

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

Préparé par
AZZI Faouzi
BELLACHE Fidayas

Dirigée par :
Dre. DJERADA Thinhinane

Codirigée :
Dre. BOUBAYA Lynda
Pr. HARITI Hakim
Pr. Kpazai Georges

Année universitaire : 2021/2022

I. Introduction.....	1
II. Problématique	4
II.1. Les questions de la recherche	6
II.2. Objectifs de la recherche.....	7
III. Cadre Conceptuel.....	7
III.1. Les origines de la pensée critique	7
III.2. Les définitions de la pensée critique.....	8
III.3. L'importance de la pensée critique dans l'enseignement supérieur.....	8
III.4. L'importance du développement de la pensée critique dans la formation en STAPS	9
III.5. Un regard sur les conceptions du développement de la pensée critique en EPS	10
III.6. Les stratégies de développement de la pensée critique dans la formation supérieure en STAPS.....	12
III.7. Les stratégies de développement des habiletés de pensée selon Romano (1992)	14
III.7.1. Un rythme de travail permettant de penser	14
III.7.2. Un climat pédagogique favorisant la réflexion	14
III.7.3. Des questions de niveau supérieur	14
III.7.4. Des réponses favorisant l'élaboration de la pensée	15
III.7.5. Une méthode centrée sur la discussion	15
III.7.6. Une évaluation des habiletés de pensée.....	15
III.7.7. Le spectre des styles d'enseignement selon Mosston et Ashworth (2006).....	16
IV. Cadre méthodologique :	23
IV.1. La posture épistémologique	23
IV.2. Une étude qualitative	24
IV.3. Une étude de cas	25
IV.4. Les participants.....	25
IV.5. Stratégie de collecte de données.....	29
IV.5.1. Outils de collecte de données	29
IV.5.2. Le questionnaire.....	29
IV.5.3. Stratégies d'analyse des données	30

IV.5.4.	L'analyse de contenu.....	30
IV.5.5.	L'interprétation des données.....	31
V.	Présentation et analyse des résultats.....	32
V.1.	La conception du développement de la pensée critique :.....	32
V.2.	La possibilité de développer la pensée critique des étudiants-e-s STAPS.....	35
V.3.	Les moyens appropriés pour développer la pensée critique des étudiants en STAPS :	36
V.4.	Les stratégies d'enseignement les plus propices au développement de la pensée critique.....	38
V.5.	Les situations éducatives qui favorisent le développement de la pensée critique des étudiant-e-s.	40
V.6.	Les matières ou disciplines qui sont plus favorables au développement de la pensée critique des étudiant en STAPS :	41
V.7.	Les facteurs susceptibles de développer la pensée critique des étudiant-e-s dans le domaine des STAPS :	43
VI.	Discussion et analyse des résultats :.....	46
VI.1.	La discussion des stratégies et les styles d'enseignement pour développer la pensée critique des étudiant-e-s en STAPS	46
VI.2.	La discussion des dispositifs didactico-pédagogiques ou les méthodologies d'enseignement pour développer la pensée critique :	48
VI.3.	La discussion des cours universitaires propices au développement de la pensée critique :	50
VII.	Limites de la recherche :	51
VIII.	Conclusion	51
IX.	Références bibliographiques.....	53

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 - Le spectre des styles d'enseignement Application à l'enseignement de l'éducation physique Muska Mosston, Sara Ashworth, 2006	18
Tableau 2 - Codes questionnaires avec les données de l'identification des enseignants de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique : Algérie.....	26
Tableau 3 - Codage et analyse des réponses du questionnaire (Qst 1).	32
Tableau 4 - Codage et analyse des réponses du questionnaire (Qst2).	35
Tableau 5 - Codage et analyse des réponses du questionnaire (Qst 3).	36
Tableau 6 - Codage et analyse des réponses du questionnaire (Qst4).	38
Tableau 7 - Codage et analyse des réponses du questionnaire (Qst 5).	40
Tableau 8 - Codage et analyse des réponses du questionnaire (Qst 6).	42
Tableau 9 - Codage et analyse des réponses du questionnaire (Qst 7).	43

LISTE DES ABREVIATIONS

Abréviation	Signification
APS	Activités Physiques et Sportives
EN	Enseignant
EPS	Education physique et sportive
ISSEP	Institut supérieur du sport et de l'éducation physique
STAPS	Sciences et techniques des activités physiques et sportives
UNESCO	L'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture

***R**EMERCIEMENTS*

Tout d'abords, nous remercions Dieu, de nous avoir donné la force, la volonté et la patience pour pouvoir mener ce travail à terme.

Nous adresse nos sincères remerciements à tous ceux qui nous 'ont aidé dans l'élaboration de ce mémoire.

Je vous remercie pour vos précieux conseils et pour le temps que vous m'a alloué depuis le début de ce projet.

J'aimerais exprimer toute ma gratitude à Mme ABBAS Tinhinan, notre encadreur de mémoire, ainsi au Dr BOUBAYA Lynda, Pr. HARITI Hakim et Pr. Georges KPAZAI pour vos précieux conseils et pour le temps que vous nous a alloué depuis le début de ce projet.

Ontient à remercier vivement les membres de jury pour leur présence et d'avoir accepté de participer à l'évaluation de ce modeste travail.

Onremercie tous les enseignantes et enseignants qui ont participé à cette recherche de près ou de loin. Sans votre participation il aurait été impossible de mener cette recherche.

on veut remercier nos parents ainsi que toute notre famille pour leur soutien et surtout pour leur patience.

DÉDICACES

Dieu le tout puissant m'a accordé la force et le courage pour la réalisation de ce travail que je dédie :

***A ma très chère mère :** vous avez été une mère exemplaire. Toujours prête à se sacrifier pour le bonheur de vos enfants. Durant toutes mes études. Vous n'avez cessé de me soutenir, tant moralement que financièrement. Je ne trouverai jamais assez de mots pour vous remercier pour tout ce que vous avez fait pour moi. Maman que DIEU vous donne Longue vie et vous protège.*

***A mon très cher père,** que Dieu a arraché de notre affection. Vous avez été un père généreux. Affectueux envers vos enfants. Durant cette lourde tâche. Vous me venez en aide dans des situations difficiles. Que le BON DIEU vous accorde longue vie.*

A ma très chère grand-mère.

A mon frère Mohamed et mes sœurs (Fatima et sa fille Wnissa et Fouzia et ses deux filles, Ania et Lina), à qui je témoigne mon amour et mon respect.

A tous mes oncles et tantes paternels et maternels surtout Azzedine, Rbiha et Hakima.

A ma tante Fadila et son mari DaAli et ses enfants (Tikinesse, Smail et Siham).

A tous les cousins et cousines paternels et maternels.

A mes amis, Yacine, Rahim.

A mon binôme fisdayas

AZZI FAOUZI

DÉDICACES

Malgré toutes les personnes qui m'entourent, qui m'aiment, que j'aime, malgré tout âme sensible qui partage avec moi ce monde, cette vie, avec ses joies et ses peines, j'ai choisi, sans aucun doute, sans seconde réflexion de dédier cette petite réussite, à l'unique, exceptionnel, et éternellement roi de mon cœur, mon géniteur et celui qui m'a donné vie, celui qui m'a élevé, éduqué et nourri. Je dédie ce travail à mon défunt père, que j'ai toujours voulu rendre fière. Sans lui, je ne serai probablement pas ce jeune homme instruit, sur le seuil de la porte d'entrée au monde professionnel. Ce travail te revient de droit, mon cher aimable père, mon soutien ultime, mon exemple et celui qui accompagnera mes petits et grands pas et veillera sur moi, de là où on ira tous un jour. Merci mon père.

FISDAYAS

INTRODUCTION GÉNÉRALE

I. Introduction

L'humain est défini comme un être constitué d'un corps et d'un esprit. De façon générale, tout au long de son histoire, il n'a pu totalement éliminer ses sentiments, ses intuitions, sa pensée rationnelle et scientifique (Hunt, 1982). La seule différence entre une personne et le reste des créatures est la pensée. Socrate, dans *Théétète*, représente la pensée comme « un dialogue de l'âme avec elle-même ». La pensée est un discours que l'âme se tient, qui ne s'adresse pas à un autre et que la voix ne profère pas (Encyclopaedia Universalis, 2019). Descartes définit très explicitement le mot de pensée en se rapportant à la conscience. Nous lisons en effet, à l'article 9 de la première partie : « Par le nom de pensée, j'entends tout ce qui se produit en nous dont nous sommes conscients, dans la mesure où il y a en nous une conscience de ces choses. » (Faye, 2012). Selon Hegel (1979), la pensée se situe en effet au niveau de l'universalité : « Mais l'immédiateté propre, réfléchie en elle-même, par suite médiatisée en elle-même, de la pensée (l'a priori) est l'universalité ». Cette citation est tirée de « l'Encyclopédie des sciences philosophiques », plus précisément de l'introduction à « La science de la logique ».

C'est dans ce sens que la commission internationale sur l'éducation pour le 21^e siècle affirme que le développement de la pensée critique des jeunes est essentiel pour favoriser chez ceux-ci « *une véritable compréhension des événements au lieu de développer une vision simplifiée de l'information reliée à ces événements* » (Delors, 1996 cité par Kpazaï, 2018). Ainsi, étant donné que le développement de la pensée critique des élèves est devenu un objectif éducationnel prioritaire, la plupart des curricula, basés sur les compétences, l'identifient comme une compétence transversale à développer par tous les enseignants quelle que soit la discipline scolaire enseignée (Banketh et al, 2019 ; Gagnon, 2009 ; Kpazaï, 2018 ; Kpazaï, Daniel et Attiklemé, 2015). Bien plus, selon De Koninck (2007), pour qui l'éducation est actuellement en crise, le développement de la pensée critique est un enjeu fondamental, puisque cette dernière est un moteur à l'autonomie des personnes. Son développement devrait donc occuper une place centrale dans l'ensemble des programmes d'éducation et de formation, sans égard à la discipline, au domaine ou à la matière scolaire.

D'ailleurs les experts reconnaissent qu'un apprentissage ne peut pas être achevé par l'apprenant que par une « critique » (Paul & Elder, 2006), indiquant le lien intime entre

l'apprentissage et la capacité de réflexion. Vu sous cet angle, la pensée superficielle conduit une rétention à court terme et à un mauvais apprentissage alors qu'une réflexion approfondie mène à un apprentissage et à une compréhension substantielle. Par conséquent, la capacité de promouvoir l'apprentissage en profondeur est directement influencée par l'intégration de concept de réflexion. Au fur et à mesure que les professeurs apprennent mieux la pensée critique et développent des méthodes pour la favoriser, on peut s'attendre à ce que l'apprentissage des élèves s'améliore et que des résultats positifs soient atteints. L'enseignement est conçu alors comme une activité dirigée vers les élèves et finalisée par leurs progrès (Riff & Durand, 1993, p. 81).

Pour De Koninck (2007), Ku (2009), Lipman (2003) et Paul (1990), le développement de la pensée critique s'inscrit directement dans des visées émancipatrices aussi en tant que celle-ci constitue une ressource centrale dans l'accès à l'autonomie des apprenants, qu'elle soit intellectuelle ou affective et elle facilite l'exercice de sa citoyenneté. Bref selon Paul (1993) dans une ère où la professionnalisation de l'enseignement est un courant très présent, nous a conduits à réfléchir, certes sur la formation initiale, mais surtout sur le développement des compétences réflexives des étudiantes et des étudiants au sein de cette formation. Autrement dit, qu'est-ce qui se fait pour permettre l'acquisition et le développement d'habiletés et d'attitudes en vue de favoriser une pratique réflexive liée à l'expression d'une pensée critique? Un questionnement qui prend toute son importance lorsque l'on s'aperçoit que la réflexivité, initialement induite par les travaux de Dewey (1910,1933b, 2004) et son application au praticien réflexif de Schön (1994, 1996), semble avoir perdu une partie de son caractère évaluatif, critique pour se banaliser dans la littérature pour finalement, plus souvent qu'autrement, conduire à des pratiques réflexive mais non évaluatives, non critique (Tardif, 2012).

Dans ce sens, de nombreux auteurs (Calderhead, 1987 ; Lee & Solomon, 1992) notent que les variables cognitives (connaissances, conceptions, croyances, valeurs) des enseignants sont conçues comme des éléments explicatifs de leurs comportements, car elles sont influencées par ces derniers (les comportements). Donc, les croyances, les attitudes et les représentations, ou en général la pensée des enseignants peut en avoir de l'effet sur le développement de la pensée critique des élèves au moment de l'interaction.

Notre projet de recherche s'inscrit dans le domaine de la recherche sur la pensée des enseignants (*teacher thinking*) (Durand, 1998 ; Tsangaridou, 2008). L'objectif de cette étude consiste à appréhender la complexité de la notion de développement de la pensée critique

chez les enseignants d'éducation sur l'étudiants STAPS au milieu universitaire algérien .Nous tenterons de comprendre la conception de la pensée critique des étudiants STAPS au université et les moyens à déployer pour développer cette forme de pensée chez étudiants , à travers l'analyse des conceptions des enseignants d'EPS et leurs dispositifs didactico-pédagogique lorsque ceux-ci interagissent avec leurs étudiants lors du processus enseignement-apprentissage. Cette analyse s'effectue par une étude qualitative (étude de cas multiple) de six enseignants qui enseignent STAPS dans des universités appartenant à l'Algérie. En effet, ce projet de recherche porte l'effet de la pensée critique des enseignants universitaires Algériens sur leur enseignement et sur les choix didactiques et pédagogiques pour développer cette forme de pensée chez les étudiants.

II. Problématique

L'enseignement universitaire se présente de plus en plus comme une activité complexe plutôt que comme un ensemble de compétences spécifiques (Leinhardt & Greeno, 1986). De nos jours, les universités ainsi que leurs professeurs font face à un redoutable défi : former de plus en plus d'étudiants dans une situation plus difficile où les ressources se font plus minimes et les attentes envers eux plus importantes et plus complexes à satisfaire (Francisco & Tardif, 2001). D'après des spécialistes pédagogiques (Peterson, 1979), enseigner ne réside pas uniquement à communiquer des connaissances aux étudiants et/ou à délivrer des connaissances du haut d'une estrade. Enseigner réside aussi à souligner les dispositifs pédagogiques susceptibles d'optimiser l'apprentissage des étudiants et leur acquisition de nouvelles connaissances, de nouveaux savoirs, de nouveaux savoir-faire théoriques, pratiques et professionnels (Dergaa, 2020).

L'école représente l'une des plus grandes institutions sociales appelée à former des produits éducatifs qui puissent participer au progrès de l'humanité (Tchagnaou, Akakpo-Numado, Kossi, Djagnikpo-Okpê, Dévi, 2018). Cependant, pour répondre à sa vocation, elle doit miser sur une pédagogie centrée sur l'apprenant. Ce qui permettra à ce dernier de développer sa responsabilité, son autonomie, de même que sa pensée critique (Gohier, 2003 ; Tchagnaou et al. 2018 cité par Ngolo-Ngono ; Mandoumou ; Lemvo Makoumbou ; Bancketh Kodia ; Kpazai, 2019).

La pensée critique y est présentée soit comme un objectif éducationnel prioritaire, soit comme une compétence transversale ou transdisciplinaire que doivent développer toutes les enseignantes et tous les enseignants, y compris ceux et celles des disciplines éloignées de la philosophie (Howe, 2004 ; Ku, 2009 ; UNESCO, 2009). De nos jours, la pensée critique est vue comme une compétence primordiale. Elle est présentée à la fois comme un objectif éducationnel prioritaire et une compétence à développer, chez les étudiant-e-s, par tous les enseignantes et les enseignants universitaires, et ce quelles que soient leurs disciplines d'enseignement (Haber, 2020 ; Kpazai, 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 (Kpazai, 2018 ; Ruth & al. 2013). Ainsi, la pensée critique fait référence, dans la plupart du temps, à la capacité d'analyser les informations de

manière objective et de porter un jugement raisonné. En effet, la capacité de penser de façon critique nécessite une réflexion d'ordre supérieur, et non, à la simple capacité de se rappeler des informations (Université de Louisville, 2019).

Pour De Koninck (2007), Ku (2009), Lipman (2003) et Paul (1990), le développement de la pensée critique s'inscrit directement dans des visées émancipatrices aussi en tant que celle-ci constitue une ressource centrale dans l'accès à l'autonomie des apprenants, qu'elle soit intellectuelle ou affective et elle facilite l'exercice de sa citoyenneté. Ce développement est vu comme un objectif éducationnel prioritaire des systèmes éducatifs (Demiral, 2018 ; Forges, Borges et Daniel, 2018 ; Kpazaï, 2018 ; Kpazaï, Ben Jomâa, Mandoumou, Hariti et Attiklemé, 2019 ; Pettier, 2018 ; Roberge, 2018). C'est dans ce sens que la commission internationale sur l'éducation pour le 21^e siècle affirme que le développement de la pensée critique des jeunes est essentiel pour favoriser chez ceux-ci « une véritable compréhension des événements au lieu de développer une vision simplifiée de l'information reliée à ces événements » (Delors, 1996 cité par Kpazaï, 2018).

Dans le domaine de l'éducation physique et sportive, plusieurs recherches soulignent, en plus, que la mise en œuvre de stratégies didactico-pédagogiques susceptibles de favoriser le développement de la pensée critique des élèves dépend, en grande partie, de la pensée des enseignantes et des enseignants, c'est-à-dire leur perception, représentation, croyance, valeurs et savoirs (Chen, Rovegno, Cone & Cone, 2012 ; Doherty, 2009 ; Kpazaï, Daniel et Attiklemé, 2015, 2011; Kpazaï et Attiklemé, 2015a ; Lodewyk, 2009; Boubaya, Kpazaï et Hariti, 2020). Ainsi, si les enseignants doivent adopter et mettre en œuvre un enseignement axé sur la pensée critique, il est essentiel qu'ils aient déjà développé une conception de la pensée critique et qu'ils soient engagés à enseigner la pensée critique (Dergaa, 2020). Or, 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).

La littérature sur la pensée critique révèle que l'amélioration de la pensée critique des apprenants dépend non seulement de programmes soigneusement conçus offrant aux étudiants des occasions systématiques de penser de manière critique, mais aussi des enseignants qui peuvent mettre en œuvre correctement ces programmes destinés à approfondir la pensée critique des étudiant-e-s (Demirel, 1999 ; Gruberman, 2005 ; Pithers & Soden, 2000). Les

stratégies, les techniques ainsi que les dispositifs que les enseignants appliquent pendant leurs cours afin d'aboutir à leurs objectifs personnels, techniques et scientifiques, font l'objet de nombreuses recherches en didactique (Ben Jomaa, 2017). Sous cet angle, 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 ».

En fait, la mission principale de l'enseignement supérieur est de faire acquérir des compétences polyvalentes, flexibles et pratiques, permettant une fluidité d'accès au marché du travail (Dergaa, 2020), et l'acquisition de compétences en termes de pensée critique normalement sera à travers des exercices tout au long du cursus d'enseignement, du primaire à l'université par les stratégies et les techniques que les enseignants appliquent pendant leurs cours, mais également qu'ils soient capables de mettre en place un ensemble de dispositifs didactico-pédagogiques susceptibles de développer la pensée critique des étudiants dont ils ont la responsabilité éducative. C'est ce que l'étude actuelle tente d'aborder en raison du manque des études dans le domaine des sciences et techniques des activités physiques et sportives, cette rareté pourrait suffire à spécifier l'intérêt de la recherche proposée. Ainsi, nous choisissons d'explorer cette nouvelle piste de recherche, notamment chez les enseignant-e-s universitaires de (STAPS) de l'Algérie.

De ce fait, quelles sont les conceptions des dispositifs didactico-pédagogiques et des stratégies d'enseignement pour développer la pensée critique des étudiant-e-s en formation initiale en STAPS par les enseignant-e-s universitaires ?

II.1. Les questions de la recherche

Pour répondre à cette question principale, nous devons d'abord tenter d'apporter des réponses à des sous questions qui nous aideront à identifier des éléments de réponse précises :

1) Quels sont les stratégies et/ou styles d'enseignement pour développer la pensée critique des étudiant-e-s ?

2) Quels sont les dispositifs didactico-pédagogiques ou les méthodologies d'enseignement pour développer la pensée critique des étudiant-e-s ?

3) Quels sont les cours universitaires (ou les disciplines) propices au développement de la pensée critique des étudiant-e-s ?

II.2. Objectifs de la recherche

La présente recherche tentera d'identifier et décrire les conceptions des dispositifs didactico-pédagogiques et des stratégies que les enseignant-e-s universitaires déploient pour favoriser le développement de la pensée critique des étudiant-e-s en formation initiale en STAPS.

CADRE CONCEPTUEL

III. Cadre Conceptuel

III.1. Les origines de la pensée critique

Les origines de la pensée critique trouvent indéniablement leur fondement dans la pensée réfléchie de Dewey (1910-2004) qui se manifestait dans une pensée logique appliquée. Quant au terme « pensée critique », pour certains auteurs, il est associé à l'ouvrage de Black (1952) alors que d'autres le rattachent au livre de Stebbing (1939). Pour d'autres encore, c'est l'ouvrage de Beardsley (1950) auquel ils font référence. On peut également mentionner le livre de Royce (1881). Tous ces auteurs se sont attachés à démontrer l'intérêt d'une pensée logique et à l'appliquer à l'expérience et à l'éducation (Lipman, 2006, cité par Boubaya, 2021).

