponible. On peut donc affirmer que l'implication du processus cognitif de l'enseignant lors du processus enseignement-apprentissage est essentielle à l'à-propos de l'acte pédagogique et au développement professionnel. La pensée réflexive des enseignants est fondamentale à leur développement professionnel.

II. Problématique

L'université cherche toujours à améliorer la qualité de l'enseignement et de la formation des étudiant-e-s, dans le cadre du développement du courant de la recherche sur la pédagogie et didactique universitaires ou la pédagogie de l'enseignement supérieur, afin de les rendre capables de faire face convenablement aux exigences et à la complexification du XXI siècle (Perrenoud, 2008 ; Romainville, 2004 ; De Ketele, 2010 ; Chabchoub, 2007 ; Ben Abderrahmen, 2005 ; Ben Jomâa, Chihi, Sghaier, Mami & Kpazai, 2017 ; Ben Jomâa, Majdoub, Abdelkefi & Kpazai, 2018 ; Ben Jomâa & Hariti, 2019 ; Chtara, Ben Jomâa, Abdelkefi, Naceur & Kpazai, 2020). Ainsi, l'université a pour mission de transmettre une culture de pensée, de réflexion, d'analyse critique aux étudiants et étudiantes, de les amener à s'interroger, à rechercher et à analyser la pertinence d'un ensemble d'informations. En effet, ces derniers, en tant que futurs professionnels, se doivent d'être préparés, confrontés à des situations tirées de la vie réelle et encouragés à prendre des décisions réfléchies (Dias, 2010). De ce fait, porter un regard critique sur ses pratiques pédagogiques au supérieur est l'une des compétences primordiales qui doit être développée chez chaque enseignant universitaire pour pouvoir agir d'une manière efficace sur les apprenants (Gomri, 2020).

La pensée critique s'avère un objectif éducatif prioritaire dans de nombreuses universités et structures de formation professionnalisantes de plusieurs pays. Elle est devenue en plus primordiale à la réussite scolaire et universitaire ainsi qu'à la confrontation des défis de la vie (Abrami, Bernard & al., 2008). De nos jours, elle est présentée comme une compétence à développer, chez les étudiant-e-s, par tous les enseignantes et les enseignants universitaires, et ce quelles que soient leurs disciplines (Haber, 2020 ; Kpazaï, 2018). Son usage augmenterait l'apprentissage chez les étudiant-e-s (Paul & Elder, 2004 ; Bahr, Nan, 2010) et permettrait une meilleure assimilation des phénomènes complexes (Kpazaï, 2018 ; Ruth & al., 2013).

Dans cette ligne de pensée, le développement de la pensée critique des étudiant-e-s est, en grande partie, dépendant des conceptions et comportements des enseignants universitaires (Calderhead, 1987 ; Solmon & Lee, 1991) car les variables cognitives, telles que les

connaissances, les conceptions, les croyances et les valeurs, sont des indicateurs importants de la pertinence et de l'efficacité de leurs actes pédagogiques (Durand, 1998). En plus, les comportements des enseignants sont ainsi influencés directement par ce qu'ils pensent (Shavelson & Stern, 1981). Par ailleurs, la pensée critique prend de nos jours de l'ampleur. Elle est devenue une priorité dans les formations universitaires afin d'aider les étudiant-e-s à faire des choix personnels et éclairés (Boisvert, 1999). Ainsi, la pensée critique développe chez les apprenants une véritable compréhension des événements, au lieu de développer une vision simplifiée de l'information reliée à ces événements (Delors, 1996). La pensée critique joue alors un rôle irremplaçable au développement intellectuel et à l'acquisition des connaissances. Ce développement de processus cognitif et intellectuel aide l'apprenant à mieux assimiler les savoirs appris à l'institution afin de les mieux utiliser dans la vie réelle et de réinvestir les savoirs des apprentissages ultérieurs.

Aujourd'hui, malgré un bon nombre d'investigations scientifiques sur le concept de la pensée critique dans divers domaines en particulier en EPS, force est de constater l'existence d'une multiplicité d'approches définitoires dont certaines sont soit non opérationnelles, soit en opposition les unes aux autres (Daniel, 2018 ; Kpazaï, 2018 ; Kpazaï, Ben Jomâa, Mandoumou, Hariti & Attiklemé, 2019). Il se dégage ainsi une présence d'un non-consensus chez les savants de la pensée critique. 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 (Boubaya, Kpazaï et Hariti, 2020).

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 en classe d'EPS (Boubaya et al., 2020 ; 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.

L'absence d'accord sur la définition de la pensée critique a été notée comme une des raisons de la difficulté à enseigner la compétence de pensée critique chez les étudiants. Ainsi, plusieurs éducateurs affirment que sans une bonne conceptualisation de ce qui est la pensée

critique, une évaluation valable restera problématique (Appleby, 2005; Gordon, 2000; Hatcher, 2000; Kennedy, Fisher & Ennis, 1991). De ce fait, l'intégration de la pensée critique en enseignement universitaire répond à un besoin de former des individus réfléchis et responsables (Van Gyn et Ford, 2010, 11) en faisant en sorte que les étudiants et étudiantes soient actifs et engagés dans leurs apprentissages. Par conséquent, le développement d'habiletés de pensée critique va de pair avec l'apprentissage dynamique centré sur les actions des apprenants et non pas sur celles du professeur (Duron, Limbach et Waugh, 2006, 160). Ainsi, les étudiantes et étudiants doivent être capables de penser et de réfléchir de façon critique, d'analyser un sujet en profondeur et non pas de se contenter de mémoriser ou de comprendre un contenu théorique. Ce qui sous-entend que ces derniers sont engagés dans leurs apprentissages pour développer des habiletés de réflexion critique. (Dias, 2010). De ce fait, leur participation active au processus serait une condition essentielle à la qualité de leurs apprentissages et représente donc aussi un défi majeur. (Crosse, 2021). De plus, il est important que la pensée critique soit conçue et intégrée de façon progressive et constante dans un cours, ce qui suppose que le professeur consacre du temps à sa planification pour que les étudiants et étudiantes développent des habiletés de pensée critique précises (Dias, 2010).

Si l'on désire que les enseignantes et les enseignants universitaires développent la pensée critique de la jeune génération, il est souhaitable qu'ils aient une conception claire de sa nature, de son développement ou de ses manifestations et qu'ils soient, en plus, capables d'en évaluer les résultats et de cerner les conditions favorables à son épanouissement (Kpazai, 2005). A cet effet, l'exercice de la pensée critique peut être, encore aujourd'hui, un sujet flou une fois appliquée surtout par les enseignants qui n'ont pas une idée assez claire de sa nature et de son rôle réel au niveau du processus enseignement-apprentissage. Face à ce fait, l'état actuel de la recherche sur la pensée critique nous amène toutefois à constater, d'après notre connaissance, que très peu de recherches empiriques sont faites sur les conceptions de la nature et du rôle de la pensée critique chez les enseignant-e-s du supérieur dans la formation en sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS) en l'Algérie.

De ce fait, Quelles sont les conceptions des enseignant-e-s universitaires de l'Algérie à l'égard de la nature la pensée critique ainsi que son rôle dans le processus enseignement apprentissage dans le domaine de la formation en STAPS?

II.1. Les questions de la recherche

1) Quelles sont les conceptions des enseignant-e-s universitaires de l'Algérie à l'égard de la nature de la pensée critique dans le domaine de la formation en STAPS?

2) Quelles sont les conceptions des enseignant-e-s universitaires de l'Algérie à l'égard du rôle de la pensée critique dans le domaine de la formation en STAPS?

II.2. Objectifs de recherche

La présente recherche tentera, plus précisément à :

- Identifier et décrire la nature de la pensée critique telle que perçue par les enseignant-e-s Universitaires de l'Algérie.
- Identifier et décrire le rôle de la pensée critique dans le processus enseignement-apprentissage tel que perçu par les enseignant-e-s universitaires de l'Algérie.

CADRE CONCEPTUEL

III. Cadre conceptuel

Ce chapitre, relatif au cadre théorique de la présente recherche, explore et explicite les différents concepts qui servent de référents à cette étude, à savoir la pensée critique. Il est structuré autour de deux parties : la première traite les grandes catégories de conceptions de la pensée critique. Dans la deuxième partie, nous focalisons notre intérêt sur les différentes conceptions de la pensée des enseignants et des enseignantes d'EPS vis à vis la nature et le rôle de la pensée critique en formation et en éducation.

Les définitions de la pensée critique sont multiples. Elles font toutes ressortir un ou plusieurs aspects spécifiques de la pensée critique en rapport avec leur application dans des contextes variés. Qu'il s'agisse de définitions générales comme celle de Romano (1993) qui la considère comme une stratégie de pensée coordonnant plusieurs opérations, ou celle de Kurfiss (1988) qui la définit comme une investigation menant à une conclusion justifiée, ou des définitions plus élaborées, comme celle de Devito (1993) et Tremblay (1999), qui définissent son exercice comme une mise en branle d'habiletés nécessaires et une manifestation d'attitudes appropriées, toutes trouvent leur écho dans la pratique de la profession actuelle de l'EPS (Boubaya, 2021) .

Michael Scriven et Richard Paul ont défini la pensée critique, lors de la 8e conférence internationale annuelle sur la pensée critique et la réforme de l'éducation (1987), comme étant « le processus intellectuellement discipliné de conceptualisation, d'application, d'analyse, de synthèse et / ou d'évaluation active et habile des informations recueillies ou générées par l'observation, l'expérience, la réflexion, le raisonnement ou la communication, en tant que guide de croyance et d'action » Dans sa forme exemplaire, la pensée critique est basée sur des valeurs intellectuelles universelles qui transcendent les divisions thématiques : clarté, exactitude, précision, cohérence, pertinence, preuves solides, bonnes raisons, profondeur, ampleur et équité (Scriven & Paul, 1987).

III.1. 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.

III.1.1. 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 (Boubaya et al., 2020).

En général, les principales conceptions des philosophes prennent racine dans les écrits de Socrate, Platon et Aristote (Daniel & al. 2005). Ces conceptions sont représentées par celles des philosophes que Johnson (1992) qualifie des cinq grands philosophes dans le domaine de la pensée critique. Ce sont Ennis (1962, 1989, 1993), Lipman (1988, 1991, 1995a), McPeck (1981, 1991), Paul (1990, 1992, 1993) et Siegel (1988). Les conceptions de ces chercheurs présentent la pensée critique comme une forme d'intelligence, ou comme une logique argumentative formelle ou informelle, ou encore comme 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 (Guilbert, 1990). Ils associent les habiletés de la pensée critique aux habiletés d'analyse des arguments ou de raisonnement logique et s'intéressent au produit final de la pensée.

Dans les travaux de Ennis (1962, 1989, 1993), la pensée critique est apparue comme « une façon correcte de juger des propositions ou des assertions ». Ce philosophe conçoit la pensée critique comme une forme de pensée qui fait qu'une personne croit (ou ne croit pas) à une certaine chose, non à cause d'ellemême, mais parce qu'une autre chose en témoigne, en est l'évidence ou la preuve, et est la base de croyance. De plus, penser de façon critique, pour Ennis, c'est faire appel à des habiletés de pensée supérieures telles que comparer, classifier, prioriser, tirer des conclusions, déterminer des relations de causalité, évaluer. Ennis a aussi

citée des dispositions reliées à la pensée critique telles que chercher des raisons, chercher à bien informer, chercher un énoncé clair d'un problème et chercher à être sensible aux sentiments, au niveau de connaissance et au degré de complexité. Bref, ce philosophe conçoit la pensée critique comme une pensée créative qui se base sur le raisonnement et qui a une perspective formelle dans l'examen de la chose (Gomri, 2020).

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. (Boubaya et al., 2020).

Pour 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. C'est-à-dire, le penseur critique doit agir, évaluer et poser des jugements sur la base des raisons. Alors pour qu'un individu puisse manipuler la pensée critique, il faut y avoir un certain nombre d'attitudes, d'habiletés de penser et aussi d'avoir la capacité d'évaluer avec rigueur ses propres actions. Autrement, l'individu en tant que penseur critique nécessite obligatoirement avoir deux éléments selon Siegel (1988) : « la première est la rationalité consciente et la deuxième, c'est l'esprit critique » (Jacques, 1999).

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, pour Lipman (1988, 1991, 1995a), le terme critique devrait être considéré comme un synonyme de critère. En effet, selon lui, en 1991, « nous pensons de manière critique lorsque nous utilisons des critères pour réfléchir ». Lipman (1993a, 1995a) articule sa

conception de la pensée critique autour de la notion de *pensée complexe* (*higher order thinking*). En fait, la pensée complexe représente la symbiose de la pensée critique et de la pensée créative en y incluant une pensée responsable et une pensée métacognitive. Penser de manière critique est donc « réfléchir sur le cheminement de la pensée aussi bien que sur son objet ». (p.41) (Roy, 2005). 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 première caractéristique de la pensée critique selon Lipman est donc la présence des critères, c'est-à-dire les règles ou les principes qui permettent à un penseur critique de faire le bon jugement concernant un problème bien défini. Pour lui, la pensée doit toujours être soutenue par des critères pour ne pas laisser place à l'intuition dans la prise des décisions. Ces critères donnent à la pensée un poids et permettent au penseur de juger de façon adéquate. Sans ces critères, la pensée devient pour lui arbitraire et non structurée. Par contre, par la présence de ces critères, la pensée devient convaincante, bien structurée et solide. La présence des critères est alors incontournable dans la définition de la pensée critique. Dans ce contexte, Lipman (1995, p.146) souligne que la pensée critique est « un mode de pensée qui à la fois utilise des critères et existe par le recours à des critères ».

La deuxième caractéristique de la pensée Lipmanienne est « la sensibilité au contexte ». Ce qui signifie que la pensée critique se manifeste de façon différente dans les divers environnements, c'est-à-dire elle ne fonctionne pas de manière mécanique. Autrement dit, les différents contextes nécessitent différentes applications des règles et des principes. Elle refuse le caractère normatif aux principes et s'engage dans une démarche propre à chaque contexte (Gomri, 2020).

Enfin Lipman indique que la pensée critique doit posséder une troisième caractéristique, celle de l'autocorrection. Pour Lipman (2016), une pensée critique doit être toujours flexible, souple et corrigible en cas d'erreur. Le penseur critique cherche alors ses faiblesses et détecte ses propres limites afin de les corriger et faire des modifications conscientes en vue d'une amélioration ou une progression. Bref la pensée critique, selon Lipman, ne peut être fondée que par et avec les critères. Elle est souple et flexible selon les contextes et permet au penseur critique de progresser dans sa pratique et en corrigeant ses défaillances progressivement.

