

République algérienne démocratique et populaire
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique
Université Mira de Bejaia

Mémoire de fin de cycle en vue de l'obtention du diplôme de Master en
Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives

Filière : Activité physique et sportive éducative

Option : Activité Physique et Sportive Scolaire.

Thème :

Facteurs d'obstacles au développement de la Pensée Critique
des étudiants (es) dans la formation initiale en STAPS :
Propos des enseignants universitaires d'Algérie

Réaliser par :

- BENSIDHOUM Ines
- HAMMOUCHI Wissam

Encadré par :

Dr.DJERADAThinhinane
Epouse ABBES

Année universitaire : 2023/2024



Remerciement

Avant tout, on remercie Dieu le tout puissant qui nous a donné l'envie, le Courage et la force pour terminer nos études et mener à terme ce travail, qui a été réalisé au sein de l'université de Bejaia.

Au terme de ce travail, on tient à exprimer nos gratitude et nos sincères remerciements à notre encadrant Docteur DJERADA Thinhinane épouse ABBES, qui nous a accordé son soutien, son aide indéfectible et surtout sa patience et sa gentillesse, On souhaite ensuite adresser nos remerciements aux Professeur HARITI Hakim, KPAZAI George et Docteur BOUBAYA Lynda pour leurs aide, disponibilité et la qualité de leurs encadrements, et tous les enseignant qui ont répondu à notre questionnaire. Nos respectueux remerciements aux membres qu'ils ont fait l'honneur de Participer à l'évaluation de ce modeste travail.



Dédicace

Au fil de ce parcours académique, j'ai appris, grandi et surmonté des défis.

Ce mémoire est le fruit de mon travail acharné, de mes efforts et de

Ma détermination.

Je dédie ce travail à ma famille, mes amis et à tous ceux qui m'ont soutenu dans cette

Aventure.

Merci pour votre soutien indéfectible et votre encouragement constant.

Ce mémoire symbolise non seulement la fin d'une étape,

Mais aussi le début de nouvelles opportunités et de réalisations.

À tous ceux qui ont cru en moi, merci du fond du cœur.

INES



Dédicace

À tous ceux qui ont contribué à mon parcours académique ;
Qui m'ont soutenu et encouragé, je dédie ce travail.
Vos conseils, votre soutien et votre amitié ont été les piliers de ma réussite.
Merci du fond du cœur pour avoir été à mes côtés
Tout au long de ce voyage.
Ce mémoire est le fruit de notre collaboration
Et de notre engagement commun envers l'excellence.
Merci infiniment.

Wissam

Table of Contents

1.	Introduction et revue de la littérature	10
2.	Problématique :	13
1.1.	Le but de la recherche :	15
I.	Cadre théorique :	17
I.1.	Chapitre1 : conception de la pensée critique dans la formation initiale en STAPS.....	17
I.1.1.	Définition de la pensée critique :	18
I.1.2.	La forme de la pensée critique :	18
I.1.3.	Le fond de la pensée critique :	20
I.1.4.	Les capacités et les attitudes propres à la pensée critique, selon Ennis 1987.	22
I.1.5.	Importance de la pensée critique dans le domaine des STAPS :.....	24
I.1.6.	L'importance du développement de la pensée critique dans la formation en STAPS .	25
I.1.7.	Les grandes catégories de conceptions de la pensée critique :	26
I.1.8.	La formation à l'esprit critique Est-il possible de former à l'esprit critique en STAPS ? 28	
I.1.9.	La nécessité d'avoir l'esprit critique :	28
I.1.10.	Les éléments clés de la pensée critique	29
I.2.	Chapitre 2 : les facteurs d'obstacles au développement de la pensée critique	31
I.2.1.	Les approches de la pensée critique :	31
I.2.2.	Les modèles d'enseignement de la pensée critique :	33
I.2.3.	Les style d'enseignement :	36
I.2.4.	Méthodes d'enseignement :	39
I.2.5.	Les obstacles au développement de la pensée critique :	41
II.	Cadre méthodologique :	47
II.1.	La posture épistémologique :	47
II.2.	Une étude qualitative :	47
II.3.	Une étude de cas :	48
II.4.	Une étude qualitative Stratégies de collecte de données :	49
II.4.1.	Les participants :	49
II.4.2.	Outils de collecte de données :	49
II.4.3.	Le questionnaire :	49
II.5.	Stratégies d'analyse des données :	50
II.5.1.	L'analyse de contenu :	50
II.5.2.	L'interprétation des données :	51
III.	Présentation et analyse des résultats	53
III.1.	Axe 1 : Le développement de la pensée critique des étudiants(es) dans la formation initiale en STAPS.....	54