Pour Monvoisin (2007), si nous acceptons de nous cantonner aux écrits accessibles et proposant un semblant de démarche formalisée, nous pouvons situer les deux premières pratiques éducatives de type critique l'une dans les écrits de Platon sur Socrate, l'autre chez les sceptiques pyrrhoniens. Chez Platon, la maïeutique socratique consiste à pousser par questionnement les raisonnements jusqu'à une éventuelle contradiction interne, et le personnage de Socrate, qu'il ait existé ou non, s'est révélé très efficace pour démontrer que, derrière des discours parfois pompeux, la trame argumentative est parfois fort maigre. Les pyrrhoniens, quant à eux, bâtirent autour de Pyrrhon d'Elis une école doctrinale à part entière, dite « sceptique », (du grec *skeptikos*, qui examine), selon laquelle la pensée humaine ne peut vraisemblablement parvenir à aucune certitude, ni sur la vérité d'une assertion, ni sur sa probabilité (Boubaya, 2021).

On peut reconnaître que les travaux sur la pensée réfléchie de Dewey (1910, 1917, 1933a, 1933b, 1961, 1967, 2004) ont eu, et ont toujours, un impact majeur sur les recherches sur la pensée critique. Dewey, philosophe et psychologue, est un élève de Peirce, lequel a initié le courant du pragmatisme. L'influence du pragmatisme se retrouve notamment en éducation dans les travaux de Dewey. En effet, pour ce dernier, c'est la science et la mise en action d'une pensée qui permettent de comprendre le monde. Autrement dit, connaître ce n'est pas voir mais agir et la pensée devient donc un outil qui vise à étudier l'impact concret d'une idée. (Boubaya, 2021).

Dewey (1933) a développé le concept de pensée réflexive (*reflective thinking*) dans le domaine de l'enseignement. Cet auteur suggère que la pensée réflexive est un examen actif,

persistant et attentif d'une croyance ou d'une forme supposée de connaissance, des bases qui soutiennent cette connaissance et des autres conclusions auxquelles cette connaissance mène. Il conçoit qu'elle convertit l'action aveugle et impulsive en action intelligente et l'oppose ainsi à la pensée spontanée. Il estime que l'objectif principal de l'éducation est de soutenir la personne dans le développement d'habitudes de réflexion afin d'agir intelligemment (Lefebvre, 2015).

III.2. Les définitions de la pensée critique

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. Néanmoins, les définitions controversées rendent ainsi la mesure, l'évaluation, le développement et particulièrement l'enseignement de la pensée critique très difficile.

Aujourd'hui, la pensée critique et son développement, font partie des préoccupations majeures tant en philosophie qu'en psychologie qu'en éducation. Ces multiples définitions et conceptions peuvent être classées en trois grandes catégories, en fonction des domaines de connaissances selon Kpazai et Attiklemé (2012). Pour ces auteurs, les trois grandes catégories de conceptualisations sont les suivantes : conceptions philosophiques, psychologiques et psychopédagogiques.

III.3. L'importance de la pensée critique dans l'enseignement supérieur

La pensée critique est considérée comme un résultat d'apprentissage incontournable au niveau de l'enseignement supérieur. De plus, en dehors des études universitaires, les employeurs recherchent des employés diplômés qui sont capables de transférer leurs capacités de pensée critique sur le lieu de travail (Tapper, 2004). Des chercheurs comme Elander, Harrington, Norton, Robinson et Reddy (2006) pensent que la compétence de pensée critique n'est pas simplement transférable à d'autres domaines de notre vie, mais aussi formatrice

personnellement, incitant les individus à passer de destinataires passifs de connaissances à des participants actifs de la société. Ainsi, nombreux éducateurs soulignent que sans une bonne conceptualisation de ce qui est la pensée critique, une estimation valable restera problématique (Appleby, 2005 ; Gordon, 2000 ; Hatcher, 2000 ; Kennedy, Fisher & Ennis, 1991).

Andrews et Mitchell (2001), de même que Lillis (2001) soutiennent l'idée que l'argumentation facilite le processus d'apprentissage d'un sujet en améliorant et consolidant sa compréhension chez les élèves. En encourageant les élèves à argumenter et à poser des questions, à la fois oralement et par écrit, ceux-ci ont le sentiment de contrôler leur propre apprentissage, ce qui augmente leur confiance et leur autonomie. De manière générale, l'argumentation fournit un moyen de circonscrire et d'évaluer les connaissances produites au sein de l'académie, et plus spécifiquement, un moyen pour les tuteurs d'évaluer la compréhension de la matière par leurs élèves (Dergaa, 2020).

Cependant, il ne suffit pas que les étudiants sachent que la pensée critique est un critère clé d'un thème important, ils doivent également savoir pourquoi et à quel point la pensée critique est utile à leur développement général en tant qu'étudiant. De cette façon, l'étudiant n'adopte pas simplement et aveuglément les conventions académiques d'une université occidentale, mais utilise consciemment les outils de pensée critique qui lui sont proposés pour tirer le meilleur de ses études (Dergaa, 2020).

III.4. L'importance du développement de la pensée critique dans la formation en STAPS

La pensée critique est comme le cas d'autres compétences, ne s'enseigne pas directement, mais que son développement doit faire partie, peu importe le domaine d'apprentissage, d'un processus qui ne vise pas uniquement à assimiler de la matière. Cependant, la vérité est que la pensée critique n'est pas à craindre. Au contraire, c'est quelque chose que nous devons apprendre à adopter dans nos écoles et nos salles de classe, car le monde en a désespérément besoin. De la résolution de problèmes et de l'exploration d'activités basées sur la recherche en classe à la résolution des défis de la vie quotidienne, nous avons tous besoin de la compétence « pensée critique » (Currie & Knights, 2003).

De nos jours, nombreux sont les travaux de recherche axés sur l'importance du développement de la pensée critique en tant qu'objectif éducationnel prioritaire dans la formation des futurs enseignants (Kpazai, Ben Jomâa, Mandoumou, Hariti, & Attiklemé,

2019 ; Kpazaï, 2018 ; Demiral, 2018 ; Forges, Borges & Daniel, 2018 ; Pettier, 2018 ; Roberge, 2018). En ce sens, les enseignants doivent donc être de « bons penseurs critiques » afin de développer la pensée critique des apprenants (Newman, 1990). Les enseignants d'EPS sont ainsi, de ce fait, encouragés à développer la pensée critique de leurs élèves afin de mieux les assister dans la fondation de leurs compétences scolaires (Atoun & al. 2015). Ainsi pour Knight (1992), les enseignants désirant développer, plus adéquatement la pensée critique des élèves, 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.

En dehors de son rôle de professionnalisation, la formation des enseignants vise à aider les enseignants à élargir leur niveau intellectuel ainsi que leurs qualifications et à les aider à maîtriser leurs actes professionnels. Les formateurs universitaires doivent donc mettre en place un ensemble de dispositifs de formation dans le but de développer la pensée critique des futurs enseignants (Bancketh Kodia, Mandoumou, Makoumbou, Ngolo-Ngono, Bakala, & Kpazaï, 2019). De plus, il existe un consensus au sujet de l'acte d'enseigner dans la littérature scientifique qui suggère que la qualité d'un enseignant demeure dans le nombre de stratégies qu'il maîtrise et dans leur utilisation judicieuse plutôt que dans l'existence d'une stratégie d'enseignement supérieure (Mosston & Ashworth 2002, Joyce, Weil & Calhoun, 2004). De ce fait, le choix de la stratégie d'enseignement à appliquer se fait à partir de plusieurs critères, notamment : le style d'apprentissage des élèves, le type de tâches enseignées ou les objectifs de développement souhaités (Mosston & Ashworth, 2002).

III.5. Un regard sur les conceptions du développement de la pensée critique en EPS

Selon Boubaya (2021a), les travaux de Kpazaï et Attiklemé (2012, 2015b), soulignent que, l'exercice de la pensée critique pour les philosophes repose sur deux principaux éléments, à savoir : les habilités cognitives et les attitudes affectives reliées à la pensée critique. C'est-à-dire, cette conception philosophique de la pensée critique incorpore les aspects affectifs et cognitifs de même que les aspects sociaux de la pensée critique. Et selon Kpazaï et Attiklemé (2015), la pensée critique en EPS se développe à partir des situations d'action et de réflexion sur les actions déployées. Pour ce faire, les dispositifs didactico-pédagogiques à mettre de l'avant selon les enseignants, sont ceux qui font d'avantage appel à des stratégies d'enseignement centrées sur les élèves. Ainsi, pour Makoumbou Lemvo et al. (2020) les moyens didactico-pédagogiques à mettre en avant sont ceux qui convoque chez l'enseignant

les dimensions cognitives et affectives. En dépit des dimensions cognitives et affectives, l'auto-évaluation ou l'autocorrection, comme un moyen qui entraîne chez les enseignants, un retournement conscient en vue d'améliorer leurs processus enseignement/apprentissage et aussi la construction d'un agir professionnel pertinent. En effet, l'enseignant fait preuve d'une pensée critique quand il établit dans son cours d'EPS un environnement socioculturel, l'environnement ou le contexte peut affecter le développement de la pensée critique des élèves.

Selon Hmaied (2018), les professeurs d'EPS doivent veiller à fournir des tâches courtes, variées et signifiantes pour l'élève, utilisant les controverses, émotivement engageantes, nécessitant l'usage de jugements. Les situations-problèmes dans le processus d'apprentissage doivent servir à développer la pensée critique des élèves. Donc, les enseignants peuvent aider leurs élèves à mieux comprendre le sujet enseigné en les problématisant plutôt qu'en leur demandant de mémoriser (Boubaya, 2021).

Pour Kpazaï et al. (2019), les caractéristiques lipmaniennes de la pensée critique se présentent comme des éléments-leviers sur lesquels les enseignants d'éducation physique s'appuient pour tenter de donner un sens à leur intervention éducative. Ainsi, les enseignants font appel aux caractéristiques du contexte éducatif (c'est-à-dire qu'ils sont « sensibles au contexte ») pour les aider à problématiser les situations éducatives problématiques ; ils font appel au caractère « autocorrection » de la pensée critique pour les rendre conscients de leur vulnérabilité et pour s'inscrire dans une perspective d'amélioration de leurs actes pédagogiques. Quand ils s'appuient sur les « critères » ou des « principes et raisons », ils veulent rendre des décisions robustes, c'est-à-dire non prises de façon intuitive et gratuite. Donc, la pensée critique déployée par ces enseignants en exercice se présente essentiellement comme un processus cognitif de résolution de situations pédagogiques problématiques pour le bénéfice des élèves (Boubaya, 2021).

Selon Bancketh Kodia et al. (2019), l'enseignement par découverte divergente pousse les enseignants à résoudre individuellement et/ou collectivement un certain nombre de problèmes que présentaient les situations éducatives complexes. Donc, ils engagent fondamentalement les étudiants sur le plan cognitif, et conséquemment favorisait le développement de leur pensée critique. *A contrario*, le style d'enseignement par commandement (c'est-à-dire une stratégie d'enseignement directif). Bien que les étudiants aient eu beaucoup de temps de pratique motrice, les situations éducatives dans lesquelles ils étaient placés ne convoquaient que des habiletés cognitives de niveau inférieur chez les étudiants (reproduction, imitation, etc.). Ce qui ne concoure pas à un bon développement de la

pensée critique des étudiants lors du processus enseignement-apprentissage. Ainsi, les stratégies telles que : le rythme de travail permettant de pensée ; le climat favorisant la réflexion ; les questions de niveau supérieur ; la méthode centrée sur la discussion et l'évaluation des habiletés de pensée, favorisent le développement de la pensée critique des étudiants puisqu'elles ne leur offraient pas seulement des occasions de s'organiser par eux-mêmes, mais leur permettaient aussi de réfléchir avec une liberté de trouver une structure permettant de résoudre une question ou un problème (Boubaya, 2021).

Pour Dergaa (2020), dans une étude scientifique auprès des enseignant-e-s universitaires de STAPS de l'ISSEP de Tunis, a mis en exergue Sept (7) catégories de dispositifs didactico-pédagogiques ou de méthodologies d'enseignement déployent pour développer ou favoriser le développement de la pensée critique des étudiant-e-s. Ce sont : 1) Une méthodologie d'enseignement centrée sur l'implication cognitive des étudiant-e-s, 2) Une méthodologie d'enseignement axée sur une pédagogie non linéaire et/ou non verticale, 3) Une méthodologie d'enseignement axée sur une pédagogie centrée sur une communication interactive, 4) Une méthodologie d'enseignement axée sur l'évaluation, 5) Une méthodologie d'enseignement axée sur une pédagogie centrée sur les réalités professionnelles, 6) Une méthodologie d'enseignement axée sur un climat pédagogique humaniste et 7) Une méthodologie basée sur la planification.

III.6. Les stratégies de développement de la pensée critique dans la formation supérieure en STAPS

La diversification des styles et stratégies d'enseignement présente l'une des particularités d'un enseignement efficace. En effet, il n'existe pas de style d'enseignement parfait à maîtriser et à adopter en toutes circonstances, mais bien des styles plus ou moins convenables selon diverses variables individuelles et institutionnelles (Dergaa, 2020).

Nombreux modèles théoriques existent pour expliquer l'acte d'enseigner. Parmi eux, on note les typologies de Tournier (1978), de Mucchielli (1985), de Joyce et ses collaborateurs (2004), de Romano (1992) et de Mosston et Ashworth (2002). Un modèle théorique représente différentes manières d'enseigner définies par les deux termes suivants : le « style d'enseignement » (Mosston & Ashworth, 2002) et la « stratégie d'enseignement » (Romano, 1992). Ces deux notions sont généralement source de confusions étant donnée leurs convergences et de leurs divergences conceptuelles.

Afin d'éviter toute ambiguïté, nous retiendrons les définitions suivantes :

- **Le style d'enseignement** : représente la spécificité de la relation enseignant-enseigné lors d'une situation d'apprentissage particulière. Le concept de « styles » paraît plus approprié en formation que d'autres notions classiques ; telles que méthodes, techniques, systèmes, attitudes, etc. D'après Legendre (2005), « le modèle d'enseignement » désigne un guide ou un plan utilisé pour préparer un programme d'étude ou un cours, pour sélectionner le matériel pédagogique et pour assister l'enseignant dans sa tâche. Il s'agit de la configuration des comportements et des attitudes qui distinguent un enseignant au regard des composantes et des diverses relations de la situation pédagogique ». (Dergaa, 2020).

- **La stratégie d'enseignement** : désigne, quant à elle, les comportements didactiques organisés afin de simplifier l'apprentissage (exemple : exposé, débat, démonstration, etc.) (Dergaa, 2020).

Pour Dergaa (2020), dans une étude scientifique auprès des enseignant-e-s universitaires de STAPS de l'ISSEP de Tunis, a mis en exergue Dix (10) grandes catégories de stratégies d'enseignement pour développer la pensée critique des étudiant-e-s. Ce sont :

- 1) les stratégies axées sur une communication interactive,
- 2) les stratégies basées sur l'évaluation,
- 3) l'apprentissage par problème,
- 4) Stratégie basée sur les exercices,
- 5) stratégies basées sur le contenu des cours,
- 6) apprentissage par projets,
- 7) stratégie basée sur les cours de renforcement des connaissances théoriques,
- 8) jeux de rôle et stimulations pédagogiques,
- 9) apprentissage participatif

10) études de cas. Quant aux styles d'enseignement déployés pour développer ou favoriser le développement de la pensée critique des étudiant-e-s, deux styles d'enseignement sont dégagés : 1) le style d'enseignement par découverte guidée et 2) le Style d'enseignement par découverte convergente.

III.7. Les stratégies de développement des habiletés de pensée selon Romano (1992)

Nombreux chercheurs se sont consacrés au développement d'approches pédagogiques encourageant l'implication des étudiants au cours du processus enseignement-apprentissage (Bean, 1996 ; Brown & Keely, 1997 ; Unrau, 1997 ; Pearce, 2003)

Pour permettre aux étudiants de développer leurs habiletés de pensée dans le but de développer leur autonomie dans le processus d'acquisition, de production et d'évaluation des connaissances, les enseignants universitaires peuvent utiliser plusieurs moyens dont l'application est simple et facile. Dans ce sens, Romano (1992) suggère six dispositifs pédagogiques ou stratégies favorisant la pratique des habiletés de pensée :

III.7.1. Un rythme de travail permettant de penser

Cette stratégie d'enseignement renvoie à une adoption d'un rythme de travail permettant de penser. Elle consiste, en fait, à pousser les étudiant-e-s à s'engager dans un processus actif de traitement de l'information. Ainsi, le formateur universitaire veillera à ne pas donner un contenu très chargé de notions aux étudiant-e-s, ce qui exigera d'eux de la mémorisation, mais il est invité à plutôt adopter un rythme de travail qui amènera les étudiants à réfléchir (Bancketh Kodia et al, 2019)

III.7.2. Un climat pédagogique favorisant la réflexion

Cette stratégie suscite la mise en place d'un environnement propice à la réflexion. Pour ce fait, les étudiant-e-s doivent pouvoir exprimer leurs idées en toute liberté et poser des questions tout en ayant droit à l'erreur sans crainte du ridicule. Ceci exige que l'enseignant adopte une attitude qui encourage et valorise le plus clairement possible l'esprit de recherche et la réflexion chez les étudiants et qui soutient chez eux les comportements qui vont dans ce sens (Costa 1981 ; Glatthorn et Baron 1985)

III.7.3. Des questions de niveau supérieur

Pour rechercher le développement des habiletés de pensée des étudiants, Romano (1992) invite les formateurs universitaires à faire usage de types de question qui pourraient amener l'étudiant à traiter l'information préalablement apprise en vue d'appuyer une réponse logique. Généralement, les formateurs universitaires sont invités à utiliser des questions prenant appui sur les trois derniers niveaux de la taxonomie de Bloom (1956), c'est-à-dire l'analyse, la synthèse et l'évaluation. Celles-ci susciteraient la réflexion et le jugement critique plutôt que de viser un simple rappel de savoirs ou la vérification de la matière apprise

(Romano, 1992). Pour développer la pensée des étudiants, on devrait poser des questions qui mobilisent l'activité cognitive, qui les met dans une situation de réflexion.

III.7.4. Des réponses favorisant l'élaboration de la pensée

Selon Romano, (1992), s'il est important de poser des questions qui favorisent la réflexion et le jugement critique, la manière de répondre aux étudiants est aussi déterminante. En effet, les réponses du formateur universitaire doivent encourager la pensée chez les étudiants au lieu de sanctionner leurs réponses. Ainsi, le formateur universitaire est invité à encourager l'étudiant à développer sa pensée à travers les réponses qu'ils donnent à ce dernier. Par ses réponses, l'enseignant universitaire doit encourager l'étudiant à analyser (Raths & al, 1986), à expliquer, à illustrer ses propos et à rechercher d'autres éléments qui pourraient enrichir sa réponse.

III.7.5. Une méthode centrée sur la discussion

L'interaction entre l'enseignant et les étudiants est un instrument très puissant de développement cognitif : cela permet la mise en place de divers processus de pensée et la confrontation avec d'autres manières de penser, et ce, concernant aussi bien les contenus que les processus (Dergaa, 2020).

La discussion est sans doute la meilleure façon de développer la pensée de l'étudiant. Avec cette stratégie pédagogique, le formateur universitaire pose, par exemple, un sujet autour duquel les étudiants sont invités à délibérer ou à réagir. La discussion qui s'engagerait autour de ce sujet entre les étudiants, et entre les étudiants et le formateur universitaire, mettrait en œuvre des processus de pensée divers chez ces derniers. La discussion améliorerait ainsi à la fois le processus de pensée que le fond de la pensée (Bancketh Kodia et al, .2019). C'est pour cela que plusieurs auteurs (Kurfiss, 1988 ; Spear & Sternberg, 1987 ; Newman, 1990b) recommandent l'adoption de méthodes pédagogiques qui favorisent la discussion et rejettent l'exposé et la récitation comme méthodes d'enseignement.

III.7.6. Une évaluation des habiletés de pensée

Les étudiants ne prennent au sérieux que ce qui est évalué par l'enseignant, il apparaît donc nécessaire que ce dernier porte son évaluation sur leurs habiletés de pensée et dépasser le simple niveau du rappel ou de la reconnaissance des informations (Costa, 1981 ; Halpern 1987 ; Kurfiss, 1988). De ce fait, les activités que les élèves doivent réaliser en cours devraient favoriser la réflexion et nécessiter le recours à des habiletés de pensée de plus en plus complexes. Dans le même sens, pour Romano (1992) les travaux que les étudiants

doivent réaliser à l'intérieur des cours devraient donc favoriser la réflexion et nécessiter le recours à des habiletés de pensée de plus en plus complexes. Les questions d'examens devraient aussi dépasser le simple niveau du rappel ou de la connaissance des informations, et inciter les étudiants à développer et à articuler leur pensée.

De ce fait, l'approche pédagogique de Romano (1992) a été retenue parce que non seulement elle concerne des étudiants de niveau post secondaire, mais également elle propose des dispositifs pédagogiques relativement simples et faciles à mettre en place.