Pour les philosophes, l'exercice de la pensée critique repose sur deux principaux éléments, à savoir: les habiletés cognitives et les attitudes reliées à la pensée critique. La conception philosophique de la pensée critique incorpore des aspects affectifs, cognitifs et sociaux de la pensée (Daniel et al., 2004a).

III.1.2. 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 (Boubaya et al., 2020). Dans le même contexte, en psychologie cognitive, la pensée critique est considérée comme un ensemble des processus mentaux. Ce sont les opérations cognitives mobilisées face à des nouvelles situations et des nouveaux problèmes ainsi que les stratégies utilisées pour résoudre ces problèmes afin de prendre des décisions et apprendre des nouveaux concepts (Sternberg, 1986).

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).

Pour Brookfield (1987), la pensée critique est un processus actif mais il comprend des phases d'analyse ainsi que des phases d'actions. Ces phases sont de cinq ordres : la dissonance cognitive ressentie, la recherche d'information, la mise en relation des nouveaux éléments et de dissonance, la formulation et l'évaluation d'une nouvelle théorie personnelle et la résolution de la dissonance.

Sternberg (1985, 1987) souligne quatre exigences à utiliser par l'individu pour être un penseur critique : 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 et 4) être habité d'une certaine motivation pour l'emploi des habiletés de pensée non seulement dans les activités académiques mais aussi dans la vie quotidienne.

III.1.3. Les conceptions de la pensée critique en éducation prenant appui sur les travaux en psychopédagogie

La troisième catégorisation de la conceptualisation de la pensée critique est celle qui découle des travaux des psychopédagogues selon Kpazaï et Attiklemé (2012). Les psychopédagogues n'ont pas une conception unique de la pensée critique dans le domaine de l'éducation. Tantôt ils s'appuient sur les travaux des philosophes, tantôt sur ceux des psychologues. Dans ce contexte, Howe (2004) ajoute que même s'il s'avère difficile de souligner une unicité de conception de la pensée critique chez les psychopédagogues, la pensée critique se conçoit toutefois dans une perspective englobante incluant les dimensions cognitives, morales, sociales ou affectives de l'être humain.

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

Concernant Jean Piaget (1977), il conçoit l'intelligence comme une fonction qui permet à l'être humain de s'adapter à son environnement. Cette adaptation se fait selon deux processus fondamentaux, l'assimilation et l'accommodation : l'enfant assimile les données du monde qui l'entoure, mais doit, pour ce faire, accommoder ses structures mentales, c'est-à-dire les modifier afin de se réajuster en permanence à son environnement. Selon Inhelder et Piaget (1958), tout être humain passe obligatoirement par certaines périodes bien précises qui se succèdent invariablement l'intelligence : la période sensorimotrice, la période préopératoire, la période opératoire concrète et la période opératoire formelle, c'est-à-dire pouvant raisonner sur de pures abstractions. Cette dernière période de développement équivaut à la pensée critique car elle est caractérisée par une pensée abstraite et hypothético-déductive.

À la suite de Piaget, pour Vygotski (1978), le développement de la pensée est un mouvement qui va du social à l'individuel. La culture joue un rôle primordial à ce développement. C'est-à-dire 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.). Ce qui fait dire à Develay (1995) que chez Vygotski le développement des fonctions psychiques supérieures se conçoit comme un processus dynamique allant d'une activité interpsychique vers l'intrapsychique. La pensée critique peut

apparaître chez l'enfant pourvu qu'il ait un support approprié de son environnement culturel et social.

Toujours selon Kpazaï et Attiklemé (2012), Bloom (1956) révèle trois habiletés de pensée liées aux objectifs suivants en lien avec l'expression de la pensée critique : analyser, synthétiser et évaluer. Notons ici que dans la perspective de Bloom, les trois derniers niveaux d'objectifs, qui font appel aux habiletés de pensée complexe, ne sont atteignables que si l'individu a satisfait aux exigences des trois premiers objectifs qui, eux, font appel aux habiletés de pensée inférieure. Ce qui signifie que la pensée critique ne peut apparaître que si l'individu démontre manifestement des apprentissages en lien avec les trois premiers objectifs, c'est-à-dire acquérir des connaissances, les comprendre et les appliquer. Alors, pour Bloom, le penseur critique ne peut atteindre ces objectifs là que par l'acquisition des connaissances, les comprendre et les appliquer.

En résumé, si les conceptions philosophiques soulignent l'existence d'une dimension cognitive et d'une dimension affective à la pensée critique, la plupart des conceptions psychologiques font abstraction de la dimension affective (Kpazaï, 2005). Dans la perspective de la psychologie cognitive, la pensée critique est considérée comme un ensemble de processus mentaux et de stratégies utilisés pour résoudre des problèmes, prendre des décisions et apprendre de nouveaux concepts (Sternberg, 1986). Les conceptions psychopédagogiques de la pensée critique se dirigent à la fois vers des considérations cognitives, morales et sociales, et semblent présenter la pensée critique comme un dispositif intellectuel personnel et/ou collectif permettant une distanciation à l'égard d'une situation, d'un problème en vue de l'élaboration d'une réponse (verbale, éthique, sociale, motrice) appropriée. Donc, la pensée critique est présentée comme un ensemble de processus mentaux ou cognitifs qui permettent d'explorer des situations afin de résoudre des problèmes et arriver à une conclusion satisfaisante. (Boubaya, 2021).

III.2. Les conceptions de la nature et du rôle de la pensée critique: un bref regard sur de récents travaux

Selon Boubaya (2021), 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 rôle :

III.2.1. Un regard sur les conceptions de la nature de la pensée critique

A propos des conceptions de la nature de la pensée critique en EPS, Kpazaï et Attiklemé (2015) la résumant ainsi en quelques points : la pensée critique est une habileté de jugement, une pensée créatrice, un processus de réflexion débutant par une analyse de la situation et se terminant par une prise de position, une pensée réflexive et autocorrection et un processus de problématisation d'une activité d'apprentissage et d'évaluation. Pour 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 définitives de la pensée critique: elle est vue comme un processus de raisonnement ; un processus cognitif ; une attitude critique ; un processus d'évaluation ; une pensée créative et un processus d'investigation, toutes pointant vers une conception d'une pensée critique vue comme une habileté cognitive de niveau supérieur au service d'un meilleur apprentissage. Ce qui amène à souligner l'impossibilité d'opter pour une approche binaire de la pensée critique (Daniel, 2018; Kpazaï, 2018, 2015).

S'agissant de la pensée critique vue comme un processus d'investigation, cette approche nous met en lien avec la conception philosophique de la pensée critique qui présente également cette forme de pensée comme un processus d'investigation dont le but est d'explorer une situation, un phénomène, une question ou un problème (Kpazaï et Attiklemé, 2012). Et la pensée critique comme un processus d'évaluation et un processus cognitif ce même constat a été fait par Kpazaï et Attiklemé (2015a).

Selon les résultats de la recherche de Hmaied (2018) sur la conception de la nature de la pensée critique et de son développement en éducation physique. La pensée critique est vue comme : 1) un processus cognitif, 2) un outil de progression en EPS et une remise en question de toutes les actions pédagogiques, 3) Une quête de raisons justifiant l'observable et le non observable, 4) un retour réflexif et évaluatif, un retour de la pensée sur soi-même avec objectivité, 5) une manière de l'autoévaluation et de l'autocritique le processus d'enseignement. Donc, ce qui nous amène à dire que la pensée critique a un double rôle pour améliorer le processus enseignement-apprentissage, s'auto-évaluer ou s'autocritiquer par rapport à ce processus éducatif en vue d'une évolution.

La pensée critique assure différentes fonctions dans le processus enseignement-apprentissage. En effet, cette forme de pensée chez les enseignantes et les enseignants joue un rôle fondamental tel que l'évaluation. Dans ce contexte, Smyth (1984) précise « qu'un tel processus permet à l'enseignant et à l'enseignante d'évaluer les

anachronismes qui ont pu s'installer au fil des ans en regard de sa pratique pédagogique ». C'est-à-dire, elle permet d'évaluer l'efficacité de l'enseignement et de questionner les micro-aspects du processus enseignement-apprentissage.

Pour Makoumbou Lemvo et al. (2020), il ressort une multitude de définitions de la pensée critique en EPS. Cette multitude de définitions a été catégorisée en trois grandes approches définitoires de la pensée critique : 1) la pensée critique perçue comme un processus cognitif évaluatif ; 2) la pensée critique perçue comme un processus cognitif générateur, c'est-à-dire une pensée créative et 3) la pensée critique perçue comme une pensée métacognitive. Selon ces auteurs, la littérature ne présente aucune définition consensuelle de la pensée critique, mais elle montre plutôt une pluralité de définitions dont quelques-unes s'opposent (Kpazaï, 2015). En dépit de ce qui vient d'être dit, les définitions obtenues pointent vers une dimension cognitive de la pensée critique. Selon ces auteurs, la littérature ne présente aucune définition consensuelle de la pensée critique, mais elle montre plutôt une pluralité de définitions dont quelques-unes s'opposent (Kpazaï, 2015). En dépit de ce qui vient d'être dit, les définitions obtenues pointent vers une dimension cognitive de la pensée critique (Boubaya, 2021).

Gomri (2020), dans une étude scientifique sur les conceptions de la nature et du rôle de la pensée critique chez les enseignantes et les enseignants universitaires : le cas de l'ISSEP de Tunis, a mis en exergue cinq (5) approches définitoires de la pensée critique : la pensée critique comme un processus cognitif ; d'évaluation ; de raisonnement appuyé et purement mental ; puis comme une attitude critique (disposition cognitive) et une compétence professionnelle.

De ce fait, Lipman (1995/2006) souligne que l'utilisation de la pensée critique dans un contexte donné aide l'individu à sélectionner et à filtrer les informations les plus pertinentes parmi celles qu'il reçoit. Par conséquent, l'enseignant s'oppose à chaque jugement parachuté. La pensée critique dans ce cas se présente comme un outil pour contrer l'opinion (Uncritical thinking) et qui s'oppose à chaque action irréfléchie. Autrement dit, cette pensée permet à l'individu de justifier ses jugements et ses actions. Pour cela, elle est considérée comme une pensée complexe et consciente. D'ailleurs, d'après Lipman (1995, p.41) « penser de façon critique, c'est réfléchir sur le cheminement de pensée aussi bien que son objet ».

III.2.2. Un regard sur les conceptions du rôle de la pensée critique

Toujours selon Boubaya (2021), plusieurs recherches dans le contexte de l'EPS indiquent plusieurs fonctions ou rôles 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 ou des étudiants (Kpazaï et Attiklemé, 2015). De plus, ces auteurs voient la pensée critique comme un outil indispensable non seulement à la réussite scolaire mais également aux défis présents et futurs de la vie. La pensée critique aiderait ainsi à faire des choix éclairés dans les sphères personnelles telles que l'orientation professionnelle, à l'adoption d'un style de vie ou l'achat de biens matériels. Ces choix devenant de plus en plus complexe à effectuer (Kpazaï et Attiklemé, 2015).

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 deux rôles de la pensée critique s'orientent dans un premier temps, vers la capacité de produire de nouvelles avenues ou possibilités et dans un deuxième temps, vers leur réflexion et leur agir professionnel en vue d'une prise de décision. Ces fonctions identifiées par Makoumbou Lemvo et al (2020) font écho aux travaux 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. Notons que dans ces deux cas, 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.

Pour Hmaied (2018), la pensée critique a un rôle d'aide à l'enseignement et à l'apprentissage. De plus, elle joue un rôle important dans le développement de la citoyenneté et de l'autonomie de l'élève. Alors, pour son importance, la pensée critique permet à l'élève de s'autocritiquer, de faire une évaluation réciproque, d'accepter le point de vue des autres et de surmonter les difficultés afin de réussir. En EPS, elle est importante car elle améliore le contenu et la communication dans le cours. Par ailleurs en 2018, Forges et ses collaborateurs ont expliqué que la pensée critique est l'un des outils indispensables aux professionnelles et aux professionnels puisqu'elle permet, entre autres, de questionner l'éducation et de proposer des pistes de solution pour assurer une transformation. Daniel (2018) a conclu quant à elle que la pensée critique est un outil cognitif qu'on ne peut plus se permettre d'ignorer, et ce, à n'importe quel ordre d'enseignement : du préscolaire à l'université.

Les travaux de Ngolo-Ngono et al.(2019) font ressortir neuf rôles ou fonctions de la pensée critique en EPS : 1) une fonction de perfectionnement ou d'amélioration, 2) une fonction de moyen de compréhension, 3) une fonction de catalyseur à une confiance en soi, 4) une fonction d'outil à l'expression libre, 5) une fonction d'outil à l'évaluation, 6) une fonction de développement de l'autonomie intellectuelle, 7) une fonction d'outil à la résolution des problèmes, 8) une fonction de développement à la responsabilité et 9) une fonction d'outil de catalyseur à la motivation. 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, 2015b).

En 2020, Gomri ressort de l'analyse relative aux conceptions des rôles de la pensée critique des enseignants universitaires que la pensée critique a deux grands rôles : 1) un rôle évaluateur : une pensée qui permet d'évaluer et 2) un rôle d'amélioration de la compréhension : une pensée qui permet une compréhension approfondie.

En somme cette pensée critique permet à l'enseignant de se centrer sur les aspects politiques, économiques et sociaux de l'enseignement et de l'éducation (Lawson, 1995). Cependant, elle exige de l'enseignant et de l'enseignante une bonne capacité de réflexion approfondie aboutissant à l'action. Car s'inscrire dans ce courant de pensée, c'est vouloir aller au-delà de l'habileté à penser, à se rappeler, à justifier ce que l'on dit et fait. Bien que ces habiletés soient des caractéristiques du processus réflexif, elles ne représentent pas entièrement « la réflexion critique » (Kpazaï, 2005).

CADRE

METHODOLOGIQUE

IV. Cadre méthodologique

Le cadre méthodologique de notre recherche est constitué de 3 principales parties :

- 1/ La posture épistémologique dans laquelle s'ancre l'étude.
- 2/ La stratégie de collecte des données.
- 3/ La stratégie d'analyse des données.

IV.1. La posture épistémologique

L'étude réalisée se situe dans le courant de recherche de la pensée des enseignantes et des enseignants (*Teacher Thinking*). Pour ce courant de pensée pédagogique, les comportements des enseignantes et des enseignants sont largement influencés par ce qu'ils pensent. Leurs habiletés cognitives sont donc conçues comme des éléments explicatifs de leurs comportements. Dans la présente recherche, nous sommes intéressés par les conceptions de la pensée critique des enseignant-e-s universitaires de trois universités : Alger3, Bejaia et Setif. D'une manière plus précise, notre attention s'est focalisée sur les différentes conceptions de la pensée critique existante chez ces enseignant-e-s vis à vis sa nature ainsi que ses caractéristiques avec lesquelles elle se définit, ses différentes dimensions et son rôle.