III.1.1.	Faire des formations pour développer la pensée critique en enseignement supérieur :	54
III.1.2.	Poser la pensée critique comme posture dans la formation initiale en STAPS :	55
III.2.	Axe 2 : La formation en didactique de la pensée critique	56
III.2.1.	Développer les habilités de pensée en faisant des formations en pensée critique : .	58
III.2.2.	Développer la pensée réflexive en enseignement supérieur :	58
III.3.	Axe 3 : Le curriculum de formation en STAPS et le développement de la pensée critique :	59
III.3.1.	Intégration de stratégies d'enseignement basée sur la PC dans la formation en STAPS :	61
III.3.2.	Portées et limites de la place de la formation de la pensée dans le curriculum de formation en STAPS :	61
III.4.	Axe 4 : Les obstacles qui conduisent au non-développement de la PC des étudiants en STAPS	62
III.4.1.	Le manque du dialogue et la communication pendant l'enseignement :	63
III.4.2.	Le contexte social défavorise le développement de la pensée critique :	64
IV.	Discussion et analyse des résultats :	66
IV.1.	Les obstacles au développement de la pensée critique dans la formation initiale en STAPS :	66
IV.2.	La discussion La formation en didactique de la pensée critique :	68
IV.3.	Le curriculum de formation en STAPS et le développement de la pensée critique :	69
IV.4.	Discussion des obstacles qui conduisent au non-développement de la PC des étudiants en STAPS :	70
V.	Conclusion	74
	Références Bibliographique :	77
	ANNEXES	79
	Résumé	77
	ABSTRACT	77

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Codage et analyse des réponses du questionnaire (Qst 1)

Tableau 1 : Codage et analyse des réponses du questionnaire (Qst 2)

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

Tableau 1 : Codage et analyse des réponses du questionnaire (Qst 4)

LISTE DES ABREVIATIONS

Abréviation	Signification
APS	Activités physiques et sportives
EN	Enseignant
EPS	Education physique et sportive
STAPS	Sciences et techniques des activités physiques et sportives
UNESCO	L'organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
ZPD	La zone proximale de développement
TICE	Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement
PC	Pensée critique
EM	Education et Motricité

INTRODUCTION

1. Introduction et revue de la littérature

Ce mémoire permet aux les éducateurs peuvent favoriser les compétences en matière d'apprentissage autodirigé en offrant aux étudiants la possibilité de développer à la fois leur intuition et leur esprit critique. L'apprentissage autodirigé en offrant aux étudiants la possibilité de développer à la fois leur intuition et leur raisonnement logique.

Durant leur formation initiale à l'Université de Bejaia, les étudiants en STAPS de la filière Éducation et Motricité (EM) sont invités à s'inscrire dans un processus de professionnalisation préfigurant, pour ceux qui se destinent au métier d'enseignant d'EPS. Ce processus, initié par un stage de 3 mois en établissement scolaire, par une expérience d'enseignement plus conséquente, les étudiants effectuent un stage filé de plusieurs heures, entre janvier et mars, à raison d'une deux à trois fois par jour, dans un établissement du second degré où le professeur titulaire qu'ils remplacent devient leur conseiller pédagogique.

L'université a pour rôle, entre autres, de faire progresser la pensée critique des étudiants. Remplit-elle adéquatement cette fonction ? Certains d'entre nous répondrons oui, d'autres non. Tous s'entendent pour dire, cependant, que faire progresser l'intelligence a de tout temps représenté à la fois une fine et un défi pour les responsables de l'éducation. Depuis quelques dizaines d'années, en particulier en Algérie, cette finalité éducative s'est cristallisée autour de la formation ou du renforcement de la pensée critique (criticalthinking).