III.7.7. Le spectre des styles d'enseignement selon Mosston et Ashworth (2006)

Dans le domaine des activités physiques, plusieurs études ont été réalisées sur les styles d'enseignement de Mosston et Ashworth au cours de cette dernière décennie. Notamment les travaux de Burhan et Leyla (2020), Chatoupis (2021), Fernandez-rivas et Espada-Mateos (2019), Naila et Khemais, (2015), et Jaakkola et Watt (2011). Ainsi, Goldberger, Ashworth et Byra, 2012, Banville, Richard et Raïche, 2004 et Siedentop, 1994). Ces auteurs soulignent l'existence d'un partage entre l'élève et l'enseignant des catégories de décisions relatives aux étapes de la situation d'enseignement-apprentissage, soit l'étape de la planification, l'étape de l'interaction et l'étape de l'évaluation (Egger, 1981).

Le modèle de Mosston et Ashwoth (2008) classent les styles (ou modèles) d'enseignement sur un continuum en fonction de leur orientation reproductive (enseignant au centre de l'apprentissage) ou productive (élève au centre de l'apprentissage). De ce fait, le modèle théorique de Mosston et Ashworth combine donc le paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage. Ce modèle théorique repose sur l'axiome suivant : l'acte d'enseigner consiste en une chaîne de prises de décisions (Belanger, 2008). Toutes ces décisions sont liées à plusieurs éléments tels que les élèves, la matière à enseigner, l'environnement de travail ou encore l'interaction de ces différents éléments. Mosston et Ashworth proposent l'existence d'un partage entre l'élève et l'enseignant des catégories de décisions relatives aux étapes de la situation d'enseignement-apprentissage (pré-impact, impact et post-impact) (Fernandez et Espada, 2019). Selon Banville et al. (2004), le processus enseignement-apprentissage est le résultat d'une interaction constante entre les décisions prises par l'enseignant et celles prises par les élèves. (Moudoudou Loubota, Mandoumou et Kpazaï, 2021).

L'articulation des styles d'enseignement de Mosston et Ashworth constitue un ensemble qu'ils appellent « spectre des styles d'enseignement », composé de six éléments :

1) l'axiome, 2) l'anatomie des styles, 3) les preneurs de décisions, 4) le spectre lui-même, 5) les groupements de styles et 6) les canaux de développement qui se compose de cinq canal : A) le canal de développement physique, B) le canal de développement social, C) le canal de développement intellectuel ou cognitive, D) Le canal émotionnel et E) Le canal de développement moral et éthique.

L'EPS est la qualité inhérente de faciliter l'expansion de tous les canaux de développement nous enseigne Mosston et Ashworth (2006). Pour ces auteurs, l'EPS est la seule activité éducationnelle qui peut offrir les possibilités de développer dans chaque cours individuel l'enfant dans son intégralité. Les expansions délibérément choisies en EPS ont le potentiel d'amener à penser (canal cognitif), à bouger (canal physique), à respecter les autres (canal éthique) et à se contrôler (canal émotif). Il se dégage clairement ici que l'éducation physique est une forte discipline d'enseignement. A ce titre, elle est incluse dans le programme d'enseignement et rendu obligatoire dans tous les systèmes éducatifs mondiaux. (Moudoudou et al. 2021)

Mosston et Ashworth (2006), ont ainsi identifié un spectre de onze styles d'enseignement qui s'appliquent spécifiquement à l'enseignement de l'éducation physique (Banville et al. 2004). Chaque style pouvant être reconnu par un nom spécifique ou une lettre correspondante (Zeng, et Gao, 2012).

Tableau 1 - Le spectre des styles d'enseignement Application à l'enseignement de l'éducation physique Muska Mosston, Sara Ashworth, 2006

Style d'enseignement	Objectif	Caractéristiques
Directif (par commandement) (A)	Aider à l'apprentissage d'une tâche précise, avec exactitude et en peu de temps.	<ul style="list-style-type: none"> - Performance précise. - Reproduction d'une réponse prévue ou d'une performance suivant un signal. - Professeur prend toutes les décisions. - Apprenant applique les décisions. - Reproduction du modèle. - Résultats prévisibles. - Rétroaction immédiate. - Efficacité.
Pratique / Auto-progressif (B)	Encourager l'apprentissage individuel d'une tâche précise.	<ul style="list-style-type: none"> - Répétition individuelle d'une tâche reproduite par l'élève à l'aide de la mémoire. - Suivi d'une rétroaction. - Professeur prend toutes les décisions se rapportant à la matière et la logistique, et donne des rétroactions personnelles. - Apprenant répète la tâche par mémorisation, en prenant 9 décisions : lieu, ordre des tâches, début de la tâche, allure et rythme, temps d'arrêt de la tâche, temps entre les tâches, questions amorcées aux fins de clarification, habillement et apparence, posture.
	Aider l'élève à travailler avec un	<ul style="list-style-type: none"> - Interactions sociales, alternance et rétroaction fréquente.

<p>Réciproque (C)</p>	<p>partenaire, en alternant les tâches d'acteur et d'observateur, de manière à offrir un feed-back mutuel dans l'apprentissage.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Professeur prend toutes les décisions sur la matière, les critères d'évaluation et la logistique, et donne des rétroactions à l'élève observateur. - Élève exécute l'action en prenant les 9 décisions. - Un élève observateur donne des rétroactions immédiates et continues, en se fiant à la fiche de critère de l'enseignant. On échange les rôles.
<p>Auto-évaluatif (D)</p>	<p>Encourager l'apprentissage d'une tâche et son évaluation par l'élève ; les élèves travaillent individuellement à une tâche et vérifient leur travail.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Réaliser une tâche et en faire sa propre évaluation. - Professeur prend toutes les décisions sur la matière, les critères et la logistique. Élèves travaillent seuls et vérifient leurs propres performances en fonction des critères établis par l'enseignant. - Acquérir de l'indépendance en accomplissant la tâche.
<p>Intégration (E)</p>	<p>Aider l'élève à choisir le niveau de difficulté qui lui convient et lui permettre d'évaluer son apprentissage.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Les apprenants, démontrant des degrés différents d'habiletés, peuvent prendre par une même tâche en choisissant un niveau de difficulté. - Professeur prend toutes les décisions quant à la matière, en précisant les niveaux à atteindre et les décisions logistiques. - Élève connaît les niveaux possibles, sélectionne un point d'entrée et réalise la tâche. S'ajuste à des niveaux moindres au besoin et vérifie leur performance en fonction des critères établis. - S'adapter aux différences individuelles et

		planifier un éventail d'option.
Découverte guidée (F)	Encourager l'élève à découvrir un concept ou une action en répondant à une séquence de questions introduites par l'enseignant.	<ul style="list-style-type: none"> - Planification logique et séquentielle des questions qui conduisent vers la découverte d'une réponse prédéterminée. - Professeur prend les décisions quant à la matière, dont le concept à découvrir et la séquence de questions pour l'élève. - L'élève trouve les réponses, prend les décisions concernant les segments de matière par rapport au thème. - Trouver le seuil de la découverte, la réussite eurêka
Découverte convergente (G)	Aider l'élève à trouver une solution à un problème, en utilisant le raisonnement logique ainsi que la pensée critique.	<ul style="list-style-type: none"> - Trouver la bonne réponse (prédéterminée) en utilisant un processus convergent. - Professeur prend les décisions quant à la matière, dont le concept à être découvert, et planifie une simple question à transmettre aux élèves. - Élève doit participer au raisonnement, au questionnement et établir logiquement des liens séquentiels afin de découvrir les réponses. - Vivre l'euphorie cognitive et affective à la suite d'une expérience très bien réussie.
Production divergente (H)	Encourager l'élève à trouver de multiples solutions à un même problème. Permettre à l'élève de distinguer, de catégoriser, d'interpréter, et de	<ul style="list-style-type: none"> - Permet à l'élève de découvrir des solutions multiples à un même problème, tout en utilisant une opération cognitive particulière. - Professeur prend les décisions par rapport au thème étudié et choisit les questions et la logistique. - L'élève fournit plusieurs réponses divergentes. - Amener le processus possible, faisable,

	poser des hypothèses et de résoudre un problème.	désirable.
Programme individuel (I)	Aider l'élève à planifier, à mettre en œuvre et à évaluer ses apprentissages dans le cadre d'un objectif général déterminé par l'enseignant.	<ul style="list-style-type: none"> - Indépendance et liberté de trouver une structure permettant de résoudre une question ou un problème. - Professeur prend les décisions sur la logistique. - L'élève détermine les angles d'analyse des sujets de la matière. Il doit formuler des questions, poser les questions dont les réponses détermineront le processus et les procédures, trouver les solutions et les mouvements physiques, établir les critères à atteindre. - Offrir aux élèves des occasions de s'organiser eux-mêmes.
Personne-ressource (J)	Permettre à l'élève de choisir ses expériences d'apprentissage, de les planifier, de les exécuter et de les évaluer.	<ul style="list-style-type: none"> - Initiative de l'élève et sa responsabilité dans la conception d'une expérience d'apprentissage. - Élève amorce lui-même ce style et prend toutes les décisions au pré-impact, les actions lors de l'impact, et élabore des critères d'évaluation au post-impact. - Professeur doit reconnaître la bonne volonté des élèves à prendre le maximum de décisions pendant le cours. Doit apporter son appui en acceptant de prendre part à la leçon selon les vœux de l'élève. - Valoriser de l'indépendance.
		- Ténacité et le désir de la personne à apprendre.

Autodidacte (K)	L'élève apprend par lui-même, sans soutien de l'enseignant.	<ul style="list-style-type: none"> - La personne participe aux deux rôles, soit l'enseignant et l'élève. Il prend toutes les décisions. - L'utilisateur détermine lui-même les objectifs. - L'élève devient lui-même l'enseignant. Il se donne les moyens pour chercher et apprendre par lui-même.
-----------------	---	---

CADRE
METHODOLOGIQUE

IV. Cadre méthodologique :

Le chercheur qui s'engage dans une recherche sera confronté à différents choix tels que la posture épistémologique à adopter, le type d'approche à privilégier (quantitative ou qualitative) et le processus d'analyse de données à considérer (inductif ou déductif). Ces choix auront une incidence importante sur la démarche de recherche.

Ce chapitre qui traite le cadre méthodologique de notre recherche est constitué de trois 3 principales parties :

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

Le choix d'une épistémologie et d'une méthodologie sont fondamentalement dictés par l'objet ou le problème de recherche (Creswell, 2003 ; Fortin, Côté et Filion, 2006 ; Pires, 1997).

Compte tenu de notre objectif de recherche s'attache à mieux comprendre la conception de la pensée critique chez les enseignant-e-s universitaires de l'Algérie en STAPS. Ainsi que des dispositifs didactico-pédagogiques de son développement lors du processus enseignement-apprentissage.

D'une manière plus précise, notre attention s'est focalisée sur les différentes conceptions de la pensée critique existante chez ces enseignant-e-s ainsi que ses caractéristiques avec lesquelles elle se définit, ses différentes dimensions et son rôle. Nous avons opté pour une approche qualitative de type descriptif analytique et notre intention, se situe dans une perspective herméneutique.

IV.1. La posture épistémologique

Savoie-Zajc et Karsenti (2000) expliquent que dans le cadre d'une recherche en éducation, la posture épistémologique sera positiviste, interprétative ou critique. Pour Van der Maren (1995), « afin de choisir une méthode de recherche ou pour l'évaluer, il faut non seulement identifier l'enjeu et la démarche, mais aussi identifier (...) quel type de discours sera utilisé pour formuler l'interprétation des résultats et les conclusions de la recherche » (p.70). Cet auteur mentionne cinq types de discours ou de théories auxquels peuvent se

rapporter les chercheurs : les théories descriptives (ou empiriques), interprétatives (ou herméneutiques), prescriptives, stratégiques (pour l'action) et métathéoriques. Dans le cas de la présente étude, selon la nature du savoir produit, la vision de la réalité de l'étude et la finalité de notre recherche, nous nous sommes inscrits dans une démarche interprétative (herméneutique).

IV.2. Une étude qualitative

Notre recherche se situe dans une orientation qualitative. Elle est de type descriptif et analytique. Car, elle vise mieux décrire les conceptions de la pensée critique des enseignants et des enseignantes universitaires en sciences et techniques des activités physiques et sportives des universités Algérienne vis-à-vis du rôle 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). Nous avons privilégié cette approche à cause des limites méthodologiques des approches quantitatives sur la question.

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. Pour lui, l'approche qualitative permet d'analyser plus en profondeur les processus sociaux et individuels dans lesquels s'insèrent des choix ou des décisions (Van der Maren, 1996). Ainsi le cadre général de notre recherche s'inscrit dans une approche compréhensive des phénomènes étudiés. Nous retenons l'idée de Bourdieu selon laquelle les objets ne sont pas « objectifs » mais interdépendants entre eux. En effet, « dans le paradigme de compréhension, les fondements du discours scientifique ne prennent pas en compte les objets extérieurs indépendants du sujet percevant mais bien les perceptions, les sensations, les impressions de ce dernier à l'égard du monde extérieur » (Mucchielli, 2009, p. 28).

Le choix d'une méthodologie qualitative semble cohérent avec la finalité de la présente recherche pour explorer les conceptions des dispositifs didactico-pédagogiques et des stratégies d'enseignement 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. Les participants

En recherche qualitative, le nombre de participants est rarement déterminé à l'avance. Puisque la représentativité statistique des résultats n'est pas recherchée, le nombre de personnes nécessaire pour mener à bien la recherche est généralement bien moindre qu'en recherche quantitative. Plutôt qu'un nombre fixe assigné à l'avance, la taille de l'échantillon

est établie par la saturation théorique des données. Il y a saturation lorsque les données ne sont plus porteuses d'informations nouvelles (Savoie-Zajc 1997, 274 ; Fortin et al, 2006).

Pour poursuivre notre recherche, dix-sept (17) enseignant-e-s universitaires à l'université de (Bejaia, Alger et Sétif) ont choisi de participer volontairement à notre enquête : il s'agit de 7 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 2 - 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 (Ancienneté)	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 sportif. 3-activité physique adaptée. 4-physiologie de l'effort physique.	Hand-ball-athlétisme	Pédagogie pratique.

E3	M	Professeure	50-60	15-20	1-natation conférence. 2-pédagogie pratique. 3-didactique des jeux.	Natation	Non mentionnée
E4	M	Professeure	40-50	15-20	1-méthodologie de la recherche scientifique. 2-forume de surveillance. 3-avant-projet de mémoire. 4-méthodes d'enseignement.	1-karaté. 2-culture physique 3-Basket-ball.	Pédagogie pratique.
E5	M	Maître de conférences A	40-50	10-15	1-méthodologie de la recherche scientifique. 2-forume de surveillance. 3-techniques et outils de recherche scientifique. 4-mesure et évaluation éducatives et sportives. 5-statistiques.	1-volley-ball. 2-athlétisme	Pédagogie pratique
E6	F	Maître assistant B	25-30	0-5	1-les courants philosophiques. 2-biochemie. 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
					1-méthodologie.	1-	

E8	M	Maître de conférences A	30-40	5-10	2-statistique. 3-matière divers (sciences de l'éducation, médias et communications, activité adaptée.	athlétisme. 2-basketball.	Pédagogie pratique
E9	F	Maître assistant B	30-40	0-5	1-méthodologie de recherche scientifique. 2-introduction à la pédagogie.	Volleyball	Pédagogie pratique
E10	F	Maître assistant B	25-30	0-5	1-échelle des méthodes et techniques d'enseignement. 2-biochimie. 3-histoire et philosophie des activités physiques et sportives.	Volleyball	Non mentionné
E11	F	Maître de conférences B	30-40	0-5	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)
E14	M	Maître de conférences B	40-50	5-10	1-TMEPS. 2-TMAPS. 3-didactique des jeux. 4-batterie des tests sportifs.	athlétisme (TP). 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	1-Volleyball. 2-Handball.	Pédagogie pratique

					comparée.		
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-psychogénétique.	1-Handball. 2-didactique des jeux	Formation universitaire d'enseignants nouvellement recrutés.

IV.5. Stratégie de collecte de données

Pour recueillir les données auprès des sujets de recherche, l'entretien de recherche a été ciblé et, plus particulièrement, l'entretien dirigé (questionnaire).

Nous avons opté pour l'utilisation d'un questionnaire. Ce questionnaire a été distribué à des enseignant-e-s de trois universités : Alger3, Bejaia et Sétif.

IV.5.1. 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.5.2. Le questionnaire

Ce questionnaire s'adresse aux formatrices et formateurs universitaires des universités algériennes (Alger 3, Bejaia et Sétif) dans le domaine de la formation initiale en STAPS. Il s'insère dans le cadre d'une étude exploratoire et descriptive des conceptions sur les stratégies d'enseignement et les dispositifs didactico-pédagogiques susceptibles d'encourager le développement de la pensée critique des étudiant-e-s dans la formation en STAPS. Les réponses apportées nous permettront de mieux comprendre la manière dont la pensée critique est perçue par les enseignant-e-s universitaires.

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

- conception du développement de la pensée critique chez les étudiants.
- Modalités didactico-pédagogiques du développement de la pensée critique.
- Stratégies d'enseignement propices au développement de la pensée critique.

Il faut environ 15-20 minutes pour compléter entièrement le questionnaire.

IV.5.3. Stratégies d'analyse des données

La stratégie d'analyse des données fut faite sur la base de l'analyse de contenu (Bardin, 2013). Selon les recherches élaborées par Bardin (1977), l'analyse de contenu vise une lecture seconde d'un message, pour substituer à l'interprétation intuitive ou instinctive une interprétation construite. Il s'agit d'un effort d'interprétation qui se balance entre deux pôles, d'une part, la rigueur de l'objectivité, et, d'autre part, la fécondité de la subjectivité.

Dans le cadre de notre étude, La stratégie d'analyse du corpus recueilli s'est déroulée sur la base d'une analyse de contenu et une interprétation des données. À la fin de ces deux étapes, nous avons fait ressortir, de façon inductive, des éléments sur la conception de la pensée critique des enseignantes et enseignants d'éducation physique et sportive et les moyens de son développement au processus enseignement-apprentissage.

IV.5.4. 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. L'analyse de contenu est aussi un ensemble d'instruments méthodologiques de plus en plus raffinés et en constante amélioration s'appliquant à des « discours » extrêmement diversifiés et fondés sur la déduction ainsi que l'inférence. Il s'agit d'un effort d'interprétation qui se balance entre deux pôles, d'une part, la rigueur de l'objectivité, et, d'autre part, la fécondité de la subjectivité (Bardin, 1977).

Donc, l'analyse de données qualitatives est un processus impliquant un effort d'identification des thèmes, de construction d'hypothèses (idées) émergeant des données ainsi

que de clarification du lien entre les données, les thèmes et les hypothèses conséquentes (Tesch, 1990).

Dans le cadre de notre étude, nous avons passé par cinq étapes pour analyser le contenu existant dans les dix-sept 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.

IV.5.5. L'interprétation des données

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. Le sens est une construction mentale effectuée par le chercheur. En effet, « le sens dans l'action vient la plupart du temps « après coup ». Il n'est donc pas immédiat mais attribué a posteriori par une interprétation. [...] C'est ainsi que revient au chercheur, dans sa démarche d'analyse, la tâche de dégager le sens que l'acteur a construit à partir de sa réalité » (Blais & Martineau, 2006). Ainsi, la valeur d'une recherche qualitative repose en grande partie sur la capacité du chercheur à donner un sens aux données (Savoie-Zajc, 2000).

Le modèle théorique choisi pour réaliser notre étude est étroitement lié à l'enseignement de l'éducation physique. Il s'agit du modèle des styles d'enseignement de Mosston et Ashwoth (2002).

Dans cette étape, nous présentons 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 allons présenter et interpréter les données obtenues à partir de l'entrevue individuelle (questionnaires).

ANALYSE ET
INTERPRETATION DES
RÉSULTATS

V. Présentation et analyse des résultats

Dans le cadre de ce chapitre, nous allons présenter et analyser les résultats obtenus des enseignantes et enseignants participant (es) à l'étude via un questionnaire utilisé comme techniques de collecte des données.

Cette partie est spécifiquement consacrée à la présentation, analyse et interprétation des résultats relatifs à la conception de la pensée critique chez les enseignant-e-s universitaire de STAPS en Algérie et les dispositifs à déployer pour développer cette forme de pensée chez les étudiants algériens. De façon plus précise, nous allons présenter et analyser les résultats obtenus à travers les sept questions du questionnaire distribué aux enseignants staptiens. Dans l'ordre, nous présenterons les résultats de la conception des modalités de développement de la pensée critique des enseignant-e-s de STAPS des Universités Algériennes.

V.1. La conception du développement de la pensée critique :

Tableau 3 - Codage et analyse des réponses du questionnaire (Qst 1).