IV.2. Une étude qualitative

Notre recherche se situe dans une orientation qualitative. Elle est de type exploratoire et descriptif. Car, elle vise mieux décrire les conceptions de la pensée critique des enseignants et des enseignantes universitaires à l'université d'Alger 3, Béjaia et Sétif vis-à-vis de la nature de cette pensée. Sur ce, 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). Dans ce contexte, Van der Maren (1995) affirme que les données quantitatives sont certes indispensables, notamment pour mesurer certains comportements mais, elles demeurent insuffisantes en éducation car elles ne peuvent expliquer les raisons de l'émission des comportements. Le choix d'une méthodologie qualitative semble cohérent avec la finalité de la présente recherche pour explorer la nature de la pensée critique chez les enseignants et les enseignantes d'éducation physique ainsi que son rôle.

IV.3. Une étude de cas

Pour Yin (1994), le recours à l'étude de cas comme « une enquête empirique qui étudie un phénomène contemporain dans son contexte réel où les limites entre le phénomène et le contexte ne sont pas nettement évidentes, et dans laquelle des sources d'informations multiples sont utilisées » (p. 23). Dans le même contexte, Yin (1994) estime que l'utilisation de l'étude de cas se fait quand les frontières entre le phénomène et le contexte ne sont pas clairement évidentes et dans lesquelles de multiples sources d'évidences sont employées tout en bénéficiant des précédents développements théoriques pour la collecte et l'analyse des données. Ainsi, pour une recherche qui vise à creuser dans la profondeur des phénomènes et des situations, l'étude de cas s'avère utile car elle sert à éclairer le comment et le pourquoi et elle permet d'étudier un phénomène dans son contexte. Dans ce contexte, Gagnon (2012) affirme que « l'étude de cas permet une compréhension profonde des phénomènes, des processus les composants et des personnes y prenant part ». En plus, la technique d'étude de cas assure, selon Gagnon (2012), une forte validité interne de telle sorte que les phénomènes relevés désignent les représentations authentiques de la réalité étudiée. L'utilisation de la technique d'étude de cas doit obligatoirement à des normes scientifiques, il faut qu'elle soit équivalente à la méthode quantitative en assurant la même rigueur que cette dernière (Yin, 2009). Lors de son utilisation, nous devons alors respecter une démarche systématique qui démontre la fiabilité et la validité des données collectées. Comme souligne Eisenhardt (1989), cela repose en grande partie sur la rigueur dont fait preuve le chercheur dans la réalisation de chacune des étapes de la recherche. Selon Terrisse (2009), l'étude de cas est une étude approfondie et rigoureuse d'un cas particulier pour lequel le chercheur utilise une méthode de recherche qualitative et qui a pour finalité d'élever le cas au statut de paradigme (p. 31). Dans ce contexte, nous retenons le point de vue de Passeron et Revel (2005) qui estiment également que « les sciences du cas ont ainsi assuré la convergence entre la valeur descriptive de la méthode clinique et la valeur méthodologique de l'observation contextualisée dans l'administration de la preuve ».

IV.4. Stratégie de collecte de données

L'approche de l'analyse privilégiée est celle de l'analyse qualitative sous forme d'une analyse de contenu des données recueillies. Nous avons planifié pour cette étude deux étapes à suivre : les entretiens individuels et des *focus group* qui réuniraient une douzaine d'enseignant-e s. Vu les conditions défavorables de confinement suite à la pandémie du

Covid-19, nous avons opté pour l'utilisation d'un questionnaire. Ce questionnaire a été distribué à des enseignant-e-s de Staps Bejaia ,Alger et Sétif qui ont volontairement accepté et choisi de participer à notre recherche à travers des emails....

IV.4.1. Les participants

Pour poursuivre notre recherche, douze (17) enseignant-e-s universitaires de Bejaia ,Alger ,Sétif ont choisi de participer volontairement à notre enquête : il s'agit de 6 femmes et de 10 hommes. Notre échantillonnage est riche. Il comporte des paramètres différents qui touchent des théories et des épistémologies différentes (genre, grade, âge, années d'expériences et domaine disciplinaire). Ceci nous permet d'obtenir une bonne compréhension du phénomène de la pensée critique dans la pratique éducative (Beau, 1995 ; Van der Maren, 1995).

Le tableau ci- dessous résume les profils des participant(e)s à notre étude :

Tableau 1 - Codes questionnaires avec les données de l'identification des enseignants de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique : Algérie

Code	Genre F/M	Grade	Tranche d'âges	Expérience (Ancie - nneté)	Discipline principale enseignée		
					Théorie	APS	Stage
E1	M	Professeure	50-60	20-25	1-Pédagogie – didactique. 2-préparation psychologique et entraînement mental. 3-méthodologie de recherche.	Hand-ball- athlétisme.	Pédagogie pratique.
E2	M	Professeure	50-60	20-25	1-Découverte, Orientation, Coaching sportif et sélection. 2-mesure et évaluation	Hand-ball- athlétisme	Pédagogie pratique.

					<p>sportif.</p> <p>3-activité physique adaptée.</p> <p>4-physiologie de l'effort physique.</p>		
E3	M	Professeure	50-60	15-20	<p>1-natation conférence.</p> <p>2-pédagogie pratique.</p> <p>3-didactique des jeux.</p>	Natation	Non mentionnée.
E4	M	Professeure	40-50	15-20	<p>1-méthodologie de la recherche scientifique.</p> <p>2-forume de surveillance.</p> <p>3-avant-projet de mémoire.</p> <p>4-méthodes d'enseignement</p>	<p>1-karaté.</p> <p>2-culture physique.</p> <p>3-Basket-ball.</p>	Pédagogie pratique.
E5	M	Maître de conférences A	40-50	10-15	<p>1-méthodologie de la recherche scientifique.</p> <p>2-forume de surveillance.</p> <p>3-techniques et outils de recherche scientifique.</p> <p>4-mesure et évaluation éducatives et sportives.</p>	<p>1-volley-ball.</p> <p>2-athlétisme</p>	Pédagogie pratique

					5-statistiques.		
E6	F	Maître assistante B	25-30	0-5	1-les courants philosophiques. 2-biochimie. 3-physiologie d'effort. 4-méthodologie de la recherche scientifique.	Non motionné	Non motionné
E7	/	Maître de conférences B	30-40	5-10	1-méthodes et techniques d'enseignement . 2-psychologie du développement. 3-conception et construction du curriculum. 4-théories pédagogiques contemporaines .	1-histoire et philosophie d'éducation physique et du sport. 2-psychologie du sport.	Pédagogie pratique
E8	M	Maître de conférences A	30-40	5-10	1-méthodologie. 2-statistique. 3-matière divers (sciences de l'éducation, médias et communications, activité adaptée.	1-athlétisme. 2-basket-ball.	Pédagogie pratique
E9	F	Maître	30-40	0-5	1-méthodologie de recherche	Volley-ball	Pédagogie

		assistante B			scientifique. 2-introduction à la pédagogie.		pratique
E10	F	Maître assistante B	25-30	0-5	1-échelle des méthodes et techniques d'enseignement . 2-biochimie. 3-histoire et philosophie des activités physiques et sportives.	Volley-ball	Non mentionné
E11	F	Maître de conférences B			1-APS et mondialisation. 2-psychologie génétique. 3-anatomie. 4-correction et déontologie.	1-basket 2-gymnastique 3-pédagogie pratique.	Non mentionné
E12	M	Maître assistant A	40-50	5-10	1- blessures sportives et premiers soins. 2-motricité. 3-courisme et premiers soins.	Pédagogie de l'entraînement.	Stage de courte durée en (CNMS, Alger).
E13	M	Maître assistant A	40-50	5-10	1- blessures sportives et premiers soins. 2-motricité. 3-courisme et premiers soins.	Pédagogie de l'entraînement.	Stage de courte durée en (CNMS, Alger)
		Maître de			1-TMEPS. 2-TMAPS.	athlétisme(TP).	

E14	M	conférences B	40-50	5-10	3-didactique des jeux. 4-batterie des tests sportifs.	didactique des jeux(TP).	Néant
E15	F	Maître de conférences B	30-40	5-10	1-psychologie de sport. 2-histoire et philosophie des APS. 3-curriculum de l'éducation comparée.	1-Volley-ball. 2-Hand-ball.	Pédagogie pratique
E16	M	Maître de conférences A	30-40	5-10	1-théories et méthodologie d'enseignement sportif. 2-statistique appliquée.	Non mentionné	Non mentionné
E17	F	Maître de conférences B	30-40	5-10	1-avnat-projet de mémoire. 2-introduction à l'administration et la gestion du sport 3-introduction à l'information et la communication 4- psychogénétiq e.	1-Hand-ball. 2- didactique des jeux	Formation universitaire d'enseignants nouvellement recrutés.

IV.4.2. Outils de collecte de données

Dans cette partie, nous présentons les outils de collecte de données que nous avons utilisés dans le cadre de la présente recherche.

IV.4.2.a) *Le questionnaire*

Ce questionnaire s'adresse aux formatrices et formateurs universitaires de Bejaïa ,Alger ,Sétif dans le domaine de la formation initiale en STAPS. Il s'insère dans le cadre d'une étude exploratoire, descriptive et interprétative sur la pensée critique dans la formation initiale en STAPS à travers le prisme des conceptions des enseignant-e-s universitaires. Les réponses apportées nous permettront de mieux comprendre la manière dont la pensée critique est perçue par les enseignant-e-s universitaires, et de là, son rôle vis-à-vis la pratique enseignante et sur les apprenants, ici les étudiants.

Le questionnaire est composé de six questions ouvertes regroupées en 3 parties concernant des aspects spécifiques de la conception de la pensée critique dans la formation initiale en STAPS :

- Définition de la pensée critique (question 1 à 3 et question 5).
- Caractéristiques de la pensée critique chez les étudiants (question 4).
- Dimensions de la pensée critique (question 4 à 6).

Il faut environ 25 - 30 minutes pour compléter entièrement le questionnaire.

IV.5. Stratégies d'analyse des données

La stratégie d'analyse du corpus recueilli s'est déroulée sur la base d'une analyse de contenu pour les études des cas avec une interprétation des données collectées. A la fin de ces deux étapes, nous avons fait ressortir des éléments sur la conception de la pensée critique des enseignantes et des enseignants universitaires d'Alger³, Bejaia et Setif ainsi que son rôle dans le processus enseignement-apprentissage.

IV.5.1. L'analyse de contenu

Paillé (1994) considère l'analyse de contenu comme « une méthode bien précise d'analyse fréquentielle du contenu d'une communication ou d'un message en vue d'en déterminer les conditions de production ou la nature du producteur » (p.151). Ainsi, selon Bardin (1977), « l'analyse de contenu est une des techniques mises au point par et pour les sciences

humaines. Elle vise une lecture seconde d'un message, pour substituer à l'interprétation intuitive ou instinctive une interprétation construite ». Il s'agit de détruire « l'illusion de la transparence » pour arriver à ses buts. Dans le même contexte, Bardin (1977) définit l'analyse de contenu comme un ensemble de techniques qui se basent sur des hypothèses et visent l'inférence ainsi que la critique fondée sur la déduction interprétative contrôlée pour s'évader du domaine arbitraire et de l'imaginatif.

Dans le cadre de notre étude, nous avons passé par cinq étapes pour analyser le contenu existant dans les douze questionnaires collectés :

- Déchiffrage des réponses des questionnaires/Verbatim des enseignants dans une feuille de lecture.
- Lecture flottante et repérage des unités du sens.
- Codage mixte, indiqué par Paillé (1994), qui comporte un ensemble ouvert de rubriques et de catégories, c'est-à-dire le chercheur a la possibilité de modifier (complexifier ou simplifier) la liste initiale des catégories qui sont en cours d'analyse.
- Catégorisation qui consiste à l'opération d'élaboration d'un ensemble de catégories, c'est-à-dire des rubriques rassemblant des éléments ayant des caractères communs sous un titre générique (Bardin, 1977). Il s'agit donc de la classification d'éléments constitutifs d'un ensemble par différenciation puis regroupement par genre (analogie) d'après des critères définis afin de fournir, par condensation, une représentation simplifiée des données brutes (Bardin, 1977). Dans notre recherche, nous avons choisi nos catégories au fur et à mesure de l'analyse. Nous avons déterminé grandes catégories qui décrivent la nature de la pensée critique, et deux grandes catégories qui décrivent le rôle de cette dernière.
- Interprétation des données : cette démarche nous permet de présenter les résultats obtenus à la suite de la collecte des données, leur analyse ainsi que la discussion de ceux-ci. De façon plus précise, nous traitons les données obtenues à partir des réponses des participant(e)s dans les questionnaires. Ainsi, dans cette étape, nous citons chaque catégorie (après avoir effectué la catégorisation) avec sa description en se référant à chaque fois au verbatim des enseignants pour mieux expliquer et définir la conception des enseignant-e-s vis-à-vis la nature et le rôle de la pensée critique. Pour ce faire, il ne suffit pas d'une simple présentation, mais d'aller « au-delà » de ce que les données brutes disent a priori (Denzin & Lincoln, 2005). Dans cette démarche, le chercheur doit donc être capable de mettre son empreinte par sa capacité de donner du sens aux

données collectées (Savoie-Zajc, 2000). Cette empreinte permet alors de dégager le sens que l'auteur a construit à partir de la réalité concrète citée dans les réponses des participant(e)s.

IV.5.2. La responsabilité éthique

Chaque recherche doit obéir à des notions universelles de justices et d'équité et respecter ainsi la sensibilité aux normes et aux pratiques culturelles propres au contexte de déroulement de la recherche. En plus, il faut prendre en considération des précautions pour protéger la vie privée et la confidentialité des informations personnelles des participant(e)s, ainsi les lois et les réglementations du pays où se déroule l'enquête. Alors, pour des considérations éthiques, nous avons distribués les questionnaires par e-mails de manière individuelle à ceux et celles qui ont choisi de participer volontairement à notre étude. Le questionnaire comporte les informations nécessaires que le participant a besoin ; le cadre de notre étude, l'objectif et l'effet de leur participation.

Les réponses sont bien sûr présentées dans la recherche mais sans citation des renseignements nominatifs de chaque participant. Elles sont ainsi encodées de façon à assurer l'anonymat de ces derniers. Lors de citation des réponses, on retrouve alors un code d'identification qui ne permet pas aux lecteurs d'identifier la personne questionnée. A ce propos, Gauthier (2009, p. 302) mentionne que l'anonymat sert également à assurer la rigueur scientifique puisque « les gens s'expriment plus franchement et seront moins inhibés dans leurs comportements s'ils croient que ce qu'ils vont dire ou faire sera traité en toute confidentialité ». Ceci étant, notre étude répond ainsi aux normes éthiques définies par Karsenti et Savoie-Zajc (2004, p. 41) qui insistent sur le fait que « les participants à un projet de recherche sont généralement informés des objectifs et des effets prévisibles de leur participation. Ils sont volontaires, en pleine connaissance de cause, l'anonymat est protégé ainsi que la confidentialité, les informations ne seront divulguées que sous forme agglomérée ».