Plusieurs raisons incitent à viser une plus grande rigueur intellectuelle chez nos étudiants, notamment le désir qu'ils deviennent de meilleurs apprenants. Le présent dossier a pour but d'outiller tout enseignants ou toute enseignantes qui veut favoriser le développement de la pensée critique chez ses étudiants. Un bon penseur correspond à un bon apprenant : la pensée critique fournit les outils nécessaires pour acquérir les notions de base sur un sujet ou dans une discipline. Une des capacités les plus importantes consiste à diriger et à évaluer sa propre pensée tout en réfléchissant sur la pensée des autres.(Halpern, 1999).

Réfléchir et agir en faisant preuve de sens critique est plus que la somme d'un certain nombre de compétences, c'est une approche de la vie axée sur le concept de « l'individu critique ». Ce concept englobe l'esprit critique, l'autoévaluation critique et l'action critique dans lesquels l'individu critique devient plus qu'un penseur critique.

INTRODUCTION

La personne est capable d'appréhender le monde avec une démarche critique en pratiquant l'autocritique et en remettant en question ce qui semble aller de soi. (Barnett, 1997) Proposait une façon de considérer l'esprit critique par niveaux : la raison critique (le savoir), l'esprit critique (le moi) et l'action critique (le monde), et soulignait ici la nécessité de contester et de remettre en question certaines choses de manière à se libérer des croyances et systèmes de savoir limitant les possibilités. (Njiraini, L'esprit critique, une compétence clé pour l'avenir, 2016).

Si l'esprit critique nous aide à prendre des décisions plus éclairées, il nous permet alors d'éviter certaines erreurs inutiles. Rien ne garantit spécialement que l'esprit critique apportera succès et bonheur, mais il est utile lorsqu'il s'agit d'éviter la dépendance des autres et des choix susceptibles d'entraîner des difficultés superflues. Comme l'exprimaient déjà des penseurs anciens comme Immanuel Kant, l'esprit critique nous libère, il nous guide dans notre quête personnelle de signification et nous aide à comprendre pourquoi nous croyons ce que nous croyons. En tant que penseurs ou individus critiques, nous n'acceptons pas naïvement des connaissances ou des situations, nous repensons les circonstances en nous appuyant sur les preuves que nous réunissons afin d'améliorer les situations dans lesquelles nous sommes. Nous ne laissons pas supposer ici que l'esprit critique est la voie royale pour libérer l'homme de ce que Kant (1784) appelait « l'immaturation », mais il peut servir de point de départ pour évaluer ce dont une personne n'a besoin. (Njiraini, L'esprit critique, une compétence clé pour l'avenir, 2016).

La qualité de la pédagogie universitaire, selon Nightingale et O'Neill (1994) les indicateurs habituellement utilisés sont en définitive, trop éloignés, des objectifs fondamentaux de l'université. En effet le but premier d'une formation universitaire n'est pas de (faire réussir), de (diplômer) ou (d'éviter les abandons). Prenons un exemple caricatural : si l'évaluation des étudiants se réalise, dans une politique de la qualité, en cherchant à éliminer toutes les erreurs du système, pourrait avoir pour objectif de décourager l'apprentissage en profondeur. Une démarche de qualité exige donc d'abord une réflexion en profondeur et un débat sur les objectifs fondamentaux d'une formation universitaire (Mardaga, 1998, p. 19). Selon la théorie de Michel Foucault, les modèles pédagogiques habituels de l'enseignement supérieur voient l'éducation comme une relation organisée entre différents cours, en se basant sur un système de temps et de crédit. Ce dernier détermine les crédits requis pour obtenir un diplôme. (Anita Arvast et Geogian College, 2008).