La question	Codage et analyse des réponses du questionnaire
1. Selon vous, pensez-vous qu'il est important de développer la pensée critique des étudiant-e-s dans votre cours ? Pourquoi ?	<p>L'enseignant (E1) a répondu oui, il est pour le développement de la pensée critique lors de l'enseignement des cours magistrales pour cause d'avoir une idée sur leurs avis, et la façon de penser de ces étudiants.</p> <p>- pour (E2) oui, Il est nécessaire de former un élève capable d'accomplir efficacement ses futures tâches en acquérant un esprit critique, en s'appuyant sur un ensemble de méthodes d'enseignement et de méthodes axées sur licitation des idées</p> <p>- (E3) Oui Primordiale pour le développement des connaissances et de la personnalité des étudiants.</p> <p>- (E4) Certainement, car c'est une compétence qui aide au succès et à l'accomplissement, et évite de faire des erreurs</p> <p>- (E5) une stratégie de résolution de problèmes peut être utilisée pour enseigner aux étudiants la pensée critique en leur apprenant à ressentir le problème et à l'identifier, puis à formuler hypothèses et collecter des données et des informations sur le phénomène</p>

	<p>- (E6) La pensée critique fait appel à des habiletés diverses comme le questionnement, l'analyse, la synthèse, l'étude des opinions, la détermination des valeurs et des problèmes.</p> <p>- (E7) Il est important de développer la pensée critique chez les élèves à fin de formuler et d'évaluer des processus cognitifs supérieurs.</p> <p>- (E8) oui, en s'appuyant sur l'enseignement des méthodes de pensée que théoriquement sans formation à celles-ci, il est donc nécessaire de se former aux méthodes de pensée, y compris la pensée critique, pour élever le niveau de l'étudiant et éviter la mémorisation et l'engorgement des programmes.</p> <p>- (E9) Oui, il vaut mieux développer la pensée critique des élèves pour développer ensemble leurs capacités personnelles et intellectuelles, et pour améliorer la qualité de l'enseignement en général</p> <p>- (E10) Oui, Il est important de développer la pensée critique des étudiants pendant le cours, car cela permet aux étudiants d'acquérir des compétences en résolution de problèmes et - Il augmente également l'apprentissage actif et efficace, permet aux étudiants l'ouverture d'esprit, leur donne l'indépendance et leur enseigne le mécanisme de l'autocorrection.</p> <p>- (E11) Oui, le développement de la pensée critique aussi bien sur les attitudes que sur les habiletés pour avoir la motivation pour apprendre la matière à l'étude.</p> <p>- (E12) oui, l'utilisation du débat durant le cours favorise le développement de la pensée critique chez les étudiants.</p> <p>- (E13) Oui. Pour apprendre la démarche scientifique de la connaissance et développer un esprit libre dans leurs études.</p> <p>- (E14) oui il est important de développée cette penser chez nos étudiants pour avoir cette réponse positive et aussi d'habituer étudiant à avoir cette réflexion</p> <p>- (E15) Oui c'est important car la pensée critique change la personnalité d'une personne devient plus objective et juge mieux les choses et trouver des solutions aux problèmes posées durant le cours.</p> <p>- (E16) Oui, les informations transmis par l'enseignant favorise la pensée critique chez les étudiants.</p> <p>- (E17) Oui, La pensée critique fait appel à des habiletés cognitives</p>
--	--

A travers ce tableau qui concerne l'importance du développement de la pensée critique des étudiants en STAPS , on remarque que Tous les dix-sept enseignants participant au questionnaire, ont répondu par un «oui ».

Ils soulignent que l'utilisation des habilités cognitives, telle que l'ouverture de l'esprit, l'objectivité et certaines méthodes et styles d'enseignement en cours magistrales est favorable au développement de la pensée critique des étudiants, car pour eux, La pensée critique fait appel à des habiletés diverses comme le questionnement, l'analyse, la synthèse, l'étude des opinions, la détermination des valeurs et des problèmes. Et cela parvient à la construction d'un étudiant responsable, acteur social, capable de penser de façon autonome, d'innover, de s'autoévaluer, de poser des questions, d'analyser, d'interpréter, créer, comprendre et de formuler des propositions.

On remarque que tous les enseignant-e-s interrogées s'accordent sur l'importance de développer la pensée critique chez les étudiant-e-s en STAPS. Lorsque ces enseignantes et enseignants identifient que cette pensée critique permet aux étudiant-e-s de réussir ou d'améliorer son apprentissage par le biais de la pensée critique. Le verbatim ci-dessous en donne bien une illustration :

« Certainement, car c'est une compétence qui aide au succès et à l'accomplissement, et évite de faire des erreurs »(E4).

« Oui, il vaut mieux développer la pensée critique des élèves pour développer ensemble leurs capacités personnelles et intellectuelles, et pour améliorer la qualité de l'enseignement en général »(E9).

« Oui il est important de développer la pensée critique ...elle augmente également l'apprentissage actif et efficace. »(E10).

Pour l'enseignant (E2) et l'enseignant (E5), la pensée critique est importante parce qu'elle permet d'améliorer le contenu de cours et le rendre accessible et adéquat aux niveaux des étudiants, aussi, elle permet d'améliorer la façon d'enseigner pour l'enseignant. la pensée critique rend l'étudiant objectif, plus indépendant et ouvert d'esprit (E11), (E15). En effet, elle leur permet de s'autocritiquer, de faire une évaluation réciproque et de surmonter les difficultés afin d'améliorer leur apprentissage et atteindre ainsi le but poursuivi.

Les enseignantes et les enseignants interrogés mentionnent plus des éléments sur l'importance de la pensée critique des étudiants en STAPS comme étant essentiels et principaux. Ceux qui sont le plus souvent mentionnés sont : progresser, améliorer, développer les comportements de l'étudiant, sa façon de parler, de communiquer et même sa façon de penser (E3). Aussi, former un étudiant ayant un sens d'analyse et confiance en elle, faire

progresser son apprentissage et ses capacités intellectuelles, essentielles pour être un bon sportif. (E8) (E9). Enfin, permet aux élèves de surmonter les difficultés pour réussir leur apprentissage.

Certains enseignantes et enseignants (E6, E17) mentionnent que la pensée critique fait appel à des habilités cognitives, (le questionnement, l'analyse, la synthèse, l'étude des opinions, la détermination des valeurs et des problèmes.).

V.2. La possibilité de développer la pensée critique des étudiants-e-s STAPS.

Tableau 4 - Codage et analyse des réponses du questionnaire (Qst2).

La question	Codage et analyse des réponses du questionnaire
<p>2. Pensez-vous qu'il possible de développer une pensée critique des étudiant-e-s lors de vos enseignements ? Si oui, comment ? Sinon, pourquoi pas ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - L'enseignant (E1) a répondu oui, par l'utilisation du débat - (E2) oui, l'utilisation de méthodes d'enseignement qui provoquent la réflexion de l'élève, comme la méthode d'apprentissage avec problèmes. Et aussi utiliser des méthodes d'enseignement qui conduisent à l'interaction avec l'élève, comme la méthode réciproque. - (E3) oui, en laissant l'étudiant exprimer ces opinions. - (E4) oui, en s'appuyant sur des programmes établis avec une vision claire basée sur le patrimoine culturel. - (E5) oui, en utilisant la pensée scientifique, qui est un schéma de pensée basé sur l'utilisation de l'observation, de l'hypothèse, de la preuve et de l'expérimentation pour parvenir à des conclusions et des résultats objectifs. - (E6) oui, l'utilisation des outils qui permettent de développer les habiletés de pensée critique dans des situations d'apprentissages. - (E7) oui, développer des capacités de réflexion chez les étudiants - (E8) non, il n'est pas possible, car le processus de pensée critique est pratiqué dès le plus jeune âge. - (E9) oui, la récréation dans l'offre formation universitaire. - (E10) Oui, c'est possible. Le processus de réflexion est généré en posant des questions appropriées aux étudiants. - (E11) oui, en utilisant une approche à long terme pour réaliser une véritable réforme. - (E12) oui, en permettant aux étudiants d'argumenter et donner leur point de vue. - (E13) non, l'enseignant trouve des difficultés à cause de l'absentéisme des étudiants.

	<ul style="list-style-type: none"> - (E14) oui, l'argumentation des étudiants. - (E15) oui, en utilisant l'ouverture de l'esprit durant nos enseignement et éliminer le processus de mémorisation qui fait que créer une génération basé sur l'idée d'écoute et d'obéissance. - (E16) oui, baser sur une réflexion critique et l'étudiant doit accumuler un savoir pour ensuite, pouvoir transpercer, comparer et critiquer. - (E17) oui, en posant des questions aux étudiants pour évaluer leurs connaissances et faire un débat scientifique avec eux.
--	---

D'après le tableau qui concerne la possibilité de développer la pensée critique des étudiants-e-s en STAPS. Certains enseignantes et enseignants indiquent qu'il est possible de développer la pensée critique des étudiants en STAPS. On trouve les participants (E6, E10, E14, E17) ont indiqué dans leur repenses que l'enseignant est le responsable de ce développement car il peut inciter ses étudiants d'évoluer leurs pensée critique, de s'autocritiquer et encore utiliser des stratégies et des méthodes scientifiques pour mieux développer la pensée critique. Dans ce contexte, pour (E5) l'utilisation de la pensée scientifique est indispensable, car elle est un schéma de pensée basé sur l'utilisation de l'observation, de l'hypothèse, de la preuve et de l'expérimentation pour parvenir à des conclusions et des résultats objectifs.

Pour les deux autres enseignants (E8, E13) mentionnent qu'il n'est pas possible de développer cette forme de pensée chez les étudiants car pour (E8) la pensée critique elle se développe dès le jeune âge.

Ainsi, les enseignant-e-s (E2, E7, E10, E16) affirment qu'il est possible de développer la pensée critique mais cela se fera à travers la réflexion des étudiants via la résolution des problèmes pendant les cours.

V.3. Les moyens appropriés pour développer la pensée critique des étudiants en STAPS :

Tableau 5 - Codage et analyse des réponses du questionnaire (Qst 3).

La question	Codage et analyse des réponses du questionnaire
-------------	---

<p>3- Selon vous, quels sont les moyens appropriés à mettre en œuvre, en tant qu'enseignant et enseignante du supérieur, pour développer la pensée critique des étudiants-e-s dans vos cours ? Expliquez-vous svp</p>	<ul style="list-style-type: none"> - L'enseignant (E1) insiste sur l'utilisation d'une pédagogie de contrat et être démocratique et aussi orienter les étudiants durant l'enseignement. - (E2) Utiliser les différentes méthodes d'enseignement et les techniques de communication appropriées et se concentrer sur l'interaction positive de l'étudiant pendant le cours. - (E3) Adopter l'approche réflexive durant le cours. - (E4) - Adopter des moyens de communication modernes et savoir écouter les étudiants. - (E5) l'utilisation d'illustrations, et la leçon est sous forme de points ou de formes géométriques, y compris une carte d'apprentissage. - (E6) Fournir des tâches courtes et variées et utiliser les situations-problèmes dans le processus d'apprentissage. - (E7) utiliser les moyens d'interprétation pour clarifier la nature du problème, l'inférence aide à relier les composants du problème. - (E8) utilisation de certaines méthodes telles que la méthode des six chapeaux, la méthode en arête de poisson et les méthodes de cartographie mentale. - (E9) utilisation de l'observation et les moyens d'interprétation pour clarifier la nature du problème, l'inférence aide à relier les composants du problème - (E10) utilisation des outils technologiques comme l'ordinateur et le Smartphone. - Selon (E11) Les trois objectifs visés par l'enseignement de la pensée sont les suivants : enseigner à penser, enseigner ce qu'est la pensée, enseigner à réfléchir sur la pensée. Ces objectifs assurent les conditions de l'enseignement en vue de garantir l'apprentissage. - (E12) utiliser la méthode interactive durant l'enseignement de cours. - (E13) intervention des enseignants dans leur champ de spécialité. - (E14) aider l'étudiant à réfléchir et utiliser l'ouverture de l'esprit lors de l'enseignement et faire une évaluation réflexive. - (E15) revoir la nature de l'évaluation dans la formation initiale en STAPS. - (E16) Utiliser le débat enseignant / étudiant. - (E17) mettre l'étudiant dans une situation-problème pour mieux utiliser son esprit critique.
---	--

A travers le tableau n°4 on remarque que les enseignants-e-s de STAPS interrogés ont mentionné plusieurs moyens du développement de la pensée critique comme étant essentiels et indispensables. Ceux qui sont le plus souvent mentionnés sont : les situations problèmes, l'observation et la communication. Et le débat entre enseignant et étudiant.

Les participants (E1, E16) ont indiqué que l'ouverture des débats à la fin du cours incitent les étudiants à penser de manière critique. De plus, (E1) a mentionné qu'il faut responsabiliser l'étudiant à l'application d'une pédagogie de contrat afin d'atteindre l'objectif. Pour les enseignants (E6, E17), les situations problèmes peuvent inciter les étudiants de réfléchir et de trouver la solution par eux-même. L'enseignant (E5) souligne que l'utilisation de l'illustration (ex : formes géométrique), les travaux dirigés peuvent pousser l'étudiant à réfléchir de façon critique. Un autre enseignant (E8) affirme que la meilleure façon est de mettre des situations problèmes et l'étudiant à son tour cherche des solutions en utilisant l'un de ces méthodes (la méthode de six chapeaux_méthode structure de poisson et les méthodes de cartographie mentale).

Enfin, les enseignante-s (E2,E4,E5,E10et E13) affirment que la communication, la démonstration, l'entraide et la technologie susceptibles vont amener l'élève à faire preuve d'une réflexion critique et à se situer par rapport à ses erreurs et à ses objectifs. Aussi bien que la communication, la démonstration, l'entraide et la technologie susceptibles vont amener l'étudiant à faire preuve d'une réflexion critique et à se situer par rapport à ses erreurs et à ses objectifs.

V.4. Les stratégies d'enseignement les plus propices au développement de la pensée critique.

Tableau 6 - Codage et analyse des réponses du questionnaire (Qst4).

La question	Codage et analyse des réponses du questionnaire
4- Y a-t-il des stratégies d'enseignement, selon vous, qui sont plus propices au développement de la pensée critique des	<ul style="list-style-type: none"> - L'enseignant (E1) la pédagogie basée sur une dynamique de groupe est plus propice au développement de la pensée critique. - (E2) utilise plusieurs stratégies celle d'auto-apprentissage, stratégie d'apprentissage collaboratif et la stratégie de remue-ménages. - (E3) adopter un style d'enseignement démocrate qui donne la chance et l'opportunité à chacun de donner son opinion durant le cours. - (E4) la stratégie de l'enseignement par objectif. - (E5) la stratégie de résolution de problèmes en apprenant aux élèves à ressentir et à identifier le problème. - (E6) La méthode centrée sur la discussion et l'évaluation des habiletés de pensée de l'étudiant.

<p>étudiant-e-s ? Lesquelles ? Pourquoi sont-elles si différentes des autres stratégies que vous connaissez</p>	<ul style="list-style-type: none"> - (E7) Stratégies de pensée divergente et stratégies de résolution de problèmes. - (E8) Les études expérimentales de chaque société. - (E9) La stratégie de résolution de problèmes et l'auto-apprentissage. - (E10) la discussion et la communication comme stratégie de développement de la pensée critique. - (E11) La planification d'un cours sur la pensée critique requiert une planification précise et opérationnelle selon le modèle de Beyer (1988, 1987). - (E12) n'a pas répondu. - (E13) n'a pas répondu. - (E14) La motivation des étudiants durant le cours magistral. - (E15) utiliser les situations problèmes. - (E16) n'a pas répondu. - (E17) La méthode centrée sur la discussion et l'évaluation des habiletés de pensée.
---	--

Nous avons demandé aux enseignantes et enseignants d'identifier les stratégies d'enseignement le plus propices au développement de cette pensée chez les étudiants en STAPS. Selon l'enseignant (E2) l'enseignante (E10) la stratégie interactive de l'enseignement, c'est-à-dire l'interaction enseignant-étudiant permet de développer la pensée critique chez les étudiant-e-s.

Aussi bien que stratégies d'auto-apprentissage et la stratégie colabratif. Selon (E10) « *la discussion permet à l'étudiant de participé et d'interagir avec la situation pédagogique ,elle permet à l'enseignant de participé avec ses étudiants .* »

L'enseignant (E1) et l'enseignant (E3) mentionnent que suivre un style d'enseignement démocratique demeure la stratégie adéquate pour le développement de la pensée critique. par ailleurs (E5 ,E7et E9) affirme que la stratégie de resolution de problème developpe la pensée critique .

En effet les enseignantes (E6 ,E7et E17) souligne que la stratégie la plus propice c'est la strategie basée sur l'enseignement par découverte divergente et la méthode centrée sur la discussion et l'évaluation des habilités de pensée.

Le verbatim ci-dessous en donne bien une illustration de l'enseignante (E11) : « *la stratégie d'enseignement retenue reponse sur les écrits de Beyer(1988-1987) est constituer de*

5 étapes qui doivent être réalisées par le professeur, dans les quatre premières avant qu'il n'intervienne en classe.

1. Le choix de dimension de la pensée critique à enseigner
2. La description de dimension de la pensée critique choisies.
3. L'organisation d'un environnement propice à la formation de la pensée critique.
4. La planification de l'enseignement des dimensions de la pensée critique choisies.
5. L'évaluation de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage des dimensions de la pensée critique effectués dans la cadre du cours. »

V.5. Les situations éducatives qui favorisent le développement de la pensée critique des étudiant-e-s.

Tableau 7 - Codage et analyse des réponses du questionnaire (Qst 5).

La question	Codage et analyse des réponses du questionnaire
<p>5- Pouvez-vous donner un exemple de situation éducative que vous concevrez, pour une de vos classes, afin de</p>	<ul style="list-style-type: none"> - L'enseignant (E1) voit que la séance de pédagogie pratique et la plus favorable au développement de la pensée critique, ou l'enseignant organise des tâches en pédagogie pratique (pratiquants – observateurs) et faire un bilan en fin de séance basé sur les observations. - (E2) pouvoir énumérer les différentes théories qui expliquent un phénomène tel que (l'apprentissage kinesthésique) théorie écologique et théorie cognitive. - (E3) a donné un exemple : apprentissage de la respiration en natation. - (E4) a donné un exemple dans la matière de méthodologie de la recherche scientifique, certains sujets liés à la spécialité peuvent être abordés, en affectant à un étudiant ou un groupe d'étudiants prépare un résumé d'une intervention de 15 minutes - (E5) a donné un exemple des travaux dirigés en méthodologie de la recherche. On donne un mémoire de maîtrise (mémoire de master) et on demande à l'étudiant de faire une critique constructive. - (E6) ouvrir un débat à la fin de chaque cours magistral dont le but de laisser l'étudiant exprimer son opinion. - (E7) poser des questions aux étudiants dont le but de les faire participer au cours et pour tirer des conclusions. - (E8) les cours de la méthodologie de la recherche scientifique sont plus favorables au développement de la pensée critique. - (E9) ouvrir des débats à la fin de chaque séance et laisser l'étudiant s'exprimer.

<p>favoriser le développement de la pensée critique de vos étudiant-e-s. Présentez la SVP ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - (E10) a donné un exemple d'utilisation des méthodes d'apprentissage pour enseigner les habilités motrices. - (E11) faire un débat avec les étudiants dont le but de les faire participer aux cours et apprendre à faire une discussion verbale. - (E12) n'a pas répondu. - (E13) l'utilisation de la pédagogie active et la situation problème développe l'habileté à résoudre des problèmes et être autonome dans la recherche d'information. - (E14) Un exemple d'une situation éducative saut en longueur. - (E15) la situation problème afin d'enseigner une compétence spécifique ce qui est requis analyse des compétences analyse critique et comparaison des performances avec le bon modèle afin de réussir à exécuter la compétence - (E16) perdre de poids entre travail aérobie et anaérobie chaque approche possède les avantages et inconvénients - (E17) Ouvrir un débat dans le cours de méthodologie de la recherche à fin de laisser l'étudiant exprimer son opinion.
---	--

En ce qui concerne les exemples des situations éducatives que concevraient les enseignants universitaires dans leurs cours pour chercher à développer la pensée critique des étudiants. Certains enseignantes et enseignants (E1, E6, E9 et E17) identifient que l'ouverture d'un débat et un espace de discussion afin que l'étudiant puisse s'exprimer librement son avis. Selon les enseignants (E4 ,E5,E8 et E17) la matière méthodologie de la recherche scientifique est importante pour le développement de la pensée critique. Certin (E15,E11) monstionnent que les situations problèmes, le travail de groupe et les séances intensives stimulent l'élève à réfléchir à son acte. L'enseignant (E12) et enseignant (E13) soulignent que la pédagogie active et l'apprentissage par problème pousse l'étudiant à compter sur soi et a penser de façon autonome. Ainsi qu'un autre enseignant (E14) nous a donné un exemple dans une situation éducative de saut en longueur qui contient 4 étapes d'apprentissage ou l'étudiant passe par plusieurs étapes (la course , l'impulsion,l'envole et la reception) et cela favorise le développement sa pensée critique.

V.6. Les matières ou disciplines qui sont plus favorables au développement de la pensée critique des étudiant en STAPS :

Tableau 8 - Codage et analyse des réponses du questionnaire (Qst 6).