PRESENTATION DES RESULTATS

V. Présentation des résultats

Dans le cadre de ce chapitre, nous allons présenter et analyser les résultats obtenus des enseignantes et enseignants universitaires de STAPS en Algérie, participant (es) à l'étude via un questionnaire utilisé comme techniques de collecte des données. De façon plus précise, nous allons présenter les résultats obtenus à partir des réponses aux six questions du questionnaire distribué. Dans l'ordre, nous présenterons les résultats des conceptions des enseignants Algériens à l'égard de la nature et le rôle de la pensée critique en formation STAPS.

V.1. La définition de la pensée critique :

Tableau 2 -

La question	Codage et analyse des réponses du questionnaire
1. Selon vous, qu'est-ce qu'une pensée critique ou pensée de façon critique ?	<p>Selon l'enseignant (E1) la pensée critique c'est la réflexion, c'est des critiques constructives et autocritique, évaluation et auto-évaluation</p> <ul style="list-style-type: none"> - pour (E2) c'est l'utilisation de tous les acquis antérieurs du professeur, qu'il s'agisse de théorie cognitive ou d'expériences de terrain, pour évaluer et juger les phénomènes qui lui sont présentés - (E3) c'est un travail intellectuel, affectif et émotionnel d'une personne afin d'argumenter ses opinions en vue de porter un éclaircissement ou un jugement sur un sujet déterminé - (E4) La pensée critique vise à décortiquer les phénomènes, et à rechercher le positif et le négatif afin d'éviter ses méfaits et son inefficacité. - (E5) c'est une pensée qui s'appuie sur l'utilisation de processus mentaux dans le but d'évaluer un point de vue sur un sujet - (E6) La pensée critique est une habileté cognitive de niveau supérieur au service d'un meilleur apprentissage, ainsi c'est un processus cognitif évaluatif. - (E7) c'est l'utilisation de ses compétences cognitives afin de comprendre la relation entre les variables - (E8) c'est une méthode de pensée scientifique complexe, car elle dépend de plusieurs compétences de base de la pensée telles que l'interprétation, la comparaison etc - (E9) c'est l'analyse objective de la vérité dans le but d'extraire et de formuler un jugement.

	<ul style="list-style-type: none"> - (E10) c'est un processus d'évaluation d'une situation (sujet) présentée afin de porter un jugement sur sa validité - (E11) c'est les capacités et attitudes permettant des raisonnements rigoureux afin d'atteindre un esprit critique. - (E12) C'est poser les questions du pour et du contre - (E13) C'est interroger et chercher la vérité du faux - (E14) c'est utilisée les critiques pendant le recours des arguments solides et fondés et convaincants - (E15) Une analyse rationnelle ou un processus dirige et organisé - (E16) c'est pensé au-delà des évidences - (E17) c'est le fait de pensée utilisant le raisonnement et l'objectivité et l'ouverture de l'esprit.
--	--

A travers ce tableau qui concerne la nature de la pensée critique des étudiants en STAPS , on remarque que Tous les dix-sept enseignants participant au questionnaire ont répondu différament ;

Les participants (E1, E5 et E10) ont définie la pensée critique comme étant un processus d'évaluation d'une situation ou d'un sujet, de plus (E5) a mentionné que cette pensée s'appuie sur des prossecus menteaux. Pour les enseignants (E2, E3, E9 et E10) la pensée critique a le meme objectif qui est l'apport d'un jugement sur un sujet ou un phénomène.L'enseignant (E4) a indiqué que la pensée critique vise à décortiquer les phénomènes, et à rechercher le positif et le négatif afin d'éviter ses méfaits et son inefficacité.

Pour les deux autres enseignants (E6, E7) la pensée critique c'est un processus cognitif au service d'un meilleur apprentissage afin de comprendre la relation entre les variables. Pour l'enseignant (E8) c'est une méthode de pensée scientifique complexe, car elle dépend de plusieurs compétences de base de la pensée telles que l'interprétation, la comparaison. Deux autres enseignants (E12, E13) ont dit que la pensée critique c'est interroger et poser des questions du pour et du contre pour chercher la vérité.

Ainsi, pour l'enseignants (E15) c'est utilisée les critiques pendant le recours des arguments solides et fondés et convaincants. Enfin, pour (E17) c'est le fait de pensée utilisant le raisonnement et l'objectivité et l'ouverture de l'esprit.

V.2. la différence entre la pensée critique et la pensée simple :

Tableau 3 -

La question	Codage et analyse des réponses du questionnaire
<p>2. Quelle est la différence qui existe, selon vous, entre la pensée critique et la réflexion ou une simple pensée ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - L'enseignant (E1) a répondu que la différence réside dans la pensée critique qui est une réflexion plus détaillée, c'est un feedback sur une situation - (E2) la pensée critique se distingue dans le fait de ne pas accepter toutes les idées qui vous sont présentées du premier coup, mais plutôt elles sont d'abord examinées à l'aide d'un ensemble de guides de référence - Pour (E3) la réflexion est un caractère naturel et spontané chez un individu, contrairement à la pensée critique qu'on éduque dès le plus jeune âge - (E4) La pensée critique est une tentative d'avoir des avantages et des inconvénients purs en revanche la pensée simple est une pensée basée sur la description d'objets sensoriels. - (E5) La réflexion est une pensée qu'un individu acquiert par sa réponse à toutes sortes de stimuli rencontrés dans son l'environnement. Quant à la pensée critique, c'est la capacité de l'individu à exprimer son opinion. - (E6) La pensée critique s'agit d'une forme plus profonde de réflexion sur une situation particulière avant de prendre une décision, alors que la pensée simple peut être spontanée, elle se manifeste parfois sous la forme d'une opinion personnelle. - (E7) -La pensée critique est la capacité de l'esprit à analyser les phénomènes. la pensée simple, il peut s'agir principalement d'une pensée familière, ce qui signifie qu'elle ne dépend pas de fondements scientifiques. - (E8) La pensée simple c'est une pensée aléatoire, peut être impliquée dans l'émotion, le racisme, etc tandis que la pensée critique est considérée comme une pensée objective qui découle de la réalité. - (E9) Penser est un acte. Quant à la pensée critique, c'est un processus et une compétence. La pensée peut être tout simplement spontanée. - (E10) la pensée simple : C'est une simple opération mentale. Quant à la pensée critique c'est une activité mentale complexe et précise d'analyse et d'évaluation

	<ul style="list-style-type: none"> - (E11) L'esprit critique avoir tendance a utilisé son outillage critique le concept de pensée critique s'est étendu au double aspect attitude-capacité - (E12) Une simple pensée consiste à trouver des réponses à des questions précises sans se méoccuper de celui qui est pour ou contre - (E13) La différence c'est que la pensée critique laisse une porte ouverte au doute et au questionnement et ouvre un débat constructif - (E14) La pensée critique une réflexion basé sur des réponses argumentes et des jugements convaincants par contre une réflexion simple c'est une réponse limitée. - (E15) La pensée critique peut être considéré comme une compétence, par contre la réflexion peut être considère comme un travail. - (E16) Une pensée critique va interroger l'essentiel et la source des schémas de pensée, une simple réflexion utilise ses schémas pour naviguer entre idées - (E17) Une simple pensée c'est une activité psychique, ayant pour objet de concevoir la connaissance simple. quand a la c'est le retour de la pensée sur elle-même en vue d'examiner plus à fond une idée.
--	---

D'après le tableau qui concerne la différence entre la pensée critique ou la réflexion et une pensée simple en STAPS. Certains enseignantes et enseignants indiquent qu'il a une différence entre chacun et sa propre vision. En trouve les participants (E1, E7, E9, E15, E10) ont indiqué la pensée critique comme un processus et une compétence et une activité Montale complexe et un travail de réflexion basée sur l'analyse et l'évaluation des situations profondément :

«Pensée critique: C'est une activité mentale complexe et précise d'analyse et d'évaluation et c'est penser profondément (plus profondément que la simple pensée). » (E10)

« La pensée critique est la plus haute pyramide de la pensée car elle dépend de compétences mentales supérieures. La pensée est la capacité de l'esprit à analyser les phénomènes » (E7)

Dans ce contexte, pour (E16) la pensée critique est Une pensée c va interroger ressent la course des schémas de pensée une réflexion

Pour les deux autres enseignants (E8, E13) : critique laisse une porte ouverte au doute et au questionnement et Ainsi, les enseignant-e-s (E2, E4, E6, E14) affirment que La pensée critique une réflexion basé sur des réponses argumentes et des jugements convaincants par contre une réflexion simple c'est une limite.

Et pour la pensée simple pensée c'est une activité psychique, faculté ayant pour objet de concevoir la connaissance simple. (E17) et pour les deux enseignants (E8), (E10) La pensée simple peut être impliquée dans l'émotion, l'autoritarisme, le racisme, etc. Cela dépend des émotions d'une personne et nous pouvons parfois l'appeler pensée aléatoire, Ce sont de simples opérations mentales.

V.3. Caractéristiques d'une « pensée critique » qui la distancie d'une « simple pensée » :

Tableau 4 -

La question	Codage et analyse des réponses du questionnaire
<p>3- Si la « pensée de façon critique » est différente d'une « simple pensée ou réflexion », en quoi est-elle différente ?</p> <p>Énumérez certaines caractéristiques d'une « pensée critique » qui la distancie d'une « simple pensée » ou à une « réflexion ».</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Selon (E1) ce qui caractérise la pensée critique c'est l'observation précise, être capable à tirer des conclusions, avoir la capacité à donner des avis et accepter les avis des autres, être démocratique dans son discours - pour (E2) c'est ne pas accepter tout ce que vous recevez, la nécessité de renforcer l'équilibre des connaissances de l'individu, partir d'un ensemble de constantes de référence dans la pensée. C'est d'accepter l'opinion des autres, et faire appel à des arguments logiques et objectifs - (E3) Argumentée, construite, un objectif et un sujet ; vise la déconstruction partielle ou complété de certains postulats - (E4) vise à décortiquer les phénomènes, et à rechercher le positif et le négatif afin de tirer profit du phénomène et d'éviter ses méfaits, un phénomène humain - (E5) La pratique de la pensée critique conduit au développement des capacités mentales, elle fait appel à un ensemble de compétences mentales et aide à évaluer et à examiner les informations - Pour (E6) La pensée critique est une pensée évaluative. Une pensée

	<p>analytique : être capable à tirer des conclusions. Auto-évaluation (autocritique).</p> <ul style="list-style-type: none"> - (E7) Évitez de disputer lorsqu'on ne connaît pas la chose et les erreurs courantes dans son raisonnement. C'est faire la distinction entre le résultat « peut être correct » et le résultat « doit être correct ». Il sait que les gens ont des idées différentes - (E8) Logique, réaliste, cherchant des informations correctes, comparant des idées, résolvant des problèmes, tout en s'éloignant des émotions - (E9) Recueillir un grand nombre d'informations sur les quelles s'appuyer pour trouver des solutions aux problèmes. C'est la continuité de la recherche qui s'appuie sur les faits et les connaissances - (E10) Une source scientifique fiable est utilisée dans la recherche de raisons et de preuves. Il est basé sur des informations claires et fiables. Ne négligez aucune partie du sujet (situation), donnez à tous les points du sujet la même importance - Selon (E11) La pensée critique est basée sur le questionnement et la remise en cause des préjugés et des opinions. - (E12) Les plus importantes caractéristiques d'une pensée critique est la prise en considération des facteurs externes (milieu), facteur temps ainsi que la partie des conséquences - (E13) la liberté de s'interroger et de s'exprimer, avoir toujours une base scientifique qui sert à argumenter et convaincre - (E14) Utilisation des processus de la pensée critique, cerner les informations et classer les plus pertinentes, choisir le bon jugement ou la bonne solution. - (E15) C'est un moyen d'analyse correcte, outil pour contrôler la mentalité et la façon de penser de l'individu - (E16) Nuancé, profonde, transgresse l'évidence et les idées reçus - (E17) La pensée critique est une pensée évaluative. Une pensée analytique : être capable à tirer des conclusions et avoir un esprit analytique et faire des critiques objectives dans le but est d'enrichir la connaissance.
--	---

A travers ce tableau qui concerne les caractéristiques d'une « pensée critique » qui la distancie d'une « simple pensée » des étudiants en STAPS , en remarque que les enseignants de STAPS interrogés ont mentionné plusieurs caractéristiques de la pensée critique comme étant essentiels. Celles qui sont le plus souvent mentionnés sont : le questionnement, l'argumentation et l'évaluation

Les participants E2 E3 E13 ont cité comme caractéristique principale l'argumentation logique dans le but de convaincre l'autre coté tout en acceptant son point de vue et son opinion.

Pour E4 E8 E9 et E11 c'est la recherche et le questionnement des informations correctes afin de décortiquer les phénomènes et résoudre les problèmes tout en s'éloignant des émotions.

Pour E12 les plus importantes caractéristiques d'une pensée critique est la prise en considération des facteurs externes (milieu), facteur temps ainsi que la partie des conséquences.

Enfin, selon (E6, E15 et E17) la pensée critique est une pensée évaluative et analytique ; être capable à tirer des conclusions dans le but d'enrichir les connaissances.