INTRODUCTION

En 2004, les associations de l'enseignement supérieur et les responsables des organismes d'accréditation institutionnelle ont décidé que la pensée critique était l'une des six compétences intellectuelles et pratiques majeures que les étudiants devraient comprendre (AAC&U, 2004). Cependant (Nicole L.P. Stedman et Brittany L. Adams ,2012) ont affirmé que "les enseignants ne savent peut-être pas comment intégrer la pensée critique dans leurs leçons". Pourtant, sur la base des méthodes traditionnelles, les enseignants s'appuient trop sur les cours magistraux traditionnels et PowerPoint, c'est peut-être la raison pour laquelle les enseignants ont du mal à intégrer la pensée critique dans leurs cours. La recherche a montré que la nature de la discipline n'a pas d'importance et que les étudiants doivent apprendre à approfondir leur lecture des sujets et à penser de manière critique sur les connaissances données. (Rhoades et al. 2008).

2. Problématique :

D'après (Richard Pallascio, Louise Lafortune , 2002), Les enseignants et les enseignantes ont encore souvent tendance à appuyer leur pratique sur des modèles de la cognition fondée sur un enseignement axé sur la transmission des connaissances. Malgré des résistances encore nombreuses, plusieurs chercheurs et chercheuses préconisent des orientations didactiques davantage axée sur des modèles d'inspiration socioconstructiviste selon lesquels l'appropriation des savoirs en contexte scolaire est un processus de reconstruction des connaissances qui fait appel à des compétences cognitives de niveau supérieur. Cependant l'enseignement dispensé à l'université n'est pas vraiment de nature à favoriser le développement des habiletés de pensée chez les étudiants. L'auteur mentionne que pour améliorer les pratiques pédagogiques visant à développer les habiletés de pensée, il faut non seulement convaincre les enseignantes et les enseignants, mais aussi leur offrir une solide formation aux stratégies pédagogiques pertinentes. (Jacques Boisvert, 2002).

La pensée, en tant que mot, est le groupe d'opinions et d'idées exprimées par un peuple sur ses préoccupations, ainsi que sur ses idéaux moraux, ses convictions doctrinales et ses aspirations politiques et sociales (Al-jabri, 2014). On considère que la réussite personnelle et professionnelle dépend de plus en plus de l'apprentissage et du développement continu tout au long de la vie. (Boubaya,2021) thèse de doctorat

En conséquence de ces évolutions, la promotion de la capacité d'auto-apprentissage tout au long de la vie chez les étudiants est considérée comme un objectif important de l'enseignement supérieur. (Boud, 1988 ; Candy, 1991 ; Knapper&Cropley, 1991).

La pensée est un processus naturel, mais lorsqu'elle est laissée à elle-même, elle peut souvent être biaisée, déformée, partielle, non informée et potentiellement préjudiciable ; l'excellence de la pensée doit être cultivée (Duron et al. 2006). Les étudiants sont capables de penser de manière critique par eux-mêmes, mais cette compétence doit être renforcée et renforcée par les enseignants. De plus, la façon dont le matériel est présenté à un grand effet sur la pensée critique. La plupart des enseignants utilisent un format de cours magistral dans leurs salles de classe (Adams, June 2012, p. 9). Il existe des habiletés de la pensée critique identifiables, que l'on peut enseigner et apprendre et lorsque les étudiants acquièrent ces habiletés et les appliquent de manière appropriée, ils deviennent de meilleurs penseurs. Par comparaison avec les écrits des années 1980 parus dans *New Directions for Teaching and Learning*, on reconnaît ici la nécessité de prendre également en compte les attitudes de la pensée critique : il n'est pas suffisant d'enseigner les habiletés de la pensée critique aux étudiants, il faut également qu'ils soient portés à les mettre en œuvre. Les changements de nature technologique augmentent également le besoin de penser de manière critique, notamment la nécessité de pouvoir juger la crédibilité d'une source d'information sur internet. (Halpern, 1999) .