La question	Codage et analyse des réponses du questionnaire
<p>6- Pensez-vous que dans le domaine de la formation initiale en STAPS, il y a des cours (matières ou disciplines) qui sont plus favorables au développement de la pensée critique des étudiant-e-s ? Si oui, lesquelles et pourquoi ? Si non, pourquoi dites-vous cela ? Justifiez votre réponse svp.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - L'enseignant (E1) a répondu par un oui, beaucoup plus en pédagogie pratique. - (E2) oui, on trouve le cours des théories éducatives contemporaines, théories cognitives et écologiques de l'apprentissage kinesthésique, l'Éducation comparée et les courants philosophiques - (E3) oui, le cours de pédagogie de l'enseignement. - (E4) oui, Méthodologie de la recherche scientifique, méthodes d'enseignement, les statistiques et la didactique des jeux. - (E5) Oui, par exemple, le module mesure et d'évaluation éducative et sportive. - (E6) La pédagogie pratique. - (E7) Le module de l'épistémologie de l'éducation physique et des sports. - (E8) La matière méthodologie de la recherche scientifique est très importante dans l'apprentissage et le développement de la pensée critique. - (E9) Pédagogie appliquée car elle constitue un large espace d'acquisition de connaissances théorique et pratique. - (E10) Oui, la matière d'épistémologie des activités physiques et sportives - (E11) n'a pas répondu. - (E12) oui, ce sont les modules caractérisés par l'existence de plusieurs courants (éducatif, psychologique et sociologique) - (E13) Oui, la physiologie du sport, méthodologie de l'entraînement, les théories de l'apprentissage - (E14) Oui exactement beaucoup plus dans les matières des travaux pratiques. - (E15) non pas vraiment, car les étudiants n'interagissent pas beaucoup dans la leçon de manière objective. - (E16) oui, la matière méthodologie de la recherche scientifique. - (E17) oui, la pédagogie pratique et le cours de méthodologie de la recherche scientifique.

A travers ce tableau n° 8 qui concerne les matières ou disciplines qui sont plus favorables au développement de la pensée critique des étudiant en STAPS. Pour certains enseignants, tels que (E4, E5, E8 et E9) la méthodologie de la recherche scientifique, méthode d'enseignement

en STAPS, pédagogie appliquée, jeux éducatifs et les statistiques sont les matières qui développe la pensée critique chez les étudiants. Certains enseignants (E1, E6 et E10) la pédagogie pratique demeurent la matière adéquate car elle permet :

1. A l'étudiant d'assumer le rôle de l'enseignant.
2. Etre responsable et autonome.
3. Il corrige les erreurs.
4. Il évalue et porter des jugements.
5. Il peut critiquer et donner librement son avis.

Les enseignants (E2) et (E13) ajoute que les théories éducatives contemporaines, les théories cognitives et écologiques de l'apprentissage kinesthésiques, la physiologie du sport, la méthodologie d'entraînement et les théories d'apprentissages sont les matières qui permet le développement de la pensée critique.

Enfin selon les enseignants (E7, E10) Le cours d'épistémologie des activités physique et sportives est plus favorable au développement de la pensée critique, car il s'intéresse à la recherche critique sur les principes et les fondements de la science.

V.7. Les facteurs susceptibles de développer la pensée critique des étudiant-e-s dans le domaine des STAPS :

Tableau 9 - Codage et analyse des réponses du questionnaire (Qst 7).

La question	Codage et analyse des réponses du questionnaire
7- Autres éléments sur les facteurs susceptibles de développer la pensée critique des étudiant-e-s dans votre domaine d'enseignement ou de	<ul style="list-style-type: none"> - L'enseignant (E1) a répondu qu'il faut donner l'occasion aux étudiants à discuter librement en respectant l'avis de chacun, favoriser les critiques constructives. - (E2) Participation active des étudiants aux journées d'études et forums scientifiques. Adopter la méthode du dialogue interactif pendant les cours. - (E3) Adopter l'approche réflexive sur ses propres constructions théoriques et pratiques. - (E4) le contenu de l'enseignement, l'environnement d'enseignement, y compris les moyens utilisés dans l'enseignement - (E5) Organiser des cours de formation ou des journées d'étude

formation	<p>pour que l'étudiant soit autorisé à connaître les interventions et voir les références afin qu'il puisse mener une discussion scientifique avec le professeur intervenant</p> <ul style="list-style-type: none"> - (E6) L'auto-évaluation ou l'autocorrection et le climat favorisant la réflexion. - (E7) L'utilisation des compétences mentales supérieures classées par Bloom dans le domaine des objectifs cognitifs. - (E8) Les exercices dans les travaux pratiques en STAPS. - (E9) Tirer des conclusions à la fin de chaque recherche permis de développer la pensée critique. - (E10) l'utilisation des technologies modernes favorise la réflexion et le développement de la pensée critique. - (E11) n'a pas répondu. - (E12) présentation des exposés en travaux dirigés et la réalisation des séances de pédagogie pratique favorise le développement de la pensée critique. - (E13) Etre pédagogue, motiver ces étudiants et avoirs des prérequis dans le relationnel et la gestion d'une séance d'enseignement. - Utiliser la pédagogie active, l'enseignement par des problèmes ou l'enseignement par des pairs. - (E14) Créé un climat favorable à la réflexion et le questionnement. - (E15) Implication la pensée constructive dans l'esprit des jeunes - (E16) Le stage pratique dans le domaine de l'enseignement des APS. - (E17) L'auto-évaluation ou l'autocorrection et l'utilisation de l'objectivité lors de l'enseignement.
-----------	---

D'après le tableau qui concerne les facteurs susceptibles de développer la pensée critique des étudiant-e-s en STAPS et selon les enseignants (E5,E6 ,E12 ,E14 et E17), le climat favorisant la réflexion est :

- «1. l'auto-évaluation ou l'auto-correction,
2. la construction d'un agire professionnel pertinent et un envernement socioculturel,
3. le climat favorisant la reflexion,
4. le climat centrée sur une discussion et un débat,
5. l'utilisation de l'objectivité lors de l'enseignement. »

Quant aux enseignants (E1 ,E13) c'est d'encourager et motiver l'étudiant en lui donnant l'occasion à penser et s'exprimer librement. Les enseignants (E3)(E4) ajoutent que l'adoption de l'approche reflexive et le système d'incitation favorise le developpement de la pensée critique.

Enfin l'adoption de la méthode du dialogue interactif, la participation des étudiants aux journées d'étude et forums scientifiques et l'utilisation de compétences mentales superieures

classées pas Bloom dans le domaine des objectifs cognitifs favorise le développement de la pensée critique des étudiants en STAPS.

DISCUSSION DES RÉSULTATS

VI. Discussion et analyse des résultats :

Nous rappelons que le but de notre étude est de mieux comprendre les dispositifs didactico-pédagogiques et les stratégies que les enseignant-e-s universitaires déploient pour favoriser le développement de la pensée critique des étudiant-e-s en formation initiale en STAPS dans trois universités Algériennes (université d'Alger³, université de Bejaia et université de Setif).

Dans ce chapitre, nous discuterons les résultats présentés dans le chapitre précédents. Cette discussion va se faire dans l'ordre suivant :

Premièrement, la discussion des stratégies et les styles d'enseignement pour développer la pensée critique des étudiant-e-s.

Deuxièmement, la discussion des dispositifs didactico-pédagogiques ou des méthodologies d'enseignement pour développer la pensée critique.

Troisièmement, la discussion des cours universitaires propices au développement de la pensée critique.

VI.1. La discussion des stratégies et les styles d'enseignement pour développer la pensée critique des étudiant-e-s en STAPS

L'analyse de nos résultats a montré que la majorité des enseignants confirme qu'il est possible de développer la pensée critique chez les étudiants Algériens dans la formation initiale en STAPS, et ce à travers la mise en place de stratégies d'enseignement adéquates.

Nos enseignants (es) participants (es) privilégient les stratégies axées sur la communication interactive, l'étude des opinions, les exposés, les discussions ainsi l'échange et le débat d'idées et la réflexion via la résolution des problèmes pendant les cours.

La stratégie d'enseignement désigne, quant à elle, les comportements didactiques organisés afin de simplifier l'apprentissage (exemple : exposé, débat, démonstration, etc). (Dergaa, 2020).

Selon nos participants (es), l'apprentissage par une situation problème figure aussi parmi les moyens les plus efficaces dans le développement de la pensée critique chez les étudiants. En effet, comme l'a signalé Dewey dans " How We Think ", (1933), « ce n'est que lorsqu'un obstacle ou un problème difficile dérange notre routine que nous sommes obligés de penser à ce que nous devons faire » (page 9). De ce fait, il s'avère qu'il est nécessaire de mettre les étudiants dans des situations problématiques qui les poussent à réfléchir et à trouver des solutions en utilisant leurs connaissances et expériences antérieures. Morais et al, (2019) ont aussi rapportés, dans leur recherche concernant la perception de la pensée critique chez les

enseignants universitaires portugais, que la résolution des problèmes présentait la stratégie la plus couramment utilisée pour développer la pensée critique de leurs étudiants.

Selon le participant (E10), « *oui, il est possible de développer la pensée critique, le processus de réflexion est généré en posant des questions appropriées aux étudiants* ». et ceci se concorde avec l'étude de Daniel (2001), où il a montré que l'approche du dialogue philosophique entre pairs est utile pour favoriser la pensée critique des stagiaires.

Il est à souligner que plusieurs facteurs influencent l'apprentissage des élèves tels : la pertinence des tâches demandées, le temps consacré à la pratique de ces tâches ou encore l'environnement dans lequel les élèves pratiquent ces tâches.

Il ressort de l'analyse des résultats relatifs à la conception du développement de la pensée critique, les données analysées au chapitre précédent d'analyse des données révèlent que la totalité des enseignants et enseignantes participants (dix-sept) affirment qu'il est très important de développer la pensée critique des étudiant-e-s en STAPS au long du processus interactif. Car de façon générale, ce développement améliore et progresse l'apprentissage de l'étudiant et le pousse vers la réussite (via la communication, l'évaluation, l'autocorrection, l'autocritique.)

La pensée critique fait appel à des habiletés cognitives diverses comme le questionnement, l'analyse, la synthèse, l'étude des opinions, la détermination des valeurs et des problèmes et l'utilisation de ces habiletés cognitives, telle que l'ouverture de l'esprit, l'objectivité et certaines méthodes et styles d'enseignement en cours magistrales est favorable au développement de la pensée critique des étudiants. Et cela parvient à la construction d'un étudiant responsable, acteur social, capable de penser de façon autonome, d'innover, de s'auto-évaluer, de poser des questions, d'analyser, d'interpréter, créer, comprendre et de formuler des propositions. À l'instar de Paul (2004), « l'usage de la pensée critique en éducation et en formation sert à améliorer les habiletés d'apprentissage des apprenants ».

La pensée critique rend l'étudiant objectif, plus indépendant et ouvert d'esprit elle leur permet de s'autocritiquer, de faire une évaluation réciproque et de surmonter les difficultés afin d'améliorer leur apprentissage et atteindre ainsi le but poursuivi.

A cet effet, les enseignantes et enseignants universitaires confirment que le développement de la pensée critique serait souhaitable chez les étudiants Algériens, parce que, quand l'étudiant se distingue par une pensée critique, il doit être capable de s'autocritiquer et de progresser dans son apprentissage.

Quant à la possibilité de développer la pensée critique selon nos analyses, la majorité de ces enseignantes et enseignants (quinze sur dix-sept) confirment qu'il est possible de

développer la pensée critique des étudiants Algériens en adoptant des stratégies adéquates qui permettent le développement de cette pensée critique à base de l'intervention de l'enseignant. Par contre, les deux autres enseignants affirment qu'il n'est pas facile de développer la pensée critique des étudiants Algériens en STAPS vue les obstacles qui entravent l'évolution de cette pensée critique. Ce dernier résultat trouve appui dans ceux avancés par Willingham (2007) selon lesquels la pensée critique est si difficile à acquérir et à enseigner.

Les professeurs doivent veiller à fournir des tâches courtes, variées, significatives pour l'étudiant, utilisant les controverses, émotionnellement engageantes, nécessitant l'usage de jugements. Ici, Beaulieu (2005) confirme que « le professeur doit veiller à créer un climat qui encourage les élèves à poser des questions, à enquêter, à évaluer les allégations et à justifier les affirmations ». En outre, les participants(es) (E6, E10, E14, E17) ont indiqué dans leurs réponses que l'enseignant est le responsable de ce développement car il peut inciter ses étudiants à évoluer leur pensée critique, à s'autocritiquer et encore utiliser des stratégies et des méthodes scientifiques pour mieux développer la pensée critique. Dans ce contexte, pour (E5) l'utilisation de la pensée scientifique est indispensable, car elle est un schéma de pensée basé sur l'utilisation de l'observation, de l'hypothèse, de la preuve et de l'expérimentation pour parvenir à des conclusions et des résultats objectifs.

Nous pouvons donc constater que les enseignantes et les enseignants Algériens sont attentifs à l'importance de l'intervention de l'enseignant pour développer la pensée critique des étudiants en STAPS.

VI.2. La discussion des dispositifs didactico-pédagogiques ou les méthodologies d'enseignement pour développer la pensée critique :

Au niveau des dispositifs didactico-pédagogiques qui peuvent développer la pensée critique des élèves, les résultats de nos analyses confirment qu'il existe plusieurs moyens du développement de la pensée critique comme étant essentiels et indispensables. Ceux qui sont le plus souvent mentionnés sont : les situations problèmes, l'observation et la communication. Et le débat entre enseignant et étudiant. Les participants (E1, E16) ont indiqué que l'ouverture des débats à la fin du cours incite les étudiants à penser de manière critique. De plus, (E1) a mentionné qu'il faut responsabiliser l'étudiant à l'application d'une pédagogie de contrat afin d'atteindre l'objectif.

Dans ce contexte, les enseignants (E6 et E17) considèrent que les situations problèmes dans le processus d'apprentissage doivent servir à développer la pensée critique des étudiants

Car, pour eux, la résolution des problèmes par l'étudiant lui-même sert à développer sa réflexion.

Donc, les enseignants peuvent aider leurs étudiants à mieux comprendre le sujet enseigné en les problématisant plutôt qu'en leur demandant de mémoriser. Comme l'écrit Dewey dans "How We Think ?", (1933), « ce n'est que lorsqu'un obstacle ou un problème difficile dérange notre routine que nous sommes obligés de penser à ce que nous devons faire ». Alors, pour favoriser le développement de la pensée critique des étudiants, il apparaît précieux de proposer des situations dans lesquelles ils seront invités à réfléchir, à discuter, à évaluer et à modifier leurs stratégies d'apprentissage (Giroux, 2011). Ce nous permet de considérer que les modules présentée aux étudiants sous forme de problème peut favoriser l'apprentissage de l'étudiant via la motivation et la compréhension. Comme le note Richard Paul (1993), « on acquiert des connaissances uniquement par l'entremise de la pensée ».

De plus, (E2, E12 et E16) estiment que la pensée déployée par ces trois enseignants, lors du processus d'interaction, fait davantage référence au registre technique. Pour les participants (E5, E9) qui est préoccupée prioritairement par la résolution des problèmes par les élèves eux-mêmes, le développement de leur pensée critique, engendre l'efficacité de leur apprentissage. Ce qui la présente Costa (1985), comme un programme « enseigner à penser ».

Certains enseignants comme E2, E5 et E9 confirment que l'évaluation, l'auto-évaluation et l'auto-apprentissage sont des moyens qui servent à développer la pensée critique de l'étudiant. A cet égard, comme le mentionne le participant E11 ces résultats trouvent appui dans les travaux de Beyer (1987, 1988) qui mentionne que « la pensée critique a essentiellement une dimension évaluative ». A cet effet, la pensée critique est un outil qui permet à l'individu de déterminer la pertinence ou la validité d'une information. Finalement, nous constatons que certains enseignants utilisent le feed-back ou la communication au moment de l'interaction pour développer la pensée critique des étudiants.

Donc, nous constatons que les moments d'échange d'idées est un des moyens de développement de cette pensée critique. Dans le même contexte, cet enseignant (10) nous avoue que les nouvelles technologies peuvent accélérer le développement de cette pensée. Nos résultats s'accordent avec ceux de Giroux (2011) qui note que « Développer la pensée critique des élèves face à l'information diffusée sur la Toile, c'est prévoir des espaces dans lesquels ils seront invités à réfléchir aux processus d'élaboration, à la valeur, à la portée et aux limites des informations, qu'elles soient scientifiques ou non ». Selon les données relatives aux stratégies d'enseignement, nous constatons qu'il y a une unanimité sur la stratégie interactive d'enseignement pour développer la pensée critique des élèves. Les enseignantes et

les enseignants participant à notre étude confirment les résultats des travaux menés par un certain nombre de chercheurs (Beaulieu, 2005 ; Bean, 2001 ; Boisvert, 2007 ; Ennis, 1989). Il s'agit notamment de travaux qui démontrent que seulement la stratégie interactive où la communication et le débat se dominant, peuvent développer la pensée critique des élèves lors du processus enseignement-apprentissage. Dans cette voie, Plusieurs auteurs s'intéressent aux stratégies d'enseignement de la pensée critique. Beaulieu (2005) présente six de ces stratégies tel que : 1. Les courtes tâches d'écriture, 2. La conception et la formulation de questions complexes, 3. Le débat et la discussion, 4. Les schémas d'argumentation, 5. Les études de cas, 6. Un exercice de croissance personnelle. De plus, Ennis (1989) présente l'approche d'infusion comme l'enseignement approfondi d'un sujet d'étude où l'on encourage les élèves à penser le sujet de façon critique, et dans lequel on explicite les principes généraux des attitudes et des capacités de la pensée critique. Donc, nous constatons que la pensée des enseignantes et enseignants est centré sur la conception interactive d'enseignement, où l'étudiant a un rôle primordial dans la construction de son apprentissage du fait qu'il développe sa pensée critique. Finalement, selon les données relatives aux exemples des situations éducatives utilisées lors du processus interactif, les enseignantes et les enseignants de l'étude font usage d'une réflexivité centrée sur des questions d'ordre technique et critique de l'enseignement et de l'apprentissage.

VI.3. La discussion des cours universitaires propices au développement de la pensée critique :

Il ressort de l'analyse des résultats relatifs aux cours universitaires propices au développement de la pensée critique, les données analysées au chapitre précédent d'analyse des données révèlent que certains enseignants tels que (E4, E5, E8 et E17) indiquent que la méthodologie de recherche scientifique est importante pour le développement de la pensée critique.

Certain (E15, E11) mentionnent que les situations problèmes, le travail de groupe et les séances intensives stimulent l'élève à réfléchir à son acte. L'enseignant (E12) et enseignant (E13) soulignent que la pédagogie active et l'apprentissage par problème pousse l'étudiant à compter sur soi et à penser de façon autonome. Ainsi qu'un autre enseignant (E14) nous a donné un exemple dans une situation éducative de saut en longueur qui contient 4 étapes d'apprentissage ou l'étudiant passe par plusieurs étapes (la course, l'impulsion, l'envole et la réception) et cela favorise le développement sa pensée critique.

VII. 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 l'utilisation d'un questionnaire. Ce questionnaire a été distribué à des enseignants des universités (Alger³, Bejaia et Sétif) d'Algérie qui ont volontairement choisi de participer à notre recherche, un seul outil de collecte des données reste toujours insuffisant dans une recherche qualitative et sa ne nous permettent pas de généraliser les résultats de la recherche. Ceci nous amène à formuler des suggestions et/ou des perspectives futures de recherches pour l'élaboration d'autres connaissances sur la conception de la pensée critique.

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 d'Algérie, ainsi qu'aux chercheurs qui s'intéressent au domaine de la pensée critique.

Donc, Il serait intéressant d'appliquer les éléments théoriques issus de cette recherche à la formation initiale des maîtres, c'est-à-dire à l'étude de la pensée critique des futurs enseignants. Ou encore, une recherche sur la pensée critique exercée dans les pratiques éducatives des enseignantes et des enseignants utilisant un cadre conceptuel différent de la présente étude, avec des outils de collecte de données plus variés, donnerait des informations complémentaires à la fois aux formateurs et formatrices universitaires et aux chercheurs dans le domaine de la pensée critique.

CONCLUSION GENERALE

VIII. Conclusion

Tenant compte de l'importance de la pensée critique et son impact considérable sur l'enseignement, nous avons effectué un travail de recherche dans le but d'identifier et décrire les conceptions des dispositifs didactico-pédagogiques et des stratégies que les enseignant-e-s universitaires déploient pour favoriser le développement de la pensée critique des étudiant-e-s en formation initiale en STAPS. En premier lieu, nous avons exposé notre problématique, en appuyant sur ses questions et ses objectifs de recherche. Une deuxième partie a été consacrée à l'introduction de la pensée critique, ses origines et son importance dans l'enseignement supérieur tout en reflétant sur son importance en EPS et les stratégies à entreprendre afin de développer la pensée critique dans la formation supérieure en STAPS.

Dans la partie méthodologique (troisième et quatrième parties), nous avons effectué une étude suivant une analyse de données collecté par le biais d'un questionnaire dédié aux formateurs et formatrices en STAPS. Dans ce dernier, nous avons collecté les réponses de dix-sept enseignants à une série de sept questions ouvertes concernant des aspects spécifiques de la conception de la pensée critique dans la formation initiale en STAPS, à savoir la conception du développement de la pensée critique, la possibilité de la développer chez les étudiants-e-s STAPS, les moyens appropriés, les stratégies d'enseignements, les situations éducatives ainsi que les facteurs qui permettent de mener à bien ce développement.

Les réponses obtenues ont été sujet à une analyse qualitative présenté dans la cinquième partie, pour enfin atteindre des résultats interprété et détaillé dans le sixième partie qui stipule l'accord des dix-sept réponses sur la primordialité du développement de la pensée critique au sein de la formation en STAPS.