V.4. Les dimensions de la pensée critique :

Tableau 5 -

La question	Codage et analyse des réponses du questionnaire
4- Lorsque vous réfléchissez sur « la pensée critique », a-t-elle seulement une dimension cognitive ou a-t-elle une ou d'autres dimensions ? Si oui,	<p>- L'enseignant (E1) a présenté sa dimension cognitive comme une observation, Analyse, connaissance du sujet, formulation claire des idées.et comme autres dimensions il a présenté Socio-culturelle, Emotions</p> <p>- (E2) En plus de la dimension cognitive qui constitue un arrière-plan important dans la pensée, il existe un autre aspect représenté dans les constantes et les valeurs auxquelles le penseur croit et l'environnement culturel dans lequel il a grandi</p> <p>-Pour (E3) elle est aussi scientifique basée sur des éléments bien établis</p>

<p>laquelle ou lesquelles ? critique des étudiant-e-s ? Lesquelles ?</p>	<p>issus du vécu, des connaissances de l'individu</p> <ul style="list-style-type: none"> - (E4) La pensée critique dépend beaucoup de la dimension cognitive, et elle peut interférer avec l'aspect comportemental et émotionnel du processus de pensée, à la suite des expériences qu'une personne traverse -Selon (E5) La pensée critique a plusieurs dimensions : cognitive, appliquée (utilitaire), humaine et émotionnelle - (E6) La pensée critique est une activité mentale dynamique réglementée, un processus intellectuel. Elle demande de l'engagement intellectuel et des efforts cognitifs. Comme autres dimensions : Une dimension évaluative et affective. - D'après (E7) La pensée critique a une dimension cognitive, psychologique et émotionnelle -(E8) dimension cognitive, dimension psychologique, dimension sociale - (E9) Analyser la question ou le problème en éléments séparés, - (E10) Elle n'a pas seulement une dimension cognitive mais également une dimension appliquée qui favorise l'autoréflexion et la créativité. - (E11) n'a pas répondu. - (E12) Les connaissances techniques liées au sujet - (E13) sa dimension cognitive c'est la liberté de penser autrement. Dimension instinctuelle : respecter la raison et la logique Dimension sociale ou affective : respecter l'autre et le critiquer sans le juger ou le stigmatisé - (E14) a répondu par un oui, il existe aussi d'autre dimension tel que les arguments scientifiques, les recherches précédentes, les recherches similaires critères. - pour (E15) la dimension cognitive certifie les connaissances, les informations et les faits scientifiques qu'elle médiatise les autres dimensions - (E16) Une dissension cognitive signifie chaudement des idées construits la base des obstacles aux des idées reçues
--	--

	- (E17) sa dimension cognitive : est une activité mentale dynamique réglementée, un processus intellectuel. Les autres dimensions : une dimension évaluative et affective.
--	--

A travers ce tableau qui concerne les dimensions cognitives de la pensée critique. En remarque que la majorité des enseignant-e-s de STAPS interrogés ont mentionné que la pensée critique à plusieurs dimensions que la dimension cognitive. On trouve les participants (E1, E2, E3, E4, E7, E8, E13 et E17) ont cité la dimension socio-culturelle, la dimension émotionnelle et affective.

Pour les participant-e-s (E7 et E8) ont rajouté que la pensée critique possède une autre dimension psychologique et sociale). Et pour les autres participant-e-s (E6, E10 et E17), la pensée critique à une dimension évaluative qui favorise l'autoréflexion.

V.5. Les synonymes du concept «pensée critique » :

Tableau 6 -

La question	Codage et analyse des réponses du questionnaire
5. Pouvez-vous donner des synonymes du concept « pensée critique »	<ul style="list-style-type: none"> - L'enseignant (E1) Critique constructives, libres pensée, pensées démocratique - (E2) cribler, cribler des idées - (E3) Pensée libre - (E4) Il peut y avoir des mots qui ont un sens proche du terme pensée critique, mais ils peuvent ne pas conduire au même sens mais travailler à le rapprocher du terme, tels que : clarification, avertissement, analyse, discussion, dialogue constructif. - (E5) la pensée logique, Pensée abstraite, pensée en résolvant des problèmes, pensée en pratiquant le processus d'évaluation, pensée en pratiquant le processus d'analyse. Pensée dirigée.

	<ul style="list-style-type: none"> - (E6) Une habileté cognitive, l'autoévaluation. l'autocritique, une pensée créative. - (E7) Réflexive pensée analytique - (E8) Pensée systématique, pensée réaliste - (E9) Les synonymes de la pensée critique sont l'intelligence et la perspicacité cognitive. - (E10) Pensée réfléchie, examen de la pensée. - (E11) Libre penseur, critique ou attaque verbale une remarque, une allusion, une critique dirigée - (E12) Poser les idées différentes - (E13) Liberté de penser, interroger, questionner, Débâter - (E14) Ensembles des opinions des idées, manière de faire travailler l'esprit. - (E15) c'est l'équivalent d'une analyse objective des faits pour formuler un jugement - (E16) Une réflexion profonde - (E17) Une habileté cognitive, l'auto-évaluation, l'autocritique, une pensée créative, l'ouverture d'esprit.
--	---

D'après le tableau ci-dessus qui expose les synonymes de la pensée critique, on trouve que les participant-e-s (E1, E3, E6, E11 et E13) ont donné un autre synonyme à la pensée critique qui est la pensée libre ou la liberté de penser.

Pour les deux participant-e-s (E6) et (E17) le synonyme de la pensée critique est l'ouverture de l'esprit et la pensée créative. Et pour les autres participant-e-s (E2, E4, E7, E8 et E14) la pensée critique est le synonyme de cibler les idées, le dialogue constructif, pensée systématique et une manière de faire travailler l'esprit.

V.6. Autres éléments sur la nature de la pensée critique :

Tableau 7 -

La question	Codage et analyse des réponses du questionnaire
<p>6. Autres éléments sur la nature de la pensée critique dans votre domaine d'enseignement ou de formation</p>	<ul style="list-style-type: none"> - L'enseignant (E1) aborder un sujet, donner son avis, évaluer autrui - (E2) La pensée critique est considérée comme un critère très important pour distinguer les étudiants exceptionnels, et elle permet à l'étudiant d'acquérir des connaissances académiques approfondies dans son domaine de spécialisation - (E3) Inviter les étudiants à un débat sur des thématiques qui ont un caractère de controverse - (E4) La pensée critique est basée sur la connaissance des capacités disponibles (capacités matérielles et morales), la clarté de la vision et des objectifs souhaités, la disponibilité des motivations pour réaliser ce qui doit être réalisé et un temps suffisant. - (E5) La pensée critique que nous utilisons dans les cours la plupart du temps comme un moyen de communiquer des informations et non comme un objectif qui doit être atteint - (E6) -La pensée critique est une habileté de jugement et de raisonnement. Une analyse de la situation et d'évaluation. Une pensée créative et d'investigation. - (E7) La pensée critique revêt une importance particulière dans les apports des processus éducatifs, et ceci afin de construire des idées de base et d'acquérir une quantité de connaissances, - (E8) n'a pas répondu - (E9) Éléments de pensée critique en éducation : Créativité, réhabilitation de l'éducation dans tous ses domaines, - (E10) Le domaine de l'éducation physique et des sports regorge de nombreuses opportunités qui peuvent être exploitées pour stimuler la pensée critique et réaliser l'intégration du curriculum. - (E11) Assurer une véritable formation nécessite la connaissance d'un solide concept de la pensée critique et son application dans l'ensemble du programme d'études

	<ul style="list-style-type: none"> - (E12) l'observation attentive - (E13) n'a pas répondu - (E14) Pour une question posée par l'enseignant l'étudiant doit répondre en basant sur des éléments et des exemples, et aussi mettre en évidence des critères dans les réponses. - (E15) n'a pas répondu - (E16) n'a pas répondu - (E17) La pensée critique est une habileté de jugement et de raisonnement. Une analyse de la situation et d'évaluation. Une pensée créative et d'investigation
--	--

D'après le tableau qui concerne d'autres éléments sur la nature la pensée critique des étudiants-e-s en STAPS. L'enseignant (E2) a indiqué que La pensée critique est considérée comme un critère très important pour distinguer les étudiants exceptionnels, et elle permet à l'étudiant d'acquérir des connaissances académiques approfondies dans son domaine de spécialisation. Ainsi le participant (E5) a ajouté que les enseignants utilisent la pensée critique dans les cours la plupart du temps comme un moyen de communiquer des informations et non comme un objectif qui doit être atteint. Pour l'enseignant (E6) la pensée critique est une habileté de jugement et de raisonnement. Une analyse de la situation et d'évaluation. Une pensée créative et d'investigation. Selon (E7) la pensée critique revêt une importance particulière dans les apports des processus éducatifs, et ceci afin de construire des idées de base et d'acquérir une quantité de connaissances.

Enfin, l'enseignant (E7) a indiqué qu'assurer une véritable formation nécessite la connaissance d'un solide concept de la pensée critique et son application dans l'ensemble du programme d'études.

DISCUSSION
RESULTATS

DES

VI. Discussion des résultats

Notre recherche s'inscrit dans le cadre du paradigme teacher-thinking (ou la pensée des enseignants). Elle s'attache à comprendre et à analyser la conception des enseignantes et enseignants universitaires (des trois universités) à l'égard de la nature et du rôle de la pensée critique. Dans ce chapitre, nous discuterons les résultats présentés dans le chapitre précédents. Cette discussion va se faire dans l'ordre suivant :

- Discussion des résultats des conceptions des enseignant-e-s universitaires de l'Algérie à l'égard de la nature de la pensée critique dans le domaine de la formation en STAPS.

- Discussion des résultats des conceptions des enseignant-e-s universitaires de l'Algérie à l'égard du rôle de la pensée critique dans le domaine de la formation en STAPS.

VI.1. Discussion des résultats concernant les conceptions de la nature de la pensée critique

Il ressort de l'analyse relative aux conceptions de la nature de la pensée des enseignants participants à notre étude que ces derniers conçoivent, dans la majorité des cas, la pensée critique comme un processus cognitif d'évaluation, de raisonnement appuyé et purement mental ; puis comme une attitude critique (disposition cognitive)

La majorité des enseignants participants à notre recherche conçoivent la pensée critique comme une pensée qui recueille des informations (idées), les traite, les analyse, les évalue, soupèse la validité et la fidélité des conceptions avant de prendre une décision. Bref, elle est un examen des comportements, des connaissances, des savoirs et des savoirs faire. Autrement dit, c'est le fait de voir, percevoir, vérifier et interpréter les faits, les actions et les opinions. À ce propos, nos résultats font écho à la conception d'Ennis (1985) selon laquelle « penser de manière critique », c'est faire appel à des habiletés de pensée supérieures telles que comparer, classer, prioriser, tirer des conclusions, définir des relations de causalité. Tous les éléments font partie fondamentalement du processus cognitif d'évaluation. À l'instar de Ennis (1985), les enseignants participants à notre étude admettent également que la pensée critique est une pensée à porter un jugement sur une situation ou un sujet quelconque. D'ailleurs, ces résultats trouvent appui également dans les travaux de Lipman (1992) sur la conception de la nature de la pensée critique du fait qu'il la perçoit comme une pensée qui aide l'individu à poser un bon jugement. En plus, il a cité dans sa théorie que la pensée critique exige un large éventail des habiletés cognitives pour atteindre ce bon jugement. Ainsi, dans notre

présentation des résultats, la pensée critique se présente comme une pensée évaluative qui finit toujours par prendre la décision appropriée et adéquate.

Les enseignants des trois universités admettent qu'elle est une pensée décisive et qu'elle vise à décortiquer les phénomènes, et à rechercher le positif et le négatif. Dans ce contexte, Lipman (1992) affirme que la pensée critique est un moyen pour faire des choix appropriés et s'opposer à chaque opinion ou action irréfléchie. Toujours par rapport à la nature évaluative de la pensée critique, elle est considérée par les participant-e-s comme une forme d'autocritique et d'auto-évaluation ou une révision de la pensée sur elle-même. Ce qui est aussi conforme à la vision de la pensée critique telle que la définit Lipman (1991/1995).

La pensée critique, telle que perçue par un participant, c'est une pensée créative qui se base sur des raisons et examine de manière méthodique et réfléchie tout fait. Nos résultats à ce niveau s'accordent avec ceux de Siegel (1988), l'un de ces philosophes, qui affirme que la pensée critique est une manière d'agir de façon appropriée en s'appuyant sur des raisons

Dans notre recherche, les enseignant-e-s participant-e-s conçoivent la pensée critique comme une réflexion, une activité mentale ou un processus cognitif. Il s'agit pour eux d'une pensée qui s'appuie sur l'utilisation de processus mentaux dans le but d'évaluer un point de vue sur un sujet. Dans ce contexte, les psychologues la considèrent, dans leurs théories, comme un ensemble d'activités mentales et d'opérations cognitives employées par un individu face à une situation déstabilisante rencontrée. A cet égard, la pensée critique permet d'explorer les situations, de résoudre les problèmes rencontrés et de tirer des conclusions. Les résultats de notre recherche pointent vers les travaux de Brookfield (1987), un des psychologues de la cognition, pour qui la pensée critique est un processus mental et actif qui comprend des phases d'analyse et des phases d'actions. En plus, pour Sternberg (1986), la pensée critique présente les opérations cognitives mobilisées face à des nouvelles situations et de nouveaux problèmes. Elle représente aussi les stratégies utilisées pour résoudre ces problèmes afin de prendre des décisions et apprendre des nouveaux concepts.

Selon nos résultats, La pensée critique est considérée comme un critère très important pour distinguer les étudiants exceptionnels, et elle permet à l'étudiant d'acquérir des connaissances académiques approfondies dans son domaine de spécialisation : La pensée critique que les enseignants utilisent dans les cours la plupart du temps comme un moyen de communiquer des informations et non comme un objectif qui doit être atteint. Dans ce contexte, Peterson (1979) déclare «qu'enseigner n'est pas seulement transmettre des

connaissances mais essentiellement créer et adopter des stratégies qui permettent aux élèves d'apprendre activement et utiliser des moyens didactico-pédagogiques susceptibles pour les aider à favoriser leurs apprentissages».

VI.2. Discussion des résultats concernant les conceptions du rôle de la pensée critique

Il ressort de l'analyse relative aux conceptions des rôles de la pensée critique des enseignants universitaires que la pensée critique a un rôle primordial d'évaluation. Il est à mentionner que la majorité des enseignants participants ont fait mention de ce rôle, dans leurs verbatim.

Lipman (1991, 1995) affirme dans ce contexte que la pensée critique permet de sélectionner et filtrer les informations pertinentes pour s'opposer à chaque opinion non structurée et non justifiée ou à chaque action irréfléchie. Dans la même catégorie d'évaluation, la pensée critique, en tant que moyen d'évaluation, permet évidemment d'évaluer la validité, la pertinence, la précision et la valeur de chaque affirmation ou croyance ou action et aboutit enfin au meilleur jugement par rapport à ça. Dans ce contexte, Kpazaï (2005) partage la même idée dans ses travaux en indiquant que la pensée critique permet de remettre en question la validité et la crédibilité des croyances et d'améliorer les habiletés d'enseignement pour des visées de rendre le processus enseignement-apprentissage plus crédible. A tout égard, la pensée critique est conçue par les enseignant-e-s participant-e-s à notre étude comme une pensée qui permet de revoir les stratégies d'enseignement et qui permet aussi de faire des modifications et des rénovations. À cet effet, plusieurs travaux de recherche sur la pensée critique soulignent ces aspects. Smyth (1984) indique clairement que la pensée critique permet d'évaluer les anachronismes du processus enseignement-apprentissage. Bancketh et al. (2019) soulignent aussi que la pensée critique permet de trouver des solutions aux problèmes pédagogiques et éducationnelles. Pour Ruel (1994), la pensée critique est un moyen qui permet de questionner et analyser la pratique pédagogique.