INTRODUCTION

De nos jours, la communauté scientifique et les gouvernements de plusieurs pays développés s'entendent sur l'importance et l'utilité de la pensée critique dans l'éducation des étudiantes et des étudiants, dans ce cas, la formation à la pensée critique est présentée à la fois comme un objectif éducationnel prioritaire et une compétence à développer par toutes les enseignantes et tous les enseignants quelles que soient les disciplines qu'ils enseignent (Boubaya et al,2020). Ainsi, la pensée critique n'est plus un choix, mais bien une nécessité pour les étudiants pour composer avec un monde en continuel changement et gérer un si grand volume d'information disponible. (Mercure, D et Rivard, S, 2016) l'état actuel de la pensée critique dans l'enseignement supérieur.

Premièrement, la plupart des professeurs de l'université ne se réfèrent pas à un concept significatif substantif de la pensée critique. Deuxièmement, la majorité d'entre eux ne sont pas conscients qu'il leur manque un concept substantiel. Ils croient plutôt qu'ils comprennent suffisamment la pensée critique et qu'ils l'enseignent déjà avec succès dans le cadre de leur discipline. Troisièmement, malgré les efforts de la « réforme », l'enseignement magistral, le « par cœur » et les stratégies d'étude à court terme demeurent encore la norme aujourd'hui dans l'enseignement et l'apprentissage à l'université(Paul R. , 2005).

Dans la formation à l'enseignement, le développement de la pensée critique des étudiants a des incidences potentielles considérables sur la société. La pensée critique permet notamment aux individus de gérer une gamme d'informations nécessaires pour fonctionner efficacement dans une société démocratique. (Ginette Roberge, 2018). Ainsi la formation de la pensée critique nécessite qu'on amène l'étudiant à pratiquer les habiletés (se centrer sur une question, définir, analyser, argumenter, suivre les étapes de résolution de problèmes, clarifier...) et à développer les attitudes appropriées (s'ouvrir aux autres, avoir l'esprit ouvert, écouter, avoir le courage de s'exprimer et de recevoir les critiques...) en vue de son développement (Drolet,s.d).

Aujourd'hui le développement de la pensée critique est reconnu comme une compétence cruciale pour les étudiants, les préparant à résoudre les problèmes complexes, à évaluer de manière réfléchie dans la société. Malgré de la reconnaissance de l'importance de la pensée critique de nombreux étudiants en STAPS rencontrent des obstacles qui entravent son développement dans leurs parcours éducatifs.

De ce fait on pose les questions suivantes :

➤ Quelles sont, selon les enseignant-e-s universitaires Algériens, les facteurs obstacles ou inhibiteurs au développement de la pensée critique des étudiant-e-s en formation initiale en STAPS ?

Les questions secondaires :

- Comment ces facteurs obstacles influencent-ils le processus éducatif ?
- Comment les enseignants universitaires Algériens perçoivent-ils les contraintes et les opportunités liées à la promotion de la pensée critique chez les étudiants, et comment ses perceptions influencent-elles leurs méthodes pédagogiques et les résultats des étudiants ?

1.1. Le but de la recherche :

Le but de cette étude est d'identifier et comprendre (décrire et expliquer) les obstacles (curriculaires, didactico-pédagogiques, matériels, etc.) au développement de la pensée critique des étudiant-e-s selon la perspective des enseignant-e-s universitaires dans le domaine des STAPS.

Cette recherche vise à permettre d'explorer la perception des enseignants quant aux facteurs d'obstacle et de déterminer comment ces perceptions impactent leur enseignement et le développement de la pensée critique chez les étudiants en STAPS.

CADRE THEORIQUE

I. Cadre théorique :

Nous allons consacrer le cadre théorique de notre recherche à la recension des écrits et la revue de la littérature. Cette partie théorique de la recherche, nous la diviserons en deux chapitres.

I.1. Chapitre1 : conception de la pensée critique dans la formation initiale en STAPS

Dans ce chapitre en explore ce qu'est la pensée critique et comment elle peut être développée dans la formation STAPS. Nous allons également examiner la forme et le fond de la pensée critique, son importance dans le domaine des STAPS sa conception, Les capacités, les attitudes, le développement des aptitudes et la nécessité qu'elle présente pour les étudiants des STAPS.