Vue l'impact considérable de la pensée critique sur l'enseignement en générale et l'enseignement des STAPS en particulier qui a été montré par le biais de ce travail de recherche, un intérêt plus ample doit être planifié dans le future proche à des travaux pratiques plus approfondies sur les méthodes d'implémentations des stratégies proposées et des essais en temps réels sur des échantillons sous observation. Ce travail présente une porte introductive à l'application du processus de développement de la pensée critique en STAPS en premier lieu, puis à l'enseignement supérieur au sein de l'université Algérienne en ensemble.

RÉFÉRENCES
BIBLIOGRAPHIQUES

IX. Références bibliographiques

- Atige, A, & Azzouna, Atf. (2019). Chapitre 2. Vers une compréhension de la pensée critique. Université de Tunisie El Manar, 1-6.
- Bancketh Kodia, A. F., Mandoumou, P., Makoumbou, L. E., Ngolo-Ngono, M. I., Bakala, A et Kpazaï, G. (2019). Une exploration du développement de la pensée critique des futurs enseignants d'éducation physique et sportive : une étude pilote à l'Institut Supérieur d'Éducation Physique et Sportive (ISSEPS) de Brazzaville, en République du Congo. *IOSR Journal of Sports and Physical Education (IOSR-JSPE)*, 6 (5), 35-44.
- Banville, D., Richard, J.-F., & Raïche, G. (2004). Utilisation des 11 styles d'enseignement de Mosston chez des éducateurs physiques francophones du Canada. *Avante*, 10(2), 32-44.
- Bardin, L. (1977 / 2013). *L'analyse de contenu*. Paris : Edition PUF
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. (2e édition). Paris : Presses Universitaires de France.
- Bean, J. (1996). *Engaging ideas: The professor's guide to integrating writing, critical thinking, and active learning in classroom*. San Francisco: Jossey Bass.
- 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.
- Beaulieu, R. (2005). « *Développer la pensée critique dans les cours de philosophie* », dans actes du 25e Colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale (pp. 133-140). Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Bennett, G., & Green, F.P. (2001). Student learning in online environment: no significant difference? *Quest*, 53(1), 1-13.
- Beyer, B. (1987). *Practical Strategies for the Teaching of Thinking*. Boston; Allyn and Bacon.
- Beyer, B. (1988). *Developing a Thinking Skills Program*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longmans Green.
- Boisvert, J. (1997). *Pensée critique et enseignement. Guide de formation en vue d'élaborer une stratégie d'enseignement axée sur le développement de la pensée critique*. Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu : Performa.

- Boisvert, J. (1999). *La formation de la pensée critique : théorie et pratique*. Québec : Éditions du Renouveau pédagogique.
- Boisvert, J. (2000). Le développement de la pensée critique au collégial : étude de cas sur un groupe classe en psychologie. *Revue des sciences de l'éducation*, (3), 601-624.
- Boisvert, J. (2015). Pensée critique : définition, illustration et applications. *Revue québécoise de psychologie*, 36(1), 3-33.
- Borko, H. & Shavelson, R. (1990). *Teacher*
- Boubaya, L. (2020/2021). Effet de la culture sur la conception de la nature, du rôle et des dispositifs didactico-pédagogique du développement de la pensée critique en EPS dans deux contextes culturels différents : l'Algérie et la Tunisie. Thèse de doctorat à l'université d'Alger 3, Dely Ibrahim.
- Boubaya, L. Kpazaï, G. Hariti, H. (11/2020). 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'Algérie. *Revue Algérienne des Sciences Humaines et Sociales* Vol : 08 Num 02 (2020) / p737-761.
- Boubaya, L. Kpazaï, G. Hariti, H. (12/2020). La nature et le rôle de la pensée critique en classe d'éducation physique et sportive en Algérie : conceptions des enseignants d'EPS. *Sciences et Pratiques des Activités Physiques Sportives et Artistiques* Vol. 9, n° 81, pp.77-93.
- Brookfield, S. (2012). *Developing Critical Thinkers*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Brookfield, S.D. (1987). *Developing Critical Thinkers. Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Browne, M. N., and Keely, S. (1997). *Asking the right questions: A guide to critical thinking* (5th Edition). New York: Prentice Hall.
- Costa, A.L. (1985). Teaching for, of, and about thinking. In A.L. Costa (dir.), *Developing minds. A resource book for teaching thinking* (p. 20-23). Alexandria (VA): Association for Supervision and Curriculum Development
- Creswell, J.W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Method Approaches* (2e édition). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Daniel, M. F. & Kpazaï, G. (2001). *Le développement de la pensée complexe chez les futurs maîtres en éducation physique : un luxe ou une nécessité ? Recherche sur l'intervention en ÉFS et en sport*. France : CD-ROM, Antibes.

- Daniel, M. F., & Bergernann-Drewe, S. (1998). Higher- order thinking, philosophy and teacher education in physical education. *Quest*, 50(1), 33-58.
- Daniel, M.F. (2018). Développement d'une pensée critique dialogique : un outil essentiel pour les élèves et pour la professionnalisation des enseignantes et des enseignants. Dans G.Kpazaï (direction), *la pensée critique expliquée par des didacticiennes et des didacticiens de l'enseignement supérieur* (2e édition) (p.237-248). Montréal (Québec) : Les Éditions JFD Inc.
- Daniel, M.F., Lafortune, L., Pallascio, R., Splitter, L., Slade, C., & De la Garza, T. (2005). Modeling the development process of dialogical critical thinking in pupil's ages 10 to 12 years. *Communication Education*, 54(4), 334-354.
- Daniel, M.F., Splitter, L., Slade, C., Lafortune, L., Pallascio, R., & Mongeau, P. (2004). Dialogical critical thinking: elements of definitions emerging in the analysis of
- Delors, J. (1996). *L'éducation, un trésor caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la commission internationale de l'éducation pour le vingt et unième siècle*. Paris: Odile Jacob.
- 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.
- Deslauriers, J.P.et Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx & al, *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp.85 à 112). Montréal: Gaëtan Morin éditeur.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston: Heath.
- Durand, M. (1998). *L'enseignement en milieu scolaire* (2e édition). Paris: Presses Universitaire de France.
- Eisenhardt, K.M., 1989. Building Theories from Case Study Research. *Academy of Management Review*, 14(4), 532-550.
- Ennis, R. H. (1993). Critical Thinking Assessment. *Theory into Practice*, 32(3), 179-186.
- Ennis, R.H. (1962). A concept of critical thinking. A proposed basis for research in the teaching and evaluation of critical thinking ability. *Havard Educational Review*, 32(1), 157-187.
- Ennis, R.H. (1972). Logic in Thinking and Teaching. *High School Journal*. 55(6), 278-96.

- Ennis, R.H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44-48.
- Ennis, R.H. (1985a). Critical Thinking and the Curriculum. *National Forum : Phi Kappa PhiJournal*, 65(1), 28-31.
- Ennis, R.H. (1985b). A Logical Basis for Measuring Critical Thinking Skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44-48.
- Ennis, R.H. (1989). Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research. *Educational Researcher*, 18(3), 4-10.
- Forges, R., Borges, C., & Daniel, M.-F. (2018). Les compétences professionnelles et les types de réflexivité. Dans G. Kpazaï (direction), *la pensée critique expliquée par des didacticiennes et des didacticiens de l'enseignement supérieur* (2e édition) (p.5375). Montréal (Québec) : Les Éditions JFD Inc.
- Forges, R., Daniel, M.F., & Borges, C. (2011). Le développement d'une pensée critique chez de future-e-s enseignant-e-s en éducation physique et à la santé. *Revue phénEPS*, 3(3), 1-22.
- Gagnon, Y.-C., 2012. L'étude de cas comme méthode de recherche, Presses de l'Université du Québec.
- Gaskins, I. W. (1994). Classroom applications of cognitive science. Teaching poor readers how to learn, think and problem solve. Dans K. McGilly (dir.), *Classroom Lessons* (p.129-154). Cambridge, MA : MIT Press.
- Gomri,O. Conception de la nature et du rôle de la pensée critique chez les enseignantes et les enseignants universitaires :Le cas de l'ISSEP de Ksar-Saïd.
- High school. A guide for redesigning instruction. Rohnert Park, CA: Center for Critical
- Hmaied, M. (2018). *Conception de la nature de la pensée critique et de son développement en Education Physique*. Mémoire du Mastère, Université de la Manouba Ksar-Saïd.
- Howe, E.R. (2004). Canadian and Japanese teacher's conceptions of critical thinking: A comparative study. *Teachers and Teaching : Theory and Practice*, 10(5), 505-525.
- Jalal, M. (2017). *La pédagogie de Célestin Freinet dans le développement des compétences de la pensée critique et créative et dans l'acquisition de connaissances chez les élèves en Syrie*. Thèse de doctorat, Université d'Aix-Marseille.

- Johnson, R.H. (1992). The problem of defining critical thinking. Dans S. Norris (dir.), *the General izabilify of Critical Thinking: Multiple Perspectives on an Educational Ideas* (p.38-53). New York: Teachers College Press.
- Knight, C.L.H. (1992). Teaching critical thinking in the social sciences. *New Directions for Community College*, 73, 63-73.
- Kpazaï, 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.
- Kpazaï, G. (2013). *Étude de la pensée critique en éducation physique et santé. Les manifestations de la pensée critique chez les enseignants d'éducation physique et santé*. Saarbrücken : Presses Académiques Francophones.
- Kpazaï, G. (2014). La présence de la pensée critique chez les enseignants d'éducation physique et sportive : un miroir à la compétence professionnelle en éducation physique. *Revue Sciences et Pratiques des Activités Physiques Sportives et Artistiques SPAPSA*, 6(2), 1-16.
- Kpazaï, G. (2015). Illustrations¹ de la pensée critique dans les pratiques éducatives d'enseignants d'éducation physique et santé (EPS) : une piste pour un développement de la pensée critique en formation initiale. Dans G. Kpazaï (direction), *Pensée critique et innovations dans la formation universitaire* (p.13-40). Montréal, Côte Sainte-Luc, QC : Les Editions Peisaj.
- Kpazaï, G. (dir.) (2015). *Pensée critique et innovation dans la formation universitaire*. Montréal : édition Peisaj, collection Cogito.
- Kpazaï, G. (dir.) (2018). *La pensée critique expliquée par des didacticiennes et des didacticiens de l'enseignement supérieur* (2e édition). Montréal (Québec) : Les Éditions JFD inc.
- Kpazaï, G., & Attiklemé, K. (2008). Portrait et utilite de la pensee critique en enseignement de l'education physique : une étude de cas de l'université « Alexandra Ioan Cuza » de la Roumanie, XII, 212-123.
- Kpazaï, G., & Attiklemé, K. (2009). Contribution a une herméneutique de la pensée critique déployé par des enseignants d'éducation physique et à la sante. Université du

Quebec a Montreal 5, 6, 7 et 8 mai 2009, Actes du Colloque international AFIRSE, 382-399.

- Kpazaï, G., & Attiklemé, K. (2012). Les différentes catégories de conceptualisation de la pensée critique en éducation et en formation. *Annales scientifiques de l'université « Alexandra Ioan Cuza » de la Roumanie*, XVI, 31-44.
- Kpazaï, 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.
- Kpazaï, G., Ben Jomâa, H., Mandoumou, P., Hariti, H., & Attiklemé, K. (2019). La pensée critique en éducation physique et à la santé : Sens et utilité ? *European Scientific Journal*, 15(5), 86-108.
- Kpazaï, G., Daniel, M.F., & Attiklemé, K. (2011). Manifestations of Critical Thinking in Health and Physical Education Teachers: An Examination of Three Case Studies. *Phenex Journal*, 3(2), 1-15.
- Kpazaï, G., Daniel, M.F., & Attiklemé, K. (2015). A Pedagogical Analysis of Critical Thinking deployed by Health and Physical Education Teachers at the Secondary School Level. *International Journal of Kinesiology & Sports Science*, 3(3), 1-12.
- Ku, K. (2009). Assessing student's critical thinking performance: Urging for measurements using multi-response format. *Thinking skills and creativity*, 4, 70-76.
- Kurfiss, J.G. (1988). *Critical Thinking: Theory, Research, Practice and Possibilities*. ASHE-ERIC Higher Education, rapport no. 2. Washington, D.C: Association for the Study of Higher Education.
- Kwak, D.-J. (2007). Re-conceptualizing critical thinking for moral education in culturally
- Laliberté, J. (1989). *Une réforme pédagogique riche d'enseignements : Pédagogie collégiale* (Vol. 2). Université de Sherbrooke.
- Lemvo Makoumbou E., Mandoumou, P., Bancketh Kodja, A. F., Ngolo-Ngono, I. M., & Kpazaï, G. (2020). La pensée critique dans l'enseignement de l'EPS : perspectives des enseignants des collèges de Brazzaville en République du Congo. *Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*, 10(1), 32-43.
- Lipman, M. (1988). Critical thinking: What can it be? *Educational Leadership*, 46(1), 38-43.

- Lipman, M. (1991). *Thinking in Education*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Lipman, M. (1995a). *À l'école de la pensée*. (Traduit de l'anglais par Nicole Decostre). Belgique : De Boeck Université.
- Lipman, M. (2006). *À l'école de la pensée : enseigner une pensée holistique* (2e édition). Bruxelles : De Boeck Université.
- McBride, R.E. (1999). Critical thinking in physical education classes. *Clearing House*, 72(4), 217-220.
- McBride, R.E., & Xiang, P. (2004). Thoughtful Decision Making in Physical Education: A Modest Proposal. *Quest*, 56, 337-354.
- McPeck, J. (1991). What is learned in informal logic? *Teaching Philosophy*, 14, 25-34.
- McPeck, J.E. (1981). *Critical Thinking and Education*. New-York: St. Martin's Press.
- Mosston, M. & Ashwort, S. (2006). Le spectre des styles d'enseignement. Application à l'enseignement de l'éducation physique : Tradition et adaptation (5e édition) Les éditions C.VC.
- Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (3e éd.). Paris : Armand Colin éditeur.
- Newman, F. M. (1990). Higher order thinking in teaching social studies: A rationale for the assessment of classroom thoughtfulness. *Journal of Curriculum Studies*, 22(19), 41-56.
- Ngolo-Ngono, I. M., Mandoumou, P., Lemvo Makoumbou, E., Bancketh Kodia, A. F., & Kpazaï, G. (2019). La pensée critique en éducation physique et sportive : ce qu'en pensent les futurs enseignants d'EPS de l'ISEPS de Brazzaville en République du Congo. *IOSR Journal of Sports and Physical Education (IOSR-JSPE)*, 6(6), 51-61.
- Nickerson, R.S. (1987). Why teach thinking. Dans J.B. Baron et R.J. Sternberg (dir.), *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice* (p. 26-37). New York : W.H. Freeman.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181.
- Pallascio, R., Daniel, M.F. & L. Lafortune (dir.) (2004). *Pensée et Réflexivité : Théories et pratiques*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Passeron, J.-C. & Revel, J. (2005). *Penser par cas, « Enquête »*. Paris : Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.

- Paul, R. (1990/1993). *Critical Thinking. What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World*. Sonoma, CA: Sonoma State University.
- Paul, R. (1992). Critical thinking: What, Why and How. *New Directions for community college*, 77, 3-24.
- Paul, R. W. (1993). The logic of creative and critical thinking. *American behavioral scientist*, 21-39.
- Paul, R. W., Binker, A. J. A., Martin, D., & Adamson K. (1989). Critical thinking handbook:
- Paul, R., Elder, L. & Bartelle, T. (1997). *The California Teacher Preparation for Instruction in Critical Thinking: Research Findings and Policy Recommendations: State of California*. Sacramento, CA: California Commission on Teacher Credentialing.
- Pearce, C. (2003). The question board. *The Thinking Classroom*, 4(1), 43-44.
- Peirce, C. S. (1966b). What Pragmatism is Dans S. Peirce, *selected writings (values in a universe of chance)* (p.180-202). New York: Dover Pub.
- Peirce, C.S. (1878). La logique de la science : Comment se fixe les croyances. *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, 6, 553-569.
- Peirce, C.S. (1879). La logique de la science : Comment rendre nos idées claires. *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, 7, 39-57.
- Peirce, C.S. (1966a). How to make our ideas clear. Dans S. Peirce, *selected writings (values in a universe of chance)* (p.113-136). New York : Dover Pub
- Perry, W. G. (1970). Forms of intellectual and ethical development in the college years: A
- Piaget, J. (1977). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Plural societies. *Educational Philosophy and Theory*, 39, 460-470
- Romano, G. (1992). *Comment favoriser le développement des habiletés de pensée chez les élèves* (Vol 6). Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale. En ligne
[http://www.cvm.qc.ca/aqpc/Th%C3%A8mes/Formules%20p%C3%A9dagogiques/Romano,%20Guy%20\(06,1\).pdf](http://www.cvm.qc.ca/aqpc/Th%C3%A8mes/Formules%20p%C3%A9dagogiques/Romano,%20Guy%20(06,1).pdf)
- Romano, G. (1993). Comment favoriser le développement des habiletés de pensée chez les élèves. Dans J.P. Goulet (dir.), *Enseigner au collégial* (p.289-298). Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.

- Sadler, Jr., W.A. et Whimbey, A. (1985). A holistic approach to improving thinking skills. *Phi Delta Kappan*, 67(3), 199-203.
- 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.
- Savoie-Zajc, L. (1997). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gautier, *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p.263-286). Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- sheme. New york: Holt, Rinehart & Winston.
- Siegel, H. (1988). *Educating reason: rationality, critical thinking and education*. New York; London: Routledge.
- Sternberg, RJ. (1987). Questions and answers about the nature of and teaching of thinking skills, in I Baron, R. Sternberg (dir.), *Teaching Thinking Skills. Theory and Practice*. New York, W.H. Freeman, 251-259.
- Sternberg, RJ. 1985, "Critical thinking: its nature, measurement and improvement", in F.R. Link (dir.), *Essays on the Intellect*, Alexandra, V A, Association for supervision and curriculum development, 45-65.
- 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.
- Thinking & Moral Critique, Sonoma State University.
- Tishman, S., JAY, E., Perkins, D. (1993). «Teaching Thinking Dispositions: from Transmission to Enculturation ». *Theory into Practice*, 32(3), p. 147-153.
- Tsangaridou, N. (2008). Trainee primary teachers's beliefs and practices about physical education during student teaching. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(2), 131-152.
- Tsui, L. (2002). Fostering Critical Thinking through Effective Pedagogy. *Journal of Higher Education*, 73(6), 740-763.
- Unrau, N. (1997). *Thoughtful Teachers, Thoughtful Learners: A guide to helping adolescents think critically*: New York: Pippin.

- Van Der Maren, J.-M. (1995). *Méthode de recherche pour l'éducation*. Montréal : les presses de l'Université de Montréal, De Boeck Université.
- Van Der Maren, J.M. (1996). *Méthode de recherche pour l'éducation*. Montréal : les presses de l'Université de Montréal, De Boeck Université.
- Vygotski, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Mental Processes*, Cambridge, MA, Harvard University Press
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yin, R.K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2ed Ed.). Newbury Park : CA : Sage.
- Zechmeister, E. & Johnson, J. (1992). *Critical thinking a functional approach*. Pacific Grove. CA Brooks.

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.

01. Selon vous, pensez-vous qu'il est important de développer la pensée critique des étudiant-e-s dans votre cours? Pourquoi ?

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

02. Pensez-vous qu'il possible de développer une pensée critique des étudiant-e-s lors de vos enseignements ? Si oui, comment ? Sinon, pourquoi pas ?

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

03. Selon vous, quels sont les moyens appropriés à mettre en oeuvre, en tant qu'enseignant et enseignante du supérieur, pour développer la pensée critique des étudiants-e-s dans vos cours ? Expliquez-vous svp.

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

04. Y a-t-il des stratégies d'enseignement, selon vous, qui sont plus propices au développement de la pensée critique des étudiant-e-s ? Lesquelles ? Pourquoi sont-elles si différentes des autres stratégies que vous connaissez ?

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

5. Pouvez-vous donner un exemple de situation éducative que vous concevrez, pour une de vos classes, afin de favoriser le développement de la pensée critique de vos étudiant-e-s. Présentez la SVP ?

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

6. Pensez-vous que dans le domaine de la formation initiale en STAPS, il y a des cours (matières ou disciplines) qui sont plus favorables au développement de la pensée critique des étudiant-e-s ? Si oui, lesquelles et pourquoi ? Si non, pourquoi dites-vous cela ? Justifiez votre réponse svp.