CONCLUSION GENERALE

VII. Conclusion

Comme nous l'avons signalé dans l'introduction de la présente étude, la littérature scientifique en didactique et en pédagogie présente « la pensée critique » comme une compétence essentielle dans la plupart de la formation initiale et continue des professionnels pour le XXI^e siècle. Toutefois, malgré l'abondance des définitions de cette forme de pensée par un bon nombre de penseurs et savants du monde universitaire, aucune de ces définitions ne fait consensus. À l'instar des investigations scientifiques nouvelles cherchant à mieux comprendre la pensée critique dans un domaine professionnel particulier, nous avons tenté de connaître et de comprendre (identifier et décrire) les conceptions des enseignants universitaires d'Alger 3, Bejaia et Sétif à l'égard de la nature de la pensée critique dans la formation initiale en STAPS ainsi que son importance.

Nos questions principales sur lesquelles se base notre recherche sont à l'ordre de suivant :

- 1) Quelles sont les conceptions des enseignant-e-s universitaires de l'Algérie à l'égard de la nature de la pensée critique dans le domaine de la formation en STAPS?
- 2) Quelles sont les conceptions des enseignant-e-s universitaires de l'Algérie à l'égard du rôle de la pensée critique dans le domaine de la formation en STAPS?

Pour mieux comprendre et décrire les différentes natures perçus par nos enseignants participants, nous avons opté pour une approche méthodologique qualitative sous la forme d'une analyse de contenu des données recueillies à partir d'un questionnaire. L'outil de collecte des données choisi et utilisé était donc le questionnaire qualitatif. Il se compose de six questions qui s'articulent autour de trois thématiques :

- Définition de la pensée critique.
- Caractéristiques de la pensée critique chez les étudiants.
- Dimensions de la pensée critique.

L'analyse du corpus obtenu s'est faite selon quatre étapes : une lecture flottante des repenses , le codage en relation avec les thématiques citées préalablement et en relation avec notre objectif, la catégorisation des différentes conceptions de la nature de la pensée critique

et son importance telles qu'elles sont évoquées et citées par nos enseignant-e-s participant-e-s et enfin la description des résultats issus des données recueillies pour les interpréter, toujours en faisant le lien avec le cadre théorique.

VII.1. Limites de la recherche

Si les résultats, qui ont émergé de la présente étude, contribuent au développement des connaissances dans un domaine de recherche relié à la pensée des enseignantes et des enseignants, et procure un éclairage différent sur le concept de la pensée critique, la recherche a certes des limites. En Algérie, les travaux s'inscrivant dans le paradigme de la recherche pédagogique sur « la pensée des enseignants » en général et la pédagogie et didactique universitaires en particulier demeurent rares. L'accès à la documentation scientifique spécialisée reste limité pour ce champ de recherche qui demeure peu exploré. Ce qui a limité nos tentatives de contextualisation de la présente recherche. Pour le cadre méthodologique, nous avons programmé, au début de cette recherche, de suivre une démarche de collecte des données qui se base sur deux stratégies de collecte, l'entrevue individuelle et le focus groupe (l'entrevue collective), pour plus d'explicitations et de richesse dans les réponses qui nous amènent par la suite à des inférences plus pertinentes. Malheureusement, on n'a pas eu suffisamment de temps ainsi que les universités choisies qui sont loin de notre lieu de recherche, nous avons opté pour l'utilisation d'un questionnaire. Ce questionnaire a été distribué à des enseignants des trois universités (Alger 3, Bejaia et Sétif) qui ont volontairement choisi de participer à notre recherche. Suite aux contraintes citées précédemment, les résultats ne sont plus assez riches des informations qui contextualisent de manière précise le rôle et la nature de cette pensée, un seul outil de collecte des données reste toujours insuffisant dans une recherche qualitative. Malgré cette insuffisance, la faisabilité d'une recherche qui se base sur un cadre conceptuel différent avec des outils de collectes plus variés, peut permettre de donner des informations pertinentes et complémentaires à notre étude et qui peuvent être bénéfiques à tous les formateurs et les formatrices universitaires en général et non seulement des trois universités choisies, ainsi qu'aux chercheurs qui s'intéressent au domaine de la pensée critique.

REFERENCES

BIBLIOGRAPHIQUES

VIII. Références bibliographiques

- Ahern, A., O'Connor, T., McRuairc, G., McNamara, M., & O'Donnell, D. (2012). Critical thinking in the university curriculum—the impact on engineering education. *European Journal of Engineering Education*, 37(2), 125-132.
- Arjen, E. J., & Bob, J. (2002). "Sustainability" in higher education. From double think and newspeak to critical thinking and meaningful learning. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 3(3), 221-232.
- Anita, A. (2008). The New CAAT: (Dis) illusions of Freedom and the New College Charter in Ontario. *Canadian Journal of Higher Education Revue canadienne d'enseignement supérieur*. Volume 38, No. 1, pages 105-121.
- Barry, T. (2018). Teaching for Critical Thinking: A Study of Teaching Strategies Employed by Instructors in Ontario Colleges through General Education Courses. *Teaching for Critical Thinking: A Study of Teaching Strategies*, pages 584-592.
- Beletzan, V., Gabler, M., Gouveia, P. (2017). Assessing Learning Outcomes: Thinking Critically about Critical Thinking and Written Communication Skills. The Higher Education Quality Council of Ontario.
- Boubaya, L., Hariti, H., Kpazai, G. (2020). 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'algerie. *Revue Algérienne des Sciences Humaines et Sociales*, 8(2), 737-761.
- Boubaya, L. (2021). 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 dans deux contextes culturels différents : l'Algérie et la Tunisie, Université d'Alger 3 Institut de l'Éducation Physique et Sportive Dely Ibrahim.
- Carolin, K. (1998). The relationships between self-directed learning, critical thinking, and psychological type, and some implications for teaching in higher education, *Studies in Higher Education*, 23:1, 71-86.
- Chee, S., Phaik K. C. (2009). Teacher Perceptions of Critical Thinking Among Students and its Influence on Higher Education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*. Volume 20, Number 2, 198-206.
- Daniel, M. F. (2001). Philosophical dialogue among peers: A study of manifestations of critical thinking in pre-service teachers. *Advances in Health Sciences Education*, 6(1), 49-67.
- Davies, W. M. (2006). An 'infusion' approach to critical thinking: Moore on the critical thinking debate. *Higher Education Research & Development*, 25(2), 179-193.
- Dawit, T.T., An, V., Jan, E. (2015). Effectiveness of Critical Thinking Instruction in Higher Education: A Systematic Review of Intervention Studies. *Canadian Center of Science and Education*. Vol. 4, No. 1, pp. 1-17.
- 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.
- Grozdanka, G., Aleksandar, S., Aleksandra G. (2015). Critical Thinking Of Students – Indicator Of Quality In Higher. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 591 – 596.
- Ingleton, P., & Fricker, T. Évaluation du perfectionnement des compétences cognitives de base, des compétences transférables et de la pensée critique chez les collégiens, de l'admission à la diplomation.

- Jiling, L., Ron E. M., Ping, X., Melissa S.(2018). Physical Education Pre-service Teachers' Understanding, Application, and Development of Critical Thinking, *Quest*, 70:1, 12-27.
- Ji-Ping, J., Jin-Yan, H., Yi-Bing, Z ., Xiao-Cui, Yin .(2022). Fostering college students' critical thinking skills through peer assessment in the knowledge building community, *Interactive Learning Environments*.
- Kpazai, 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.
- Kpazai, 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.
- Kpazai, G. & Attiklemé, K. (2015a). La conception de la nature et de l'importance de la pensée critique dans la classe d'éducation physique et sportive au Bénin selon la perspective des enseignants d'ÉPS de Porto-Novo. Actes du XVIe congrès de l'Association des Chercheurs en Activité Physique et Sportive (p.317-318). Nantes (France), les 26, 27, 28 octobre.
- Kpazai, G., & 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.
- Lenarcic Biss, D., Pichette, J. (2018). *Minding the Gap? Ontario Postsecondary Students Perceptions on the State of Their Skills*. Toronto: Higher Education Quality Council of Ontario.
- Lloyd, M., & Bahr, N. (2010). Thinking critically about critical thinking in higher education. *International journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 4(2), n2.
- Liu, J., McBride, R. E., Xiang, P., & Scarmardo-Rhodes, M. (2018). Physical education pre-service teachers' understanding, application, and development of critical thinking. *Quest*, 70(1), 12-27.
- María J.B., Donna, F., Manuel, P., Hector G. (2019). Methodologies for teaching-learning critical thinking in higher education: The teacher's view. *Thinking Skills and Creativity*, Martin Davies. (2011). Introduction to the special issue on critical thinking in higher education, *Higher Education Research & Development*, 30:3, 255-260.
- Melissa, A., Connie, S., Sandra, E. (2012). Utilizing Fairview as a Bilingual Response to Intervention (RTI): Comprehensive Curriculum Review with Supporting Data. *Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 2, No. 7, pp. 1317-1329
- Mohamed A. D. (2020). Conception des stratégies d'enseignement et des modalités de développement de la Pensée Critique dans la formation en STAPS selon les enseignant-e-s universitaires : Le cas de l'ISSEP de Tunis, UNIVERSITÉ DE MANOUBA INSTITUT SUPÉRIEUR DU SPORT ET DE L'ÉDUCATION PHYSIQUE DE KSAR SAÏD
- Nicole L. P. Stedman., Brittany L. A.(2012). Identifying Faculty's Knowledge of Critical Thinking Concepts and Perceptions of Critical Thinking Instruction in Higher Education. *NACTA Journal*, 1-14.
- Oumayma, G. (2020). Conception de la nature et du rôle de la pensée critique chez les enseignantes et les enseignants universitaires : Le cas de l'ISSEP de Tunis, UNIVERSITE DE LA MANOUBA INSTITUT SUPERIEUR DU SPORT ET DE L'EDUCATION PHYSIQUE DE KSAR-SAÏD.
- Renjith, K.R., Rajani, J.(2015). Evaluation of Critical Thinking in Higher Education in Oman. *International Journal of Higher Education*. Vol. 4, No. 3, 33-42.

- Ron, E.M., Ping, X., David, W.(2002). Dispositions Toward Critical Thinking: The preservice teacher's perspective, *Teachers and Teaching*, 8:1, 29-40.
- Ron E. M., Ping X., David, W., Jianhua, S. (2002). An Analysis of Preservice Teachers' Dispositions Toward Critical Thinking: A cross-cultural perspective, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 30:2, 131-140.
- Deslauriers, J. P. et Kérisit, M. (1997). « Le devis de recherche qualitative ». In Poupart, J. et al. (éd.). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*, p. 85-112. Montréal : Gaétan Morin.
- Van Manen, M. (1977). Kinking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6, 205-228.
- Yin, R.K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2ed Ed.). Newbury Park: CA: Sage.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Eisenhardt, K.M., 1989. Building Theories from Case Study Research. *Academy of Management Review*, 14(4), 532-550.
- Gagnon, Y.-C., 2012. *L'étude de cas comme méthode de recherche*, Presses de l'Université du Québec
- Terrisse, A. (2009). La didactique clinique en EPS. Origine, cadre théorique et recherches empiriques. In A. Terrisse & M.-F. Carnus. *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive. Quels enjeux de savoirs ?* Bruxelles : Editions De Boeck, pp. 13-31.
- Beau, J.-P. (1995). L'échantillonnage. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (2e éditions) (p. 195-225). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Van Der Maren, J.-M. (1995). *Méthode de recherche pour l'éducation*. Montréal : les presses de l'Université de Montréal, De Boeck Université.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147- 181.
- Bardin, L. (1977 / 2007). *L'analyse de contenu*. Paris : Edition PUF.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (p. 1–32). Sage Publications Ltd.
- Savoie-Zajc, L (2000). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 171 à 198). Sherbrooke : CRP.10.1016/j.dcn.2017.10.007.

ANNEXES

ANNEXE 1
FICHE D'IDENTIFICATION
DES PARTICIPANTES
ET DES PARTICIPANTS

Fiche d'identification des participant-e-s

Date de passation du questionnaire : _____/_____/_____

Profil sociodémographique du participant ou de la participante universitaire

Sexe : Masculin / Féminin

Grade universitaire : Maître assistant-e B Maître assistant-e A

Maître de conférences B Maître de conférences A

Professeur-e

Tranche d'âges : 25-30 ans // 30-40 ans // 40-50 ans // 50-60 ans // + 60 ans

Tranche d'années d'expérience en enseignement au niveau universitaire :

0-5 ans // 5-10 ans // 10-15 ans // 15-20 ans // 20-25 ans // 25-30 ans// + 30 ans

Discipline principale enseignée :

Autres discipline(s) théorique(s) :

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

Disciplines techniques enseignées (APS, Laboratoires, etc.)

1. _____

2. _____

3. _____

Stages pratiques (de développement professionnel) ou pédagogie pratique

1. _____

2. _____

3. _____

Répondez aux questions ci-dessous au meilleur de vos connaissances, dans vos propres termes et en vous appuyant, le plus possible, sur votre discipline ou domaine d'enseignement.

1. Selon vous, qu'est-ce qu'une pensée critique ou pensée de façon critique ?

.....
.....
.....
.....

2. Quelle est la différence qui existe, selon vous, entre la pensée critique et la réflexion ou une simple pensée ?

.....
.....
.....
.....

3. Si la « penser de façon critique » est différente d'une « simple pensée ou réflexion », en quoi est-elle différente ? Énumérez certaines caractéristiques d'une « pensée critique » qui la distancie d'une « simple pensée » ou à une « réflexion ».

.....
.....
.....
.....

4. Lorsque vous réfléchissez sur « la pensée critique », a-t-elle seulement une dimension cognitive ou a-t-elle une ou d'autres dimensions ? Si oui, laquelle ou lesquelles ?

Présentez sa dimension cognitive brièvement :

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Présentez la ou les autres dimensions (si cela s'applique pour vous)

.....
.....
.....
.....

5. Pouvez-vous donner des synonymes du concept « pensée critique »

.....
.....
.....
.....

6. Autres éléments sur la nature de la pensée critique dans votre domaine d'enseignement ou de formation

.....
.....
.....
.....