La formation initiale en STAPS (Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives) est une filière universitaire qui prépare les étudiants à devenir des professionnels dans le domaine du sport et de l'éducation physique. Elle offre une formation pluridisciplinaire qui combine des connaissances théoriques et pratiques dans les domaines de la biologie, de la physiologie, de la psychologie, de la sociologie, de la pédagogie, de la gestion et de l'entraînement sportif. Le système de formation des éducateurs en éducation physique et sportive est un processus qui nécessite une prise en charge pluridimensionnelle, dans le sens où il concerne plusieurs aspects du domaine des connaissances de cette discipline. Les instituts et les facultés d'éducation physique et sportive figurent parmi les établissements éducatifs spécialisés à qui incombent la responsabilité de former les professeurs, les éducateurs et les cadres de l'éducation physique et sportive, à travers les programmes éducatifs propres à cette spécialité. (Nabil Kerfes, 2013)

Aujourd'hui, malgré un bon nombre d'investigations scientifiques sur le concept de la pensée critique dans divers domaines, force est de constater qu'il n'existe pas de consensus sur la définition de la pensée critique (BanckethKodia et al, 2019 ; Kpazaï, 2018a, Kpazaï et Attiklemé, 2015b). Dès lors, comme le font remarquer plusieurs savants du domaine, il devient difficile de la mesurer, de l'évaluer, voire de l'enseigner et de la développer chez les élèves. Or, si l'on désire que les enseignantes et les enseignants universitaire développent les habiletés de pensée critique des étudiants, il est souhaitable qu'une conception claire de sa nature et de son rôle, tout au moins, soit accessible (Howe, 2004 ; Kpazaï, 2018b). Dans la poursuite de cette vision, de nombreuses recherches sont entreprises ces derniers temps pour tenter de capturer la nature et le rôle de la pensée critique, de même que son objectivation en classe d'EPS.(Boubaya, Hariti, & Kpazai, 2020)

I.1.1. Définition de la pensée critique :

La pensée critique est une notion utilisée en philosophie et en pédagogie pour désigner une attitude critique vis-à-vis de toute affirmation ou information ainsi que la capacité intellectuelle qui permet de raisonner correctement, de tirer des conclusions qui ne soient pas prématurées, mais réfléchies et étayées par des arguments. Elle apporte une autonomie intellectuelle et une aptitude à prendre des décisions qui ne soient pas entachées de biais cognitifs. Dans la formation en STAPS, la pensée critique est essentielle pour faire face aux défis complexes rencontrés dans le domaine. (Scriven, 1997).(toupie.org/Dictionnaire/Pensee_critique)

L'esprit critique, ou attitude critique, représente le deuxième élément de la pensée critique. Pour que l'étudiant soit un penseur critique, [il] n'est pas suffisant (même si c'est nécessaire) que celui-ci maîtrise l'évaluation des raisons. La personne doit en effet manifester un certain nombre d'attitudes, de dispositions, d'habitudes de pensée et de traits de caractère que l'on peut regrouper sous l'étiquette "attitude critique" ou "esprit critique". De façon générale, cela signifie que le penseur critique doit non seulement être capable d'évaluer des raisons adéquatement, mais qu'il doit aussi avoir tendance à le faire, y être disposé. (Boisvert, Jacques, 1999).(toupie.org/Dictionnaire/Pensee_critique)

I.1.2. La forme de la pensée critique :

La conception de la pensée critique chez Matthew Lipman est décrite comme étant globale, en contraste avec les définitions plus spécifiques proposées par d'autres auteurs telles que (Ennis, 1993), (McPeck, 1981), (Paul R. , 1992) et Harvey Siegel (1988). Contrairement à ces derniers, Lipman ne considère pas la pensée critique comme étant simplement une analyse rationnelle, spécifique à un domaine particulier, conditionnée par des standards prédéterminés, ou conforme à des valeurs prédéterminées. Au lieu de cela, Lipman la voit comme une pensée complexe qui intègre à la fois la matière et la méthode, étant à la fois résolue et problématique, et toujours métacognitive, visant à améliorer la pratique des situations problématiques en étant sensible au contexte.