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

7. Autres éléments sur **les facteurs susceptibles de développer la pensée critique des étudiant-e-s** 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 AZZI Faouzi et BELLACHE Fisdayas ; UNIVERSITE ABDERRAHMANE MIRA DE BEJAIA

Dirigé par :

- Dre. Djerada Thinhinane ; Maître 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, Ph.D., professeur titulaire ; École de kinésiologie et des sciences de la santé de l'Université Laurentienne. Adresse courriel : gkpazai@laurentienne.ca

- Dre. Boubaya Lynda; Maître 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 de repenses des participants

	ENS	
1. Selon vous, pensez-vous qu'il est important de développer la pensée critique des étudiant-e-s dans votre cours? Pourquoi	E1	- Oui, connaître l'avis des étudiants sujet donné.
	E2	- utilisation de certaines méthodes d'enseignement pour développer l'esprit critique chez l'étudiant pour qu'il soit capable d'accomplir efficacement ces tâches. Et la communication avec l'étudiant qui sera basée sur des fondements scientifiques et logique pour être à l'écoute de l'étudiant pour l'orienter.
	E3	Oui, le développement de la pensée critique est primordial, elle aide à développer les connaissances et la personnalité des étudiants.
	E4	Certainement, car c'est une compétence qui aide au succès et à l'accomplissement, et évite de faire des erreurs.
	E5	Oui, la stratégie de résolution de problème permet à l'étudiant de développer sa pensée critique, et cela permet à l'enseignant de savoir ce qui se passe dans l'esprit de l'étudiant.
	E6	La pensée critique est un processus qui consiste à examiner des idées ou des situations pour arriver à bien les comprendre, à en déterminer les implications ou les conséquences et à porter un jugement ou à éclairer une décision. -La pensée critique fait appel à des habiletés diverses comme le questionnement, l'analyse, la synthèse, l'étude des opinions, la détermination des valeurs et des problèmes.
	E7	Le développement de la pensée critique permet d'analyser et évaluer les capacités cognitives.
	E8	Il est nécessaire d'apprendre à l'étudiant d'utiliser sa pensée critique, et faire des critiques constructives pour élever le niveau de l'étudiant et éviter la mémorisation et l'engorgement des programmes
	E9	Oui, le développement la pensée critique chez les étudiants permet de développer ensemble leurs capacités personnelles et intellectuelles, et l'améliorer la qualité de l'enseignement en général.
	E10	Oui, Il est important de développer la pensée critique chez les étudiants pendant le cours, car cela permet à eux la résolution

		des problèmes et elle leurs permet aussi l'ouverture d'esprit et l'auto-évaluation.
	E11	Oui, Développer la pensée critique chez les étudiants et leur attitudes pour mieux travailler leurs habiletés et leurs motivation durant le cour enseignés.
	E12	Utilisation du débat constructif durant les cours enseignés.
	E13	Oui. Pour apprendre la démarche scientifique de la connaissance et développer un esprit libre dans leurs études.
	E14	Développer la pensée critique pour mieux habituer les étudiants à avoir la réflexion durant les cours magistral.
	E15	Le développement de la pensée critique permet de concevoir les idées et pensée de manière objective et trouver des solutions aux problèmes posées durant le cours.
	E16	Oui, LA quantité d'informations acquises durant les cours magistrales permet aux étudiants de développer leur pensée critique.
	E17	Le développement de la pensée critique permet d'avoir des habilités pour traiter et analyser les informations acquises durant les cours magistrales.
2. Pensez-vous qu'il possible de développer une pensée critique des étudiant-e-s lors de vos enseignements ? Si oui, comment ? Sinon, pourquoi pas ?	E1	Oui, ouvrir une discussion (un débat) à la fin du cours
	E2	Oui, l'esprit critique des élèves peut être développé sur la base d'un ensemble de procédures dans le volet pédagogique : Mettre l'accent sur l'utilisation de méthodes d'enseignement qui provoquent la réflexion de l'élève, comme la méthode d'apprentissage avec problèmes. Utiliser des méthodes d'enseignement qui conduisent à l'interaction avec l'élève, comme la méthode réciproque. - Tenter d'introspecter les acquis tribaux de l'élève liés au sujet de la leçon en posant quelques questions pour corriger les acquis acquis. - Veillez à poser des questions dans les tests qui provoquent la réflexion de l'élève sur les différentes solutions possibles. - Orienter l'étudiant vers la lecture et l'approfondissement des connaissances acquises dans la matière de l'étude, et vers la maîtrise des langues. - Étudier le domaine de l'éducation comparée pour apprendre à analyser les phénomènes de manière holistique. - Inculquer les valeurs et prémisses intellectuelles de la communauté. - Accroître la conscience culturelle de l'étudiant et étudier objectivement la réalité sociale
	E3	oui en les invitant à exprimer le plus souvent leurs opinions sur différents sujets
	E4	Pourvu qu'il y ait un motif de le faire, avec une identification procédurale de ce qui doit être réalisé, et sur la base de

	<p>programmes établis avec une vision claire basée sur L'héritage civilisationnel de la nation, c'est-à-dire qu'on n'importe pas des idées d'un second milieu autre que le milieu algérien et qu'on les adopte sans les adapter au Aux exigences du milieu algérien, (coupé-collé), ce travail entraîne de graves problèmes par suite d'incompatibilité intellectuelle, et produit ainsi désorientation intellectuelle, car on ne sait plus qui on est et qui on est en l'absence d'un modèle clair avec parfois le respect de la vie privée</p>
E5	<p>Lorsqu'il donne un cours magistral, le professeur doit s'assurer que le cours magistral est interactif par le biais d'une discussion de groupe sur une idée, qui renforce l'idée de l'étudiant, apprend facilement et parvient à une bonne compréhension du sujet. idée pendant la leçon est considérée comme un acteur positif.</p> <p>Lors de la présentation de la leçon en utilisant la pensée scientifique, qui est un schéma de pensée basé sur l'utilisation de l'observation, de l'hypothèse, de la preuve et de l'expérimentation pour parvenir à des conclusions et des résultats objectifs. Ici, la pensée critique entre en jeu afin de donner de la crédibilité à la pensée scientifique à travers le utilisation de critiques constructives et évaluation de sujets</p> <p>Compétences mentales et cognitives du penseur critique (déduction, raisonnement, évaluation, analyse, comparaison, abstraction)</p> <p>Par exemple, dans l'échelle de la méthodologie de la recherche, de la mesure et de l'évaluation, ces échelles ne doivent pas être étudiées comme un ensemble de faits et d'informations que les étudiants doivent stocker, mais plutôt comme un moyen d'essayer les choses logiquement, par exemple dans méthodologie de recherche, ils sont étudiés de manière à être un moyen d'émettre des jugements critiques Sur la base d'études déjà terminées, et porter un jugement n'est pas possible sans utiliser beaucoup de connaissances théoriques et de compétences mentales telles que l'analyse</p> <p>Lorsqu'il donne un cours magistral, le professeur doit s'assurer que le cours magistral est interactif par le biais d'une discussion de groupe sur une idée, qui renforce l'idée de l'étudiant, apprend facilement et parvient à une bonne compréhension du sujet. idée pendant la leçon est considérée comme un acteur positif.</p> <p>Lors de la présentation de la leçon en utilisant la pensée scientifique, qui est un schéma de pensée basé sur l'utilisation de l'observation, de l'hypothèse, de la preuve et de l'expérimentation pour parvenir à des conclusions et des résultats objectifs. Ici, la pensée critique entre en jeu afin de donner de la crédibilité à la pensée scientifique à travers le utilisation de critiques constructives et évaluation de sujets</p> <p>Compétences mentales et cognitives du penseur critique (déduction, raisonnement, évaluation, analyse, comparaison, abstraction)</p> <p>Par exemple, dans l'échelle de la méthodologie de la recherche, de la mesure et de l'évaluation, ces échelles ne doivent pas être</p>

		<p>étudiées comme un ensemble de faits et d'informations que les étudiants doivent stocker, mais plutôt comme un moyen d'essayer les choses logiquement, par exemple dans méthodologie de recherche, ils sont étudiés de manière à être un moyen d'émettre des jugements critiques Sur la base d'études déjà terminées, et porter un jugement n'est pas possible sans utiliser beaucoup de connaissances théoriques et de compétences mentales telles que l'analyse, l'évaluation, la pensée logique, la pensée scientifique, la déduction, l'inférence, l'inférence, la comparaison, la discrimination et toutes ces choses que nous utilisons jusqu'à ce que nous émettions un jugement sur n'importe quel sujet, ce qui signifie que pendant que nous effectuons le processus d'analyse, nous pensons de manière critique pendant que nous exécutons le processus. Calendrier Nous pensons de manière critique.</p> <p>De plus, lors de l'enseignement de l'échelle de mesure et d'évaluation pédagogique et mathématique, cette échelle doit être étudiée de manière à permettre à l'élève de porter des jugements basés sur des normes et des fondements scientifiques, c'est-à-dire qu'il apprend à être objectif dans son jugement. des processus stratégiques de la pensée critique C'est ce qu'il devrait être, mais en référence au niveau scientifique et intellectuel des étudiants en ce sens qu'ils sont plus consommateurs d'informations que participants à la réalisation du cours (la plupart des étudiants sont des consommateurs, vous trouvez dans le cours au moins 05 élèves qui ont un esprit de critique et dont la majorité est incontournable et donc à de nombreuses reprises le professeur se tourne pour délivrer son cours en méthode directe) et au vu de leurs acquisitions tribales de connaissances, il est difficile pour le professeur de ouvrir une discussion sur un sujet et pratiquer la pensée critique, et donc la taille de cette pratique n'est que parfois, et cela se répercute négativement sur le développement et le développement de la pensée critique chez les étudiants, sachant que le professeur est obligé de terminer ses cours Le cours est fixé dans le programme contrairement au volume horaire. Son intérêt est porté sur la réalisation de ses cours plutôt que sur le développement et le développement de l'esprit critique chez les étudiants. Cette matière peut être utilisée avec les doctorants. Selon mon avis</p>
	E6	Oui ... poser des questions qui suscitent la pensée critique, fournir des outils qui permettent de développer les habiletés de pensée critique et créer des situations d'apprentissage qui encouragent les étudiants à penser de façon critique
	E7	La pensée critique peut être développée chez les élèves, mais avant de développer la pensée critique, il est nécessaire de développer des capacités de réflexion de toutes sortes
	E8	Selon moi, ce n'est pas possible, car le processus de pensée critique est pratiqué dès le plus jeune âge
	E9	Oui, s'éloigner de l'imitation et de la délinquance pour répéter le

		passé et considérer le nouveau comme inconnu, il vaut donc mieux tout créer de nouveau
	E10	Oui, c'est possible. Le processus de réflexion est généré en posant des questions appropriées aux élèves, ce qui conduit à une réponse qui suscite la réflexion. Les questions peuvent être Demandez aux élèves de développer et de poser d'autres questions afin que la réflexion se produise
	E11	Oui Le développement de la pensée critique constitue un objectif essentiel dans la formation des étudiants. un accent renouvelé pour amener les étudiants à penser de manière critique et approfondie le contenu de leurs cours, ainsi qu'une approche à long terme pour réaliser une véritable réforme
	E12	vrai, il suffit d'autoriser les différents points de vue et de permettre à chacun de se défendre
	E13	C'est difficile de faire ça pour plusieurs raisons. Je peux dire juste que l'enseignant et l'étudiant ne Travaillent dans des bonnes conditions. L'enseignant lui-même des fois trouve des difficultés à mieux préparer son cours et de bien le présenter. L'absentéisme des étudiants durant le cours
	E14	Oui à chaque réponse d'un étudiant , vous devez demander des arguments et des exemples et chaque question contient l'esprit d'argumentation
	E15	oui possible mais c'est difficile on doit éliminer le processus de mémorisation qui fait que créer une génération basé sur l'idée d'écoute et d'obéissance en tout et éliminer aussi la fermeture de l'esprit à ce qui est ancien
	E16	Enseignant ne peut se basé que sur une réflexion critique. L'étudiant doit avant tout accumuler un savoir pour ensuite, pouvoir transpercer, comparer et critiquer, donc, oui mais pas tout le temps
	E17	Oui on peut développer une pensée critique des étudiants lors de l'enseignement. C'est le fait de poser des questions durant les cours et laisser les étudiants s'exprimer pour évaluer leurs connaissances et faire un débat scientifique avec eux. Et tout ceci facilite le développement de la pensée critique chez les étudiants
3. Selon vous, quels sont les moyens appropriés à mettre en oeuvre, en tant qu'enseignant et enseignante du supérieur, pour développer la pensée critique des étudiants-e-s dans vos cours ?	E1	Avant tout il faut responsabiliser les étudiants - appliquer une pédagogie de contrat - être démocratique, respecter et orienter les différents avis – ouvrir des débats sur un sujet en relation avec le cours
	E2	- Méthodes d'enseignement - méthodes d'enseignement Renforcer l'équilibre des connaissances et l'orientation vers les sources et références importantes. Utiliser des techniques de communication appropriées et se concentrer sur l'interaction positive de l'étudiant pendant le cours

Expliquez-vous svp	E3	Adopter l'approche réflexive sur ses propres constructions théoriques et pratiques et sur celles de ses pairs tout au long de sa formation
	E4	Interaction intellectuelle - écouter l'élève - la séquence logique et l'agencement des idées de la leçon pour augmenter la capacité de compréhension lorsque L'étudiant - Adopter des moyens de communication modernes - diffuser l'esprit de la lecture, de la lecture et de la recherche (si vous n'aimez pas lire et augmenter l'information). L'équilibre cognitif diminuera et la pensée critique diminuera avec lui
	E5	Premièrement, la présentation de la leçon doit être basée sur l'utilisation d'illustrations, et la leçon est sous forme de points ou de formes géométriques, y compris une carte d'apprentissage. L'enseignant explique la leçon et clarifie la relation entre les éléments, leur chevauchement et leur connexion les uns aux autres, et non comme appliqué dans de nombreuses conférences. L'illustration est devenue un écran grossissant pour le contenu de chaque document de leçon. C'est-à-dire qu'il est nécessaire de rester à l'écart de la présentation directe, de la récitation ou de la lecture de ce qui est écrit. dans la conférence. Au contraire, il donne des conférences et discute des éléments de la leçon et de leur interrelation les uns avec les autres, et pose des questions et soulève des questions pour motiver les étudiants, dont le but est d'y répondre d'abord par les étudiants, puis le professeur y répond en utilisant des méthodes scientifiques. Justification. L'étudiant doit avoir un certain nombre d'acquis tribaux (connaissances et application) pour que le professeur puisse pratiquer l'esprit critique avec ses étudiants. Coordination entre l'enseignant et les professeurs des travaux dirigés Ceci est important pour le développement de la pensée critique de l'étudiant, ce qui signifie que le contenu des travaux dirigés est préparé et suggéré par l'enseignant afin que l'étudiant puisse utiliser et bénéficier du côté théorique de la justification scientifique du côté pratique. Regarder des références et des sources développe des connaissances pour l'élève. Un élève qui ne lit pas de références sur le même sujet ne peut pas mener avec lui une discussion scientifique et pratiquer l'esprit critique car il ne dispose pas des moyens les plus simples pour défendre son opinion, qui est plus subjective. que ce qui relève de la pensée scientifique. Ainsi, le professeur se retrouve face à des étudiants consommateurs d'information.
E6	Les situations-problèmes dans le processus d'apprentissage : Les enseignants peuvent aider leurs étudiants à mieux comprendre le sujet enseigné en leur posant des problèmes plutôt qu'en leur demandant de le mémoriser. -Fournir des tâches courtes et variées	

E7	Fournissant un ensemble d'observations à utiliser pendant la recherche, utilisant les moyens d'interprétation pour clarifier la nature du problème, l'inférence aide à relier les composants du problème
E8	La meilleure façon est de créer des problèmes intellectuels et de faire en sorte que l'étudiant cherche des solutions sous la direction du professeur et s'appuie sur des méthodes pour atteindre la solution telles que la méthode des six chapeaux, la méthode en arête de poisson et les méthodes de cartographie mentale
E9	Fournissant un ensemble d'observations à utiliser pendant la recherche, utilisant les moyens d'interprétation pour clarifier la nature du problème, l'inférence aide à relier les composants du problème
E10	Projecteurs, visites de terrain et tableaux de bord, ainsi qu'un ordinateur et un smartphone, offrent des expériences qui prennent
E11	Les trois objectifs visés par l'enseignement de la pensée sont les suivants : enseigner à penser, enseigner ce qu'est la pensée, enseigner à réfléchir sur la pensée. Ces objectifs assurent les conditions de l'enseignement en vue de garantir l'apprentissage, ainsi que l'activation et le transfert des dimensions de la pensée critique choisies pour le cours. L'exercice et les questions de réflexion proposés à la fin du chapitre ont pour but d'amener l'enseignant à passer à l'action, en faisant des choix personnels pour son enseignement qui sont conformes à ses besoins et en formulant des objectifs de pensée adaptés à son cours
E12	Faut d'abord penser à la méthode interactive. Introduire des cours dans le cadre de <Méthodologie > pour apprendre les fondements de la critique. Voir un modèle ex: (critique de la pratique de APS)
E13	Enseignant et étudiants doivent bénéficier de tous les moyens pour bien réaliser leurs travaux. Chaque enseignant doit seulement intervenir dans son champ de spécialité. La formation continue des enseignants
E14	Il faut aider les étudiants à réfléchir à toutes tâches à tous problèmes ou à toute question d'une manière ouverte et à tirer des conclusions raisonnables basées sur une évaluation réflexive des critères pertinents La pensée critique est impliquée dans tous les processus pédagogiques
E15	La nature de l'évaluation doit être modifiée au sein du programme éducatif, car elle n'inclut pas ce qui développe l'esprit critique de l'étudiant, ce dernier devient un individu qui ne connaît que limitation
E16	l'idéal est d'ouvrir un débat entre étudiants, nous donner l'avis de l'enseignant l'étudiant ose contredire et éradiquer son collègue mais pas son enseignant

	E17	<p>mettre les étudiants dans une situation-problème pour mieux utiliser leur esprit critique</p> <p>-Fournir des tâches courtes et variées</p>
<p>4. Y a-t-il des stratégies d'enseignement, selon vous, qui sont plus propices au développement de la pensée critique des étudiant-e-s ? Lesquelles ? Pourquoi sont-elles si différentes des autres stratégies que vous connaissez</p>	E1	<p>- Style d'enseignement démocrate – Pédagogie basée sur une dynamique de groupe</p>
	E2	<p>stratégie d'auto-apprentissage Stratégie d'apprentissage collaboratif Stratégie de remue-méninges - L'enseignant connaît la matière scolaire et la maîtrise. Stratégie de discussion et accès à l'interaction automatique de l'étudiant pendant le processus d'enseignement Publier le contenu de l'enseignement sur les sites Web électroniques afin d'informer les autres de son contenu et d'en discuter</p>
	E3	<p>L'enseignant doit descendre de son pupitre ou sortir de son bureau pour se mettre au niveau de ses étudiants et adopter un style d'enseignement démocratique qui donne la chance et l'opportunité à chacun de donner son opinion</p>
	E4	<p>Oui, il ne fait aucun doute qu'il existe des stratégies d'enseignement efficaces pour développer la pensée critique chez les élèves, y compris l'enseignement par objectifs, et c'est en se fixant des objectifs précis et en s'efforçant de les atteindre selon un certain laps de temps et selon une stratégie qui tient compte de la matière scolaire Le niveau des élèves et les méthodes utilisées dans l'enseignement</p>
	E5	<p>Il existe plusieurs stratégies pour développer la pensée critique chez les élèves, selon mon expérience, qui est la stratégie de résolution de problèmes en apprenant aux élèves à ressentir et à identifier le problème, puis à formuler des hypothèses, à recueillir des données et des informations sur le phénomène à interpréter, à tester celles-ci des hypothèses pour arriver à des résultats, et finalement arriver à des généralisations en acceptant ou en niant l'hypothèse. Cela ne peut se faire qu'avec des preuves à l'appui de sa validité. De cette façon, on enseigne aux élèves la pensée critique. Les étudiants peuvent également être formés à toutes les tâches spécifiques (le nombre d'étudiants permet de tenir des discussions) sur la compétence d'analyse et d'évaluation, qui sont considérées parmi les niveaux les plus élevés de la pensée. La pensée critique utilise la compétence d'analyse et d'évaluation et ceci par encourager les élèves à adopter leurs opinions qui ont des points de vue différents et à les défendre en utilisant des preuves, des arguments, des preuves et des preuves convaincantes loin des opinions subjectives</p>