ANNEXE 2
FORMULAIRE
DE CONSENTEMENT

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Mémoire de recherche

Titre de la recherche :

Conception des modalités de développement de la pensée critique des étudiants en STAPS : propos des enseignants universitaires d'Algérie

Présenté par HAMOUMRAOUI Nassim et KOUK Cylia ; UNIVERSITE ABDERRAHMANE MIRA DE BEJAIA

Dirigé par :

- Dre. Djerada Thinhinane ; Maitre de conférence B à l'Université de Béjaia, Algérie.
thinhinane.djerada@univ-bejaia.dz

Co-dirigés par :

- Pr Hariti Hakim, Ph.D., professeur des universités ; Institut d'éducation physique et sportive, Université d'Alger, Algérie. hhariti@yahoo.fr

- Pr Georges Kpazai, PhD., professeur titulaire ; École de kinésiologie et des sciences de la santé de l'Université Laurentienne. Adresse courriel : gkpazai@laurentienne.ca

-Dre. Boubaya Lynda; Maitre assistante B à Université de Setif, Algérie
boubayalynda@gmail.com

Bonjour mesdames et messieurs!

Je tiens à vous remercier d'avoir accepté de répondre à ce questionnaire. Avant de commencer à répondre, je dois vous expliquer en quoi consiste ce questionnaire. La présente recherche s'intéresse à :

- connaître et comprendre (identifier, décrire et expliquer) les conceptions des enseignant-e-s universitaires dans le domaine de la formation initiale en STAPS en regard à la pensée critique.

- identifier et comprendre (décrire et expliquer les raisons) les dispositifs didactico-pédagogiques et les stratégies d'enseignement et/ou de formation que les enseignant-e-s universitaires déploient pour développer ou favoriser le développement de la pensée critique de leurs étudiantes et étudiants dans les cours qu'ils enseignent.

Je vous rassure que les informations contenues dans vos réponses sont confidentielles.

Le temps nécessaire pour ce questionnaire est de 20 à 35 minutes au plus.

En première page vous avez une fiche d'identification des participant-e-s, suivie des sept (07) questions

ANNEXE 3 :
QUESTIONNAIRE
PARTICIPANT

Codage et des repenses des participant-e-s

Questions	Ens	Codage des verbatim
1. Selon vous, qu'est-ce qu'une pensée critique ou pensée de façon critique ?	E1	Réflexion – critique constructives et autocritique-évaluation et auto-évaluation
	E2	Par pensée critique , nous entendons l'utilisation par le professeur de tous ses acquis antérieurs, qu'il s'agisse de théorie cognitive ou d'expériences de terrain, pour évaluer et juger les phénomènes qui lui sont présentés, pour apporter un ensemble de réponses en fonction de cette évaluation et de ce jugement, qu'elles soient domaine ou intellectuel, où ces réponses sont conformes à un ensemble de normes de référence pour l'individu qui découle de l'équilibre des connaissances du professeur ou de l'étudiant et de la nature du contexte culturel dans lequel il a grandi.
	E3	Une pensée critique c'est un travail intellectuel, affectif et émotionnel d'une personne afin d'argumenter ses opinions en vue de porter un éclaircissement ou un jugement sur un sujet déterminé
	E4	La pensée critique vise à décortiquer les phénomènes, et à rechercher le positif et le négatif afin de tirer profit du phénomène et d'éviter ses méfaits et son inefficacité. La pensée simple est un niveau de pensée basé sur des tentatives de compréhension sans s'appuyer sur des capacités spéciales et des compétences élevées
	E5	La pensée critique est une pensée qui; appuie sur; utilisation de processus mentaux et sur la contemplation des choses en veillant à recueillir des preuves qui appuient ou contredisent un résultat, et dont le but est ;évaluer un point de vue sur un sujet. La pensée critique est donc celle qui cherche à réaliser la vérité et à essayer de comprendre les véritables raisons de tout résultat dans le sujet de la critique, en abandonnant la consommation dans; inconscient et en pensant avec l'esprit conscient,; c'est-à-dire la critique de l'information. nous recevons en utilisant des compétences mentales (déduction, inférence, analyse comparative, etc.) qui recherche la relation de cause à effet à la lumière des preuves et des preuves disponibles, et; essence de la connaissance scientifique.
	E6	-La pensée critique est une habileté cognitive de niveau supérieur au service d'un meilleur apprentissage, ainsi c'est un processus cognitif évaluatif.
	E7	C'est l'utilisation des compétences cognitives existantes d'un individu afin de comprendre la relation entre les variables
	E8	Les méthodes de pensée sont divisées en méthodes de

		<p>pensée de base, méthodes</p> <p>de pensée complexes et enfin méthodes de pensée métacognitive. La pensée critique est l'une des méthodes de pensée scientifiques complexes en plus de la</p> <p>pensée créative et de la capacité de résolution de problèmes, car elle dépend de</p> <p>plusieurs compétences de base de la pensée telles que analyse, interprétation, comparaison...etc.</p>
	E9	La pensée critique est l'analyse objective de la vérité dans le but d'extraire et de formuler un jugement.
	E10	C'est sa valeur, et c'est un type de pensée C'est le organisée processus délibérée. d'examen et d'évaluation d'une situation (sujet) présentée afin de porter un jugement sur sa validité
	E11	Les capacités et attitudes permettant des raisonnements rigoureux afin d'atteindre un esprit critique
	E12	C'est tout simplement poser les questions du pour et du contre
	E13	-C'est interroger et chercher la vérité du faux
	E14	La pensée critique est un mode pensée utilisée les critiques pendant le recours des arguments solides et fondés et convaincants pensée réfléchi et raisonnable sur la décision de savoir faire
	E15	Une analyse rationnelle ou un processus dirigé et organisé
	E16	Pensée au-delà des évidences
	E17	La pensée critique c'est le fait de pensée utilisant le raisonnement et l'objectivité et l'ouverture de l'esprit.
2. Quelle est la différence qui existe, selon vous, entre la pensée critique et la réflexion ou une simple pensée ?	E1	Différence : la pensée critique est une réflexion plus détaillée –un point de vue et feedback sur une situation
	E2	La différence entre les deux termes réside dans le fait de ne pas accepter toutes les idées qui vous sont présentées du premier coup d'œil, mais plutôt les idées et les connaissances que vous recevez sont examinées à l'aide d'un ensemble de guides de référence, et c'est ce qui distingue la pensée critique.
	E3	La pensée critique on la cultive et on l'éduque d'es le plus jeune âge en revanche la réflexion est un caractéristique naturelle et spontanée chez un individu
	E4	La pensée critique est une tentative d'avoir des avantages et des inconvénients purs Penser, c'est divulguer l'information que je connais sur le pur et rechercher les relations qui existent en lui, et transformer l'accès aux lois qui contrôlent le phénomène étudié. La pensée simple est une pensée basée sur la

		description d'objets sensoriels.
	E4	La pensée simple peut être impliquée dans ;émotion,; autoritarisme ;autoritarisme, le racisme, etc. Cela dépend des émotions ;une personne et nous pouvons parfois ;appeler pensée aléatoire, tandis que la pensée critique est considérée comme une pensée objective qui découle de la réalité en connaissant les causes et en examinant les idées pour atteindre la vérité.
	E5	la théorie comportementale est une pensée éduquée c' ;est-à-dire qu'un individu acquiert par sa réponse à toutes sortes de stimuli qu'il rencontre dans ;environnements ; apprentissage ou la résolution du problème considéré (Bloom divise les niveaux de pensée en six : connaissances). La réflexion est l'ensemble des activités mentales et des processus qu'une personne exécute pour résoudre un problème et essayer de prendre la décision appropriée pour comprendre le sujet. Ce sont les résultats. Quant à la pensée critique, ;est la capacité de; individu à présenter son opinion, que ce soit dans le sens de l'opinion ou dans le sens contraire, et il ne se contente pas d'exprimer seulement l'opinion, mais plutôt d'en présenter les raisons et les preuves, c'est-à-dire de présenter les justifications scientifiques de son opinion. Et la recherche de preuves. Ici, la pensée logique, la pensée analytique et beaucoup de capacités mentales sont utilisées pour atteindre des résultats objectifs. La pensée critique commence à partir de la présence; informations, d'un sujet spécifique ou ;un résultat spécifique , et la pensée critique essaie d'exprimer son opinion à son sujet avec justification et présentation d'arguments, de preuves et de justifications scientifiques du point de vue qu'elle défend.
	E6	-La pensée critique signifie souvent « réfléchir à la réflexion ». En un sens, il s'agit d'une forme plus profonde de réflexion sur un problème ou une situation particulière a -La pensée simple peut être spontanée, se manifeste parfois sous la forme d' ;une opinion personnelle, tandis que la pensée critique est basée sur le questionnement, l' ;analyse, l' ;autocorrection, puis sur l' ;élaboration de conclusions avec raison et évaluation.vant de prendre une

	décision et d'agir.
E7	La pensée critique est la plus haute pyramide de la pensée car elle dépend de compétences mentales supérieures. La pensée est la capacité de l'esprit à analyser les phénomènes. Quant à la pensée simple, il peut s'agir principalement d'une pensée familière, ce qui signifie qu'elle ne dépend pas de fondements scientifiques.
E8	La pensée simple peut être impliquée dans l'émotion, l'autoritarisme, le racisme, etc. Cela dépend des émotions d'une personne et nous pouvons parfois l'appeler pensée aléatoire, tandis que la pensée critique est considérée comme une pensée objective qui découle de la réalité en connaissant les causes et en examinant les idées pour atteindre la vérité.
E9	Penser est un acte. Quant à la pensée critique, c'est un processus et une compétence. La pensée peut être tout simplement spontanée .
E10	Pensée simple : Ce sont de simples opérations mentales. Pensée critique: C'est une activité mentale complexe et précise d'analyse et d'évaluation et c'est penser profondément (plus profondément que la simple pensée).
E11	L'esprit critique avoir tendance a utilisé son outillage critique le concept de pensée critique s'est étendu au double aspect attitude-capacité
E12	Une simple pensée consiste a trouver des réponses a des questions précises sans se méoccuper de celui qui est pour ou contre
E13	La différence c'est que la pensée critique laisse une porte ouverte au doute et au questionnement et ouvre un débat constructif qui va améliorer carte la connaissance et la développée.
E14	La pensée critique une réflexion basé sur des réponses argumentes et des jugements convaincants par contre une réflexion simple c'est une limite
E15	La pensée critique peut être considéré comme une Ou compétence, par contre la réflexion peut être considère classée comme un travail.
E16	Une pensée critique va interroger ressent la course des schémas de pensée une réflexion

	E17	<p>La différence qui en la pensée critique et la réflexion ou une simple question :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Une simple pensée c'est une activité psychique, faculté ayant pour objet de concevoir la connaissance simple. - La réflexion c'est le retour de la pensée sur elle-même en vue d'examiner plus à fond une idée, une situation. Et la pensée critique est le fait d'utiliser la réflexion son ouverture d'esprit. réfléchir à la réflexion, une forme plus profonde de réflexion, basée sur le questionnement, l'analyse, l'autocorrection, l'élaboration de conclusions avec raison et évaluation.
<p>3. Si la « penser de façon critique » est différente d'une « simple pensée ou réflexion », en quoi est-elle différente ? Énumérez certaines caractéristiques d'une « pensée critique » qui la distancie d'une « simple pensée » ou à une « réflexion ».</p>	E1	<p>Observation plus précise</p> <ul style="list-style-type: none"> -Etre capable à tirer des conclusions -Avoir la capacité à donner des avis et accepter les avis des autres -Etre démocratique dans son discours
	E2	<ul style="list-style-type: none"> - Ne pas accepter tout ce que vous recevez Examen minutieux, examen minutieux, renversant les choses La nécessité de renforcer l'équilibre des connaissances de l'individu en ayant plus de connaissances Partir d'un ensemble de constantes de référence dans la pensée Acceptez l'opinion des autres et n'évitez pas la discussion Faire appel à des arguments logiques et objectifs
	E3	<p>La pensée critique est argumentée, construite, au un objectif et un sujet ; vise la déconstruction partielle ou complétée de certains postulats en revanche la réflexion peut être concomitante et superficielle</p>
	E4	<p>La pensée critique vise à décortiquer les phénomènes, et à rechercher le positif et le négatif afin de tirer profit du phénomène et d'éviter ses méfaits et son inefficacité. La pensée est un phénomène humain que l'esprit humain utilise pour réaliser ce qu'il désire et éviter ce qu'il n'aime pas. La pensée simple est un niveau de pensée basé sur des tentatives de compréhension sans s'appuyer sur des capacités spéciales et des compétences élevées</p>
	E4	<p>Logique, réaliste, cherchant des informations correctes, comparant des idées,</p>

		résolvant des problèmes, évitant les émotions dans la prise de décision
E5		<p>- La pratique de la pensée critique conduit au développement des capacités mentales et au développement du fond cognitif du sujet critiqué, contrairement à la pensée simple, qui ne se soucie pas du contenu cognitif du sujet.</p> <p>- La pensée critique est l'une de ses caractéristiques quelle regarde l'objet de la critique sous plusieurs angles et retourne le sujet de tous ses côtés afin que nous puissions porter un jugement sur le sujet plus objectivement en nous appuyant sur des preuves et des preuves.</p> <p>- La pensée critique fait appel à un ensemble de compétences mentales auxquelles le penseur critique est formé jusqu'à ce qu'il ait l'expérience et l'efficacité nécessaire pour le critiquer. (c'est une spécialité en soi enseignée à l'université)</p> <p>- La pensée critique aide à évaluer et à examiner les informations avant de s'y fier. Il examine le contenu des connaissances et essaie de le comprendre en profondeur en pratiquant le processus de critique sur celui-ci. Ainsi, l'activité mentale du destinataire augmente et il acquiert de l'expérience dans ce domaine.</p> <p>- La pensée critique conduit à observer le critique tel qu'il pense, c'est-à-dire Qu'il effectue le processus d'évaluation du processus de critique en lui-même.</p>
E6		<p>-La pensée critique est une pensée évaluative.</p> <p>-Une pensée analytique : être capable à tirer des conclusions.</p> <p>-Auto-évaluation (autocritique).</p>
E7		<p>-Évitez de vous disputer lorsque quelque chose que vous ne savez pas .</p> <p>-Il sait quand il a besoin de plus d'informations sur quelque chose .</p> <p>-Faites la distinction entre le résultat « peut être correct » et le résultat « doit être correct » .</p> <p>-Il sait que les gens ont des idées différentes sur le sens des mots .</p> <p>-Il essaie d'éviter les erreurs courantes dans son</p>

		raisonnement
E8		Selon moi, ce 'est pas possible, car le processus de pensée critique est pratiqué dès le plus jeune âge.
E9		Les caractéristiques de la pensée critique sont : Recueillir un grand nombre d'informations sur lesquelles s'appuyer pour trouver des solutions aux problèmes. Continuité de la recherche. Appuyez-vous sur les faits et les connaissances à utiliser dans la discussion
E10		Une source scientifique fiable est utilisée pour trouver les causes Pensée réfléchie, examen de la pensée. Et Il est basé sur des informations claires et fiables.
E11		La pensée critique est, basée sur le questionnement et la remise en cause des préjugé et des opinions et simple pensée c'est le contraire elle ne contient pas des préjuges
E12		- Les plus importantes caractéristiques d'une pensée critique est la prise en considération des facteurs externes (milieu) - Facteur temps ainsi que la partie des conséquences
E13		- la liberté de s'interroger et de s'exprimer - Avoir toujours une base scientifique qui sert à argumenter et convaincre - Elle développe le réseautage entre les communautés scientifiques
E14		-utilisation des processus de la pensée critique -cerner les informations et classer les plus pertinentes -choisir le bon jugement ou la bonne solution
E15		C'est un moyen d'analyse correcte outil pour contrôler la mentalité et la façon de penser de l'individu
E16		Nuancé, profonde, transgresse l'évidence et les idées reçus
E17		La PC est une pensée évaluative. Une pensée analytique : être capable à tirer des conclusions. - Avoir un esprit analytique et faire des critiques objectives dans le but est d'enrichir la connaissance.