D'après Lipman (1995/2006), les individus utilisent le processus de pensée critique dans un contexte donné pour les aider à discerner parmi les informations reçues celles qui sont les plus pertinentes pour atteindre leurs objectifs. La pensée complexe, selon Lipman, consiste en fait pour l'opérateur à se dire qu'une pensée implique de faire des hypothèses et des interprétations. (Lipman, 1995).

La formation de la pensée critique nécessite de développer et de maîtriser un large éventail d'habiletés cognitives liées aux processus de recherche, de raisonnement, d'organisation et de communication de l'information. Les compétences de recherche impliquent une pratique d'autocorrection lors de l'analyse de problèmes, en utilisant les moyens jugés les plus appropriés. La curiosité pousse à explorer des hypothèses et à établir des liens, permettant au penseur critique d'apprendre à expliquer, prévoir, distinguer les causes et les effets, formuler et analyser des problèmes. Reasonner est un moyen d'acquérir de nouvelles connaissances sans avoir à vivre de nouvelles expériences. Organiser l'information en ensembles, établir des réseaux de relations sont essentiels pour disposer d'une connaissance efficace. En reliant les concepts, on peut établir des principes, des critères, formuler des arguments et des explications. Les compétences de traduction sont nécessaires pour transmettre des significations d'une modalité à une autre. Selon Lipman, les dispositions sont à la base, le moteur qui pousse un individu à une quête personnelle de raisons et d'explications, dans la recherche de sens, d'interventions et l'exploration d'alternatives.

Les trois caractéristiques définissant la pensée critique :

- Une présence de critères.
- Une sensibilité au contexte.
- Un caractère autocorrectif.

La pensée critique est gouvernée par critères :

La pensée critique est caractérisée par l'utilisation de critères qui gouvernent le processus de jugement. Sans ces critères, la pensée critique serait vague et non structurée. Lipman souligne que la pensée critique repose sur l'utilisation de critères pour guider et structurer la réflexion. La pensée critique repose sur l'utilisation de critères qui guident le processus de réflexion et de jugement. Ces critères permettent à l'individu de poser des jugements solides, défendables et convaincants. Ils sont basés sur des valeurs et des concepts, formels ou informels, qui ont une dimension objective. Selon Lipman, l'existence de critères est essentielle pour la pensée critique, qui constitue une responsabilité cognitive. Ainsi, l'enseignant doit fournir des raisons à ses opinions de manière réfléchie, ce qui favorise l'apprentissage et l'éducation de l'étudiant.

La pensée critique est sensible au contexte :

La pensée critique, selon Lipman (1995) est sensible au contexte, ce qui signifie qu'elle reconnaît la spécificité de chaque situation et s'efforce de répondre de manière adaptée. Cette sensibilité implique une flexibilité dans l'application des principes, le refus d'imposer des

normes et un engagement dans une démarche adaptée à chaque contexte. Ainsi, la pensée critique ne fonctionne pas de manière mécanique mais s'adapte aux différents environnements et variables. Pour un enseignant pensant de manière critique, cela signifie reconnaître que différents contextes nécessitent des approches éducatives variées.

La pensée critique est autocorrective :

La pensée critique, selon Lipman, est autocorrective, ce qui signifie qu'elle encourage l'individu à identifier ses propres faiblesses, à reconnaître ses limites et à corriger ses erreurs. Cette autocorrection se fait progressivement dans une démarche réflexive de recherche, même si elle n'est pas toujours réussie. Pour un enseignant pensant de manière critique, cela implique de reconnaître sa faillibilité et de s'engager dans une modification consciente de ses points de vue ou des contenus éducatifs pour s'améliorer. En résumé, la pensée critique, selon Lipman, repose sur l'utilisation de critères spécifiques, est sensible au contexte et est autocorrective, dans le but de parvenir à un bon jugement.

I.1.3. Le fond de la pensée critique :

L'approche de (Van Manen, 1977,) qui définit la réflexivité comme un niveau de pensée critique. Ce concept a gagné en importance dans le domaine de l'éducation ces dernières années, notamment grâce aux travaux de (schon, 1983) sur la réflexion en action. La réflexivité en enseignement englobe l'évaluation de l'efficacité de l'enseignant et la remise en question de ses pratiques. Cette dimension de réflexivité est essentielle pour favoriser le développement professionnel des enseignants.