E6	<p>Des stratégies d'enseignement centrées sur les élèves.</p> <p>-L'enseignement par découverte divergente pousse à résoudre individuellement et/ou collectivement un certain nombre de problèmes que présentaient les situations éducatives complexes.</p> <p>-La méthode centrée sur la discussion et l'évaluation des habiletés de pensée, favorisent le développement de la pensée critique des étudiants</p> <p>Parce qu'elles engagent fondamentalement les étudiants sur le plan cognitif, et conséquemment favorisait le développement de leur pensée critique. Puisqu'elles leur permettaient aussi de réfléchir avec une liberté de trouver une structure permettant de résoudre une question ou un problème</p>
E7	Stratégies de pensée divergente et stratégies de résolution de problèmes
E8	Ce sont les études expérimentales et quasi-expérimentales qui déterminent la méthode la plus appropriée à chaque société, surtout quand on sait que chaque société a ses propres particularités
E9E	La stratégie de résolution de problèmes car elle développe le sens créatif et intellectuel des élèves et les pousse à l'auto-apprentissage
E10	Parce que la discussion permet à l'étudiant de participer et d'interagir avec la situation pédagogique, elle permet à l'enseignant de participer avec ses étudiants - En comprenant le sujet d'une idée ou d'un problème, en l'analysant, en l'interprétant, en l'évaluant et en soulignant les zones de désaccord et d'accord à ce sujet
E11	<p>La planification d'un cours sur la pensée critique requiert une planification précise et opérationnelle. La stratégie d'enseignement retenue repose sur les écrits de Beyer (1988, 1987) et est constituée de cinq étapes qui doivent être réalisées par le professeur, dont les quatre premières avant qu'il n'intervienne en classe.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Le choix des dimensions de la pensée critique à enseigner 2. La description des dimensions de la pensée critique choisies 3. L'organisation d'un environnement propice à la formation de la pensée critique 4. La planification de l'enseignement des dimensions de la pensée critique choisies 5. L'évaluation de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage des dimensions de la pensée critique effectués dans le cadre du cours
E12	NON REPONDU
E13	NON REPONDU
E14	<p>La pensée critique est un processus évolutif, les enseignants et les enseignants ont donc un rôle actif a jouées dans son développement</p> <p>La pensée critique est une dimension affective qu'on doit prendre</p>

		en cours pour développer la motivation des étudiants
	E15	Le stratège qui s'appuie sur la pensée critique ou objectif ou les sujets et la manière dont ils sont présentés doivent appeler à la réflexion critique : je peux penser à la situation problème car elle nécessite la formation de nouvelles Hypothèses. éviter la motivation et la curiosité, qui Place l'apprenant en position De construction des savoirs et de trouver les solutions
	E16	NON REPONDU
	E17	- La méthode centrée sur la discussion et l'évaluation des habiletés de pensée. - L'enseignement par découverte divergente Parce qu'elles engagent fondamentalement les étudiants sur le plan cognitif et elles leur permettaient de réfléchir avec une liberté pour résoudre un problème =le développement de leur pensée critique
5. Pouvez-vous donner un exemple de situation éducative que vous concevrez, pour une de vos classes, afin de favoriser le développement de la pensée critique de vos étudiant-e-s. Présentez la SVP ?	E1	Ouvrir un débat de 10mn à la fin d'un cours théorique – Organiser des tâches en pédagogie pratique (pratiquants – observateurs) et faire un bilan en fin de séance basé sur les observations
	E2	Dans certains cas, nous pouvons énumérer les différentes théories qui expliquent un phénomène tel que (l'apprentissage kinesthésique) pour discuter des théories cognitives, puis discuter des théories écologiques pour se baser sur certains points à travers lesquels nous discutons de la différence dans l'interprétation du processus d'apprentissage cinétique et cela conduit l'étudiant à connaître les différentes interprétations du processus d'occurrence Apprentissage cinétique basé sur des arguments logiques et objectifs. Il y a une autre situation représentée en amenant l'étudiant à déterminer la définition la plus appropriée et la plus complète de n'importe quel terme en lui enseignant les compétences d'analyse de la définition à ses éléments de base et en réalisant la relation entre ces éléments, et à partir de là, l'étudiant apprend que toute définition du terme qui ne contient pas ces éléments de base est considérée comme une définition incomplète qui n'est pas prise en compte
	E3	Apprentissage de la respiration en natation ; doit on prendre en considération le vécu de chacun pour individualiser le travail car certains traumatismes vécus dans l'enfance freinent considérablement cette apprentissage ou uniformiser le contenu
	E4	Par exemple, la matière de méthodologie de la recherche scientifique, certains sujets liés à la spécialité peuvent être abordés, en affectant à un étudiant ou un groupe d'étudiants prépare un résumé d'une intervention de 15 minutes par exemple, puis les autres étudiants discutent des interventions sur des points Spécifiques tels que : adéquation du contenu, méthode de livraison, respect du temps, clarté des exemples, séquence des idées
	E5	Par exemple, dans le cours magistral après la leçon, j'essaie de

	<p>leur présenter des études déjà terminées, quel que soit leur niveau, et j'ai l'intention de leur présenter des études au niveau doctoral s'il y a des erreurs méthodologiques qui servent ce qu'ils ont appris dans les conférences précédentes pour la critique afin que l'étudiant apprenne que toute étude, quel que soit son niveau, est sujette à critique, à condition que Dans notre critique, nous présentions les preuves, les preuves et les arguments scientifiques pour cela.</p> <p>Permettre aux étudiants de mettre en avant les erreurs méthodologiques de l'étude à la place de critiques basées sur ce qui a été présenté dans les cours ou sur leurs gains tribaux, à condition que la justification scientifique de l'erreur susmentionnée soit fournie. servir ces critères afin que l'étudiant apprenne que la critique a un arrière-plan plus théorique et cognitif que subjectif, et pour présenter l'opinion uniquement à titre de proposition. Afin d'apprendre que la pensée critique est nécessaire pour examiner la littérature théorique du sujet sous la critique, et il y a beaucoup de questions qui servent la disponibilité de critères de critique dans la critique proposée</p> <p>J'écoute aussi toutes les suggestions, puis j'interviens pour évaluer ceux qui étaient proches de la réponse et corriger les erreurs, s'il y en a, tout en veillant à mentionner les preuves, les arguments et les preuves afin que je puisse donner l'exemple dans ma critique. pensant et non autoritaire. Toutes mes informations sont correctes car elles viennent de moi.</p> <p>Mais avant d'en arriver là, le professeur a abordé un ensemble de leçons qui aident l'étudiant au processus de critique, telles que la présentation d'une leçon (connaissance et science, pensée et pensée scientifiques, perceptions scientifiques, pensée et logique, puis comment choisir le sujet, le problème et le problème ainsi que des hypothèses) après quoi nous pouvons mener une étude critique des choses présentées dans les leçons.</p> <p>Mais en fait, vu le niveau de réflexion des étudiants, je ne peux pas beaucoup progresser de cette manière à cause de ce qui précède et aussi à cause du manque de temps et je suis obligé de terminer le programme prévu</p>
E6	Ouvrir un débat dans chaque séance pour donner la chance aux étudiants à participer dans les cours, ainsi pour leur donner la possibilité d'exprimer librement leurs opinions
E7	En posant des questions indirectes afin d'atteindre le but de la leçon ou en donnant des exemples et en laissant aux élèves le processus d'analyse et de conclusion
E8	La matière méthodologie de la recherche scientifique est très importante dans l'apprentissage et le développement de la pensée critique si elle est utilisée correctement car toutes les compétences de recherche sont des compétences cognitives résultant du processus de réflexion.
E9	A la fin de chaque séance, ouvrir un espace de discussion, afin que l'élève puisse exprimer son avis au fur et à mesure qu'il

		demande, critique et corrige
	E10	Par exemple, pour apprendre les habiletés motrices, le conférencier demande aux étudiants de réfléchir à leurs décisions concernant la meilleure méthode ou technique Apprenez différents types de compétences dans une activité sportive éducative spécifique en donnant un modèle et en encourageant ensuite les élèves à analyser Les petites parties de ces compétences, puis choisir une stratégie en éducation (méthode + méthode) et ensuite en évaluer l'efficacité Les stratégies (méthodes + méthodes d'apprentissage) sélectionnées ultérieurement
	E11	Dans le cadre du cours discours critique en psychogénétique, s'adressant aux étudiants de 2 ^{ème} année J'ai demandé à mes étudiants de produire de façon autonome deux critiques le développement de l'être humain : ce contexte authentique d'apprentissage requiert une préparation très rigoureuse et amène les étudiants à améliorer de façon très significative leur capacité à discuter. « Le fait de parler en groupe, de faire des séances intensives et de défendre leur idées 11 point de vue dans un contexte réel, sur le plan régional ou provincial, fait pour eux toute une différence
	E12	non, ce n'est pas un souci principal
	E13	La pédagogie active : elle permet la participation des étudiants et leurs donner la parole de s'exprimer. Apprentissage par problème : elle de développer l'habileté à résoudre des problèmes et être autonome dans la recherche d'information
	E14	Un exemple d'une situation éducatives saut en longueur: cette discipline contient 4 phrase on divise cette habilités en 04 étapes d'apprentissages la course , l'impulsion , l'envole, est la réception dans chaque étape l'étudiant essaie de réaliser une étape et chaque étape il pose des questions après l'échec pour améliorer cette étape
	E15	la situation problème afin d'enseigner une compétence spécifique ce qui est requis analyse des compétences analyse critique et comparaison des performances avec le bon modèle afin de réussir à exécuter la compétence
	E16	perdre de poids entre travail aérobie et anaérobie chaque approche possède les avantages et inconvénients
	E17	Ouvrir un débat dans le cours de méthodologie de la recherche : faire participer les étudiants dans le cours et la possibilité d'exprimer librement leurs opinions
6. Pensez-vous que dans le domaine de la formation initiale en STAPS, il y a des cours (matières ou disciplines) qui sont plus favorables	E1	Oui beaucoup plus en pédagogie pratique (séance basée sur la présentation d'un contenu pratique par un groupe du contenu présenté basée sur les critiques des d'étudiants avec inversion des tâches observateurs-pratiquants, puis une analyse uns et des autres
	E2	Certaines matières contribuent au développement de la pensée

<p>au développement de la pensée critique des étudiant-e-s ? Si oui, lesquelles et pourquoi ? Si non, pourquoi dites-vous cela ? Justifiez votre réponse svp.</p>		<p>critique, à condition que ces matières soient contrôlées et réellement enseignées à l'étudiant dans le volume horaire approprié, tout en amenant l'étudiant à rechercher les mérites de cette matière de manière efficace, et nous mentionnons à partir de ces sujets énumérés :</p> <p>Théories éducatives contemporaines, théories cognitives et écologiques de l'apprentissage kinesthésique.</p> <p>Éducation comparée</p> <p>- Diverses matières qui travaillent sur l'acquisition de l'équilibre des connaissances spécialisées de l'étudiant Courants philosophiques</p>
	E3	<p>Pédagogie de l'enseignement : quel style que l'enseignant doit adopter dans son enseignement ? démocratique ou autoritaire ?</p>
	E4	<p>Je vois qu'il existe des matériaux qui aident réellement à développer la pensée critique, dans la formation initiale en STAPS, notamment :</p> <p>Méthodologie de la recherche scientifique, méthodes d'enseignement en TPNBR, pédagogie appliquée, outils d'observation pédagogique, jeux éducatifs,</p> <p>Les statistiques, et toutes ces normes contiennent un aspect de la connaissance qui développe la pensée critique chez les élèves</p>
	E5	<p>Oui, par exemple, le module mesure et d'évaluation éducative et sportive :</p> <p>Grâce à cette échelle, l'étudiant peut pratiquer ce style de pensée (critique) seul ou en interaction avec ses collègues uniquement. Afin d'atteindre la pratique de cette critique dans la pensée de l'étudiant, le professeur de cette échelle doit être créatif dans la communication. informations de manière moderne et rester à l'écart de l'endoctrinement de l'information En conséquence, les niveaux de pensée selon Bloom (connaissance, compréhension, application, analyse, structure, évaluation) considèrent la pensée critique comme elle ne peut pas être Nous pratiquons la pensée critique sans partir de la processus d'analyse des éléments de la situation, de sorte que la pensée critique est considérée comme l'un des niveaux de pensée les plus élevés pour Bloom, représenté dans l'analyse. La mesure est l'évaluation mathématique pédagogique. C'est une excellente occasion pour le professeur d'enseigner à ses étudiants réflexion en leur fournissant un bagage de connaissances sur le sujet de l'évaluation et de l'analyse.</p> <p>Une autre mesure est la méthodologie de la recherche scientifique, où le professeur peut utiliser la méthode de résolution de problèmes, qui commence par ressentir le problème, puis le définir et proposer des hypothèses et collecter toutes les informations et données à ce sujet, puis le tester pour atteindre les résultats Et puis en le généralisant Et ses opinions et la discussion par les étudiants de leurs points de vue avec des preuves et des preuves, l'étudiant acquiert une pensée critique, pas une pensée consumériste</p>

E6	<p>La pédagogie pratique :</p> <p>-Parce que c'est la matière qui permet à l'étudiant d'assumer le rôle de l'enseignant, d'être responsable et autonome. Il corrige les erreurs, évalue et porte des jugements De plus, à la fin de la séance, les collègues peuvent critiquer et donner librement leur avis.</p>
E7	<p>Le module de l'épistémologie de l'éducation physique et des sports, ou ce qu'on appelle la science de la critique des savoirs, parce qu'elle s'intéresse à la critique des savoirs pour arriver à une conclusion sur ce qu'est le savoir ou si ce sujet est une science ou non</p>
E8	<p>La matière méthodologie de la recherche scientifique est très importante dans l'apprentissage et le développement de la pensée critique si elle est utilisée correctement car toutes les compétences de recherche sont des compétences cognitives résultant du processus de réflexion</p>
E9	<p>Pédagogie appliquée car elle constitue un large espace d'acquisition de connaissances directement sur le terrain et permet également à l'élève de participer activement à la présentation de la leçon, à la correction et à l'évaluation</p>
E10	<p>Oui, la matière épistémologie des activités physiques et sportives, car elle s'intéresse à la recherche critique sur les principes et les thèmes de la science</p>
E11	<p>NON REPONDU</p>
E12	<p>oui, ce sont les modules caractérisés par l'existence de plusieurs courants (éducatif, psychologique et sociologique)</p>
E13	<p>Oui. La physiologie du sport, méthodologie de l'entraînement, les théories de l'apprentissage : les paramètres de la performance sont multiples et les avis ne sont pas toujours partagés par la communauté scientifique et ça laisse toujours une porte pour la critique. En plus sur le terrain on est tout le temps soumis à des situations problématique pratique</p>
E14	<p>Oui exactement beaucoup plus dans les matières des travaux pratiques, parce que l'étudiant se retrouve devant une situation qui le pousse à poser des questions pour ne pas tomber dans les fautes de réalisation d'une habileté motrices (Ex , lancer du point) comment , pourquoi</p>
E15	<p>à travers mon expérience et ce que je remarque pendant les cours malgré l'adoption de l'approche par compétences, je n'en ai pas vu les fruits sur le terrain, car les étudiants n'interagissent pas beaucoup dans la leçon de manière objective</p>
E16	<p>Pour ma part , la TMRS est plus favorables par rapport aux statistiques . là où il y a le plus incertitudes, le terrain est favorable à une pensée critique</p>

	E17	<p>Méthodologie de la recherche scientifique et la pédagogie pratique :</p> <p>1) permet à l'étudiant d'assumer le rôle de l'enseignant,</p> <p>2) d'être responsable et autonome,</p> <p>3) il corrige les erreurs,</p> <p>4) il évalue et porte des jugements,</p> <p>5) il peut critiquer et donner librement son avis</p>
<p>7. Autres éléments sur les facteurs susceptibles de développer la pensée critique des étudiant-e-s dans votre domaine d'enseignement ou de formation</p>	E1	<p>Il faut donner l'occasion aux étudiants à discuter librement en respectant l'avis de chacun, favoriser les critiques constructives</p>
	E2	<p>Participation active des étudiants aux journées d'études et forums scientifiques, évaluation objective des étudiants, contrôle par l'enseignant du matériel pédagogique Adopter la méthode du dialogue interactif pendant les cours</p>
	E3	<p>Adopter l'approche réflexive sur ses propres constructions théoriques et pratiques et sur celles de ses pairs tout au long de sa formation</p>
	E4	<p>Le professeur, le contenu de l'enseignement, l'environnement d'enseignement, y compris les moyens utilisés dans l'enseignement, le système d'incitations pour chacun des professeurs et l'élève individuel</p>
	E5	<p>- Organiser des cours de formation ou des journées d'étude pour que l'étudiant soit autorisé à connaître les interventions et voir les références afin qu'il puisse mener une discussion scientifique avec le professeur intervenant et non seulement poser des questions, c'est-à-dire activer les journées d'étude pour servir le développement et le développement de l'esprit critique de l'élève. Encourager les élèves à lire la littérature théorique qui reflète l'importance et les modèles de pensée et sa relation avec la pensée critique.</p> <p>- Encourager les élèves à présenter leurs opinions et à en discuter entre eux dans le respect de l'ABC et de l'éthique de la discussion.</p> <p>- Offrir aux étudiants des occasions de découvrir la diversité des points de vue, et chaque point de vue a ce qui le soutient et justifie sa position en assistant à des réunions de coordination et à des conférences entre professeurs spécialisés dans un sujet préalablement spécifié et en évitant de présenter une quantité énorme d'informations et seulement, c'est-à-dire que les interventions et les journées d'étude sont à mon humble avis basées sur la base du niveau des professeurs, c'est-à-dire que son contenu s'adresse en priorité aux professeurs titulaires, et vice versa. les étudiants, alors j'ai dit que nous définissons un sujet et en discutons entre les professeurs pour présenter les différents</p>

	<p>points de vue dont bénéficie l'étudiant.</p> <p>S'appuyer sur la méthode de résolution de problèmes dans l'enseignement car c'est la plus proche de l'incarnation de certaines normes sur le terrain pour développer la pensée critique chez les étudiants.</p> <p>- S'appuyer également sur la méthode consistant à poser des questions et à soulever des questions après chaque cours pour motiver les étudiants à apprendre</p>
E6	<p>L'auto-évaluation ou l'autocorrection.</p> <p>-La construction d'un agir professionnel pertinent et un environnement socioculturel.</p> <p>-Le climat favorisant la réflexion.</p>
E7	<p>L'utilisation des compétences mentales supérieures classées par Bloom dans le domaine des objectifs cognitifs</p>
E8	<p>- Des exercices pratiques dans les cours pratiques aident à développer la réflexion sur le terrain</p>
E9	<p>La conclusion après une recherche en pensée critique est l'un des éléments importants, c'est la capacité d'atteindre des résultats personnellement suggérés.</p>
E10	<p>- Il n'y a pas d'autres facteurs, mais ils sont limités, comme ce qui est étudié dans le cours d'épistémologie des activités physiques et il n'y a pas d'intérêt pratique réel à ce cours, il est donc préférable de prévoir des salles de ressources</p> <p>Il contient des technologies modernes + qualification des professeurs et des étudiants plus pour améliorer l'interaction et cela en tant que facteurs humains et matérialisme qui aide à développer la pensée critique dans le futur</p>
E11	<p>NON REPONDU</p>
E12	<p>Présenter un travail puis se remettre au débat, travaille présenté par étudiant :</p> <p>-exposer en Td.</p> <p>Réalisation de séance pédagogie pratique</p>
E13	<p>Une bonne formation des enseignants.</p> <p>- Une bonne préparation des cours.</p> <p>- Etre pédagogue, avoirs des prérequis dans le relationnel et la gestion d'une séance d'enseignement.</p> <p>- Utiliser la pédagogie active, l'enseignement par des problèmes ou l'enseignement par des pairs.</p> <p>- Encourager les étudiants à penser librement et poser des questions.</p>
E14	<p>créé un climat favorable à la réflexion et le questionnement</p> <p>Créé un climat centrée sur une discussion et un débat ouvert entre eux</p>
E15	<p>La pensée critique est l'élément plus important dans le système éducatif, par ce que la capacité d'implication la pensée constructive dans l'esprit des jeunes</p>
E16	<p>La pensée critique est nourrit par les questions, la meilleure</p>

		façon de pousser les étudiants à poser concerta a le mettre dans la situation réelle de résolution des problèmes. A mon expérience, seul stage pratique peut faire
	E17	<p>Le climat favorisant la réflexion.</p> <ul style="list-style-type: none"> -1) L'auto-évaluation ou l'autocorrection. -2) La construction d'un agir professionnel pertinent et un environnement socioculturel. - 3) L'utilisation de l'objectivité lors de l'enseignement

Résumé

L'Université et les programmes de formation à l'enseignement ont connu beaucoup de transformations au cours des dernières décennies. Ces changements sont notamment associés au mouvement de la professionnalisation de l'enseignement qui met l'accent, entre autres, sur l'importance de développer la pensée critique chez les étudiants STAPS à travers des cours théoriques et des stages

Notre étude est exploratoire a pour but de comprendre (identifier, décrire et expliquer) les stratégies didactico-pédagogiques des enseignant-e-s universitaires pour le développement de la pensée critique dans le domaine de la formation en STAPS.

Dix-sept (17) enseignant(e)s Algériens en sciences et techniques des activités physiques et Sportives (STAPS) ont participé à cette étude à travers un questionnaire. L'analyse de contenu a été utilisée comme technique de recherche pour interpréter les résultats obtenus en questionnaire.

Les résultats d'analyse montre qu'il est important de développer la pensée critique chez les étudiant-e-s en STAPS et que cette pensée critique permet aux étudiant-e-s d'améliorer leur apprentissage, et les enseignants trouvent que l'observation, la communication et le débat entre l'étudiant et l'enseignant sont les moyens adéquats pour développer la pensée critique des étudiant-e-s.

Mot clés : Pensée critique, formation initiale STAPS, enseignant universitaire.

Abstract

University and training programs for teaching have been through several transformations over the last decades.

These changes are also associated with the professionalization of teaching. This emphasizes the importance of developing students' critical thinking in STAPS using theoretical courses and internships.

Our exploratory study aims to understand (identify, describe, and explain didactico-pedagogical strategies of University teachers for critical thinking development in the field of STAPS training.

Seventeen Algerian teachers in sciences and techniques of physical and sportive activities (STAPS) participated in this study through a questionnaire. Content analysis was used as a research method for the interpretation of the collected results.

The analysis results show the importance of critical thinking development in STAPS students. Besides that, critical thinking allows students to improve their learning, also, teachers agree that observation, communication, and debate between students and teachers are the most suitable means for developing students' critical thinking skills.

Key words: Critical thinking, initial training in STAPS, university teacher.