<p>4. Lorsque vous réfléchissez sur « la pensée critique », a-t-elle seulement une dimension cognitive ou a-t-elle une ou d'autres dimensions ? Si oui, laquelle ou lesquelles ? <i>Présentez sa dimension cognitive brièvement : Présentez la ou les autres dimensions (si cela s'applique pour vous)</i></p>	E1	<p>-Dimension cognitive : observation-analyse connaissance du sujet- formulation claire des idées - les autres dimensions: socio-culturelles –émotions</p>
	E2	<p>En plus de la dimension cognitive qui constitue un arrière-plan important dans la pensée, il existe un autre aspect représenté dans les constantes et les valeurs auxquelles le penseur croit et l'environnement culturel dans lequel il a grandi, ainsi que l'on peut trouver la somme de les circonstances entourant la pensée.</p>
	E3	<p>- Dimension cognitive : elle est aussi scientifique basée sur des éléments bien établis issus du vécu, des connaissances de l'individu -les autres dimensions: /</p>
	E4	<p>La pensée critique dépend beaucoup de la dimension cognitive, et elle peut interférer avec l'aspect émotionnel, comportemental et émotionnel du processus de pensée, à la suite des expériences qu'une personne traverse, elle a donc des liens mentaux qui affectent la façon de penser</p>
	E5	<p>La pensée critique a plusieurs dimensions : cognitive, appliquée (utilitaire), humaine et émotionnelle Le praticien de la pensée critique doit être familiarisé avec le contexte théorique cognitif, avoir une connaissance des schémas de pensée, des niveaux de pensée supérieurs, maîtriser la capacité d'analyse et savoir utiliser les compétences mentales (induction, déduction, analogie...) et cela vise pour atteindre la vérité ou s'assurer de la crédibilité et de la fiabilité de ces informations, c'est ce que l'on appelle la dimension cognitive. émerge de la dimension cognitive après une dimension appliquée, c'est-à-dire qu'une personne utilitaire bénéficie des connaissances qu'elle a acquise dans sa vie quotidienne. La science, c'est connaître les choses telles qu'elles se produisent dans la réalité. Après un exemple humain et émotionnel, par exemple, un professeur qui pratique la pensée critique avec ses étudiants. Ici, nous avons le comportement du professeur versus le comportement des étudiants instruits. Le professeur doit avoir une haute moralité et l'ABC de la discussion, encourager les étudiants constamment, renforcez tout ce qui est positif, félicitez-les, félicitez-les, et surtout acceptez les élèves tels</p>

	<p>qu'ils sont sans aucune restriction ni condition. Pour établir la confiance entre eux, et à partir de là, l'interaction se produit au sein de la classe et augmente la motivation des élèves envers Par conséquent, si l'enseignant pratique la pensée critique (comportement de l'enseignant), les élèves l'acceptent et essaient de l'apprendre (comportement de l'élève).</p>
E6	<p>Présentez sa dimension cognitive brièvement :</p> <p>La pensée critique est une activité mentale dynamique réglementée, un processus intellectuel. Elle demande de l'engagement intellectuel et des efforts cognitifs.</p> <p>Présentez la ou les autres dimensions (si cela s'applique pour vous)</p> <p><i>-Une dimension évaluative.</i></p> <p><i>-Une dimension affective.</i></p>
E7	<p>La pensée critique a une dimension cognitive , psychologique et émotionnelle</p>
E8	<p>Par la pensée logique, vous atteignez la vérité et la connaissance correcte, même si cela a un rôle positif dans le domaine cognitif. Le penseur critique ressent de l'auto-satisfaction et de la distinction par rapport aux autres. La dimension cognitive développe chez le même penseur des qualités psychologiques positives, et une le penseur sain donne des solutions aux problèmes qui profitent à sa société (dimension cognitive, dimension psychologique, dimension sociale)</p>
E9	<p>Dimensions de la pensée critique</p> <p>Analyser la question ou le problème en éléments séparés, par exemple, la méthode scientifique ou pédagogique.</p> <p>Évaluez les informations et regardez-les du point de vue du penseur et de ses hypothèses personnelles.</p> <p>Avoir la capacité de penser et ses outils.</p>
E10	<p>Elle n'a pas seulement une dimension cognitive.</p> <p>Pensée simple : Ce sont de simples opérations mentales.</p> <p>Il a également une dimension appliquée qui favorise l'autoréflexion et la créativité. Il aide également à la prise de décision et à la résolution de problèmes dans la vie de</p>

		tous les jours.
	E11	//////////
	E12	Les connaissances techniques liées au sujet
	E13	Présentez sa dimension cognitive brièvement : Sa dimension cognitive c'est la liberté de penser autrement Présentez la ou les autres dimensions (si cela s'applique pour vous) Dimension instinctuelle : respecter la raison et la logique Dimension sociale ou affective : respecter l'autre et le critiquer sans le juger ou le stigmatisé
	E14	Présentez sa dimension cognitive brièvement : oui, il y'a aussi d'autres dimension tel que les preuves est les arguments valables, et les certitudes scientifique les autres dimensions : les arguments scientifiques, les recherches précédentes, les rechercher similaires critères
	E15	Présentez sa dimension cognitive brièvement :la dimension cognitive certifier les connaissance les informations et les faits scientifiques et historiques qu'elle transmettre et médiatise les autres dimensions :elle aussi une dimension comportement si vous changer de vous penser , les sentiments changent puis le comportement change
	E16	Une dissension cognitive signifie chaudement des idées construits la base des obstacles aux des idées reçues
	E17	-sa dimension cognitive : est une activité mentale dynamique réglementée, un processus intellectuel. Présentez la ou les autres dimensions (si cela s'applique pour vous) -les autres dimensions : une dimension évaluative et affective.
5. Pouvez-vous donner des synonymes du concept « pensée critique »	E1	.-Critique constructives –libres pensée - pensées démocratique
	E2	cribler, cribler des idées
	E3	Pensée libre
	E4	Il peut y avoir des mots qui ont un sens proche du terme pensée critique, mais ils peuvent ne pas conduire au même sens mais travailler à le rapprocher du terme, tels que : clarification, avertissement, analyse, discussion, dialogue constructif.
	E5	Autant que je sache, de nombreux termes sont très similaires au concept de pensée critique, comme la pensée logique, mais la pensée critique utilise la pensée logique. Pensée abstraite, pensée en résolvant des problèmes, pensée en pratiquant le processus d'évaluation, pensée en pratiquant le processus d'analyse. pensée dirigée.

	E6	-Une habileté cognitive. -L'autoévaluation. -L'autocritique. -Une pensée créative.
	E7	réflexive pensée analytique
	E8	- Pensée systématique, pensée réaliste
	E9	Les synonymes de la pensée critique sont l'intelligence et la perspicacité cognitive.
	E10	. -oui. Pensée réfléchie, examen de la pensée.
	E11	Libre penseur Critique ou attaque verbale Une remarque, une allusion, une critique dirigée
	E12	Poser les idées différentes
	E13	Liberté de penser, interroger, questionner, Débâter
	E14	Ensembles des opinions des, idées, manière de faire travailler l'esprit.
	E15	Je peux dire que la pensée critique est l'équivalent d'une analyse objective des faits pour formuler un jugement
	E16	Une réflexion profonde
	E17	Une habileté cognitive, l'auto-évaluation, l'autocritique, une pensée créative, l'ouverture d'esprit. L'objectivité en enseignement.
6. Autres éléments sur la nature de la pensée critique dans votre domaine d'enseignement ou de formation	E1	Aborder un sujet –donner son avis –évaluer autrui
	E2	-La pensée critique est considérée comme un critère très important pour distinguer les étudiants exceptionnels, car certaines questions peuvent être incluses dans les tests qui tendent à distinguer la pensée critique de l'étudiant, et elle permet à l'étudiant d'acquérir des connaissances académiques approfondies dans son domaine de spécialisation, où il ne doit pas se limiter à des connaissances superficielles et rares, mais doit plutôt atteindre; abondance. Abondance intellectuelle de connaissances et de discussions scientifiques.

E3	-Inviter les étudiants à un débat sur des thématiques qui ont un caractère de controverse
E4	La pensée critique est basée sur la connaissance des capacités disponibles (capacités matérielles et morales), la clarté de la vision et des objectifs souhaités, la disponibilité des motivations pour réaliser ce qui doit être réalisé et un temps suffisant.
E5	La pensée critique que nous utilisons dans les cours la plupart du temps comme un moyen de communiquer des informations et non comme un objectif qui doit être atteint grâce à son développement et à son développement chez l'étudiant, c'est-à-dire que les étudiants de haut niveau apprennent rapidement de la façon dont le professeur pratique pour fournir le scientifique et de message pédagogique, alors que les élèves de niveaux bas et moyen sont loin de réaliser ce type de Pensée qu'ils sont programmés pour consommer et seuls. La nature de la pensée critique est liée à l'aspect mental de l'individu qui pratique cette pensée, c'est-à-dire sa compétence, et l'étendue de sa possession d'un sens critique, c'est-à-dire sa possession de tous les éléments de la pensée critique, et aussi est lié à un grand nombre de processus mentaux qui sont acquis au fil des années de pratique.
E6	-La pensée critique est une habileté de jugement et de raisonnement. -Une analyse de la situation et d'évaluation. -Une pensée créative et d'investigation.
E7	La pensée critique revêt une importance particulière dans les apports des processus éducatifs, et ceci afin de construire des idées de base et d'acquérir une quantité de connaissances, de théories et de lois liées à un sujet, et ceci afin d'obtenir de bons résultats éducatifs représentés dans un changement dans le comportement des apprenants
E8	////////////////
E9	Éléments de pensée critique en éducation : Créativité, réhabilitation de l'éducation dans tous ses domaines,
E10	Et parvenir à l'intégration curriculaire Le domaine de l'éducation physique et sportive regorge de nombreuses opportunités qui peuvent être exploitées pour

		stimuler la pensée critique scolaire en découvrant davantage de liens entre les supports pédagogiques, en particulier entre les supports académiques traditionnels et les supports à dimension psychomotrice. L'éducation physique et le sport offrent également de nombreuses opportunités particulières pour le développement de la pensée critique, et ce qui y contribue est la nature de l'environnement sportif, car il représente un terrain réaliste riche en situations dans lesquelles le besoin de pensée critique apparaît. pour les compétitions sportives scolaires et autres.
	E11	Assurer une véritable formation nécessite la connaissance d'un solide concept de la pensée critique et son application dans l'ensemble du programme d'études ,un accent renouvelé pour amener les étudiants à penser de manière critique et approfondie le contenu de leurs cours, ainsi qu'une approche a long terme pour réaliser une véritable réforme .car comme le souligne Paul, un changement profond exige temps, patience et persévérance ,et requiert une bonne compréhension de la problématique et un engagement soutenu
	E12	L'observation attentive
	E13	////////////////
	E14	Pour une question posée par l'enseignant l'étudiant Doit répondre en basant sur des éléments et des exemples, et aussi mettre en évidence des critères dans les réponses.
	E15	////////////////////
	E16	////////////////
	E17	La pensée critique est une habileté de jugement et de raisonnement. -Une analyse de la situation et d'évaluation. -Une pensée créative et d'investigation

Résumé

Cette recherche exploratoire, qui porte sur les conceptions de la pensée critique dans le contexte de l'enseignement universitaire Alger ,Bejaia ,Sétif , tente de comprendre et de décrire la pensée critique telle qu'elle se présente (et non telle qu'elle devrait se présenter) par les enseignants universitaires. Ainsi, après avoir identifié les différentes conceptions de la nature de la pensée critique des enseignantes et des enseignants universitaires participants, nous tentons de les définir dans le contexte de l'enseignement universitaire Algérien. La démarche méthodologique utilisée est celle d'une recherche qualitative basée sur l'analyse du contenu. Cette recherche a été menée auprès de douze enseignantes et enseignants universitaires de l'Algérie intervenant dans différents domaines disciplinaires. Un questionnaire qualitatif qui comportait six questions a été utilisé comme outil de collecte des données. Ces questions ont permis d'identifier et décrire la définition de la pensée critique, ses caractéristiques et ses dimensions. Le codage et l'analyse des données se sont faits à partir d'un cadre de référence constitué préalablement par un ensemble varié des conceptions philosophiques, psychologiques et psychopédagogiques de la pensée critique. Les résultats de l'analyse révèlent cinq catégories de conceptions de la nature de la pensée critique (une pensée évaluative, une pensée raisonnable, une attitude critique, une activité mentale ou intellectuelle et une compétence professionnelle) et deux principaux rôles à la pensée critique (un rôle d'évaluation et un rôle d'approfondissement des connaissances).

Mots clés : pensée critique, conception, nature, rôle, enseignant universitaire.

ABSTRACT

This exploratory research, which focuses on the conceptions of critical thought in the context of university education in Algiers, Bejaia, Sétif, attempts to understand and describe critical thought as it presents itself (and not as it should introduce themselves) by university teachers. Thus, after having identified the different conceptions of the nature of the critical thinking of the participating university teachers, we attempt to define them in the context of Algerian university education. The methodological approach used is that of qualitative research based on content analysis. This research was conducted with twelve university teachers from Algeria working in different disciplinary fields. A qualitative questionnaire that included six questions was used as a data collection tool. These questions made it possible to identify and describe the definition of critical thinking, its characteristics and its dimensions. The coding and analysis of the data were done from a frame of reference constituted beforehand by a varied set of philosophical, psychological and psychopedagogical conceptions of critical thinking. The results of the analysis reveal five categories of conceptions of the nature of critical thinking (evaluative thinking, reasonable thinking, critical attitude, mental or intellectual activity and professional competence) and two main roles for critical thinking (an evaluation role and a knowledge deepening role).

Key words: critical thinking, design, nature, role, university teacher.