Selon Gimmet,Mackinson,Erickson et Riecken (1990) Il existe trois perspectives générales sur la réflexivité , la première la voit comme un processus qui conduit à la pensée critique, la deuxième la relie à la délibération et au choix des compétences pédagogiques, et la troisième la considère comme une réorganisation des expériences pour une meilleure compréhension de soi en tant qu'enseignant. Ces perspectives mettent en avant l'importance de la réflexivité dans le développement professionnel des enseignants.

Le modèle de réflexivité en enseignement de Van Manen (1977) propose trois niveaux de pensée ou de réflexivité : technique, pratique ou herméneutique, et critique. Ces niveaux correspondent à des degrés d'évolution de la capacité réflexive d'un individu, allant de l'aspect technique au niveau pratique et enfin au niveau critique de la rationalité. Chaque niveau implique une approche différente de la réflexion sur la pratique pédagogique, allant de la simple application de techniques à une analyse critique et transformative de l'enseignement.

La réflexivité technique : (Kpazai, pensée critique et innovations dans la formation universitaire, 2015, p. 18)

La réflexivité technique en enseignement (niveau 1) se concentre sur les aspects pratiques et microscopiques du processus d'enseignement-apprentissage. Elle se focalise sur la recherche des meilleures stratégies éducatives pour résoudre des problèmes pédagogiques spécifiques. À ce niveau, l'enseignant ou l'enseignante se préoccupe principalement des moyens à mettre en œuvre pour améliorer l'enseignement sans nécessairement approfondir les aspects plus larges de la pratique pédagogique.

La réflexivité technique en enseignement se concentre sur les habiletés et les technologies de l'enseignement, sans nécessairement aborder les objectifs et les conséquences à long terme de l'enseignement. Elle se focalise sur l'efficacité en classe et les résultats mesurables, sans explorer en profondeur les buts et les objectifs de l'enseignement ni les implications à long terme.

La réflexivité herméneutique ou pratique : (Kpazai, pensée critique et innovation dans la formation universitaire , 2015, p. 19)

La réflexivité herméneutique ou pratique (niveau 2) en enseignement consiste à prendre en compte les expériences individuelles et culturelles, les perceptions, les significations et les préjugés pour orienter l'action pédagogique. À ce niveau, l'enseignant ou l'enseignante se concentre sur une interprétation compréhensive de l'expérience éducative et des prises de décision, en intégrant des principes pédagogiques et des facteurs contextuels tels que les caractéristiques des élèves et de la communauté. La réflexivité herméneutique ou pratique (niveau 2) en enseignement implique une contextualisation de l'enseignement au niveau local et institutionnel. Les enseignants sont encouragés à réfléchir sur leurs choix pratiques en tenant compte des influences et des contraintes institutionnelles, sociales et historiques. Ce niveau de réflexion dépasse les questions d'efficacité immédiate pour examiner l'influence du contexte sur l'apprentissage et l'enseignement, ainsi que la valeur des objectifs éducatifs en concurrence.

La réflexivité critique : (Kpazai, pensée critique et innovations dans la formation universitaire , 2015 , pp. 19- 20)

La réflexivité critique considère une réflexivité délibérée dans la pratique éducative. Ici la pratique réflexive implique la présence d'un système de valeurs qui amène à une critique constante du pouvoir, de l'institution et des formes répressives d'autorité. A ce niveau, le questionnement cherche à combattre les distorsions répressives dans l'enseignement et dans l'apprentissage. C'est le plus haut niveau de réflexivité, l'idéal de la rationalité que poursuit la mise en valeur des fins éducationnelles dans l'autodétermination dans la communauté et dans les principes de base de justice, d'égalité et de liberté. C'est à ce niveau de réflexivité qu'un enseignant ou une enseignante peut devenir, selon l'expression de Giroux (1988), un intellectuel transformant, c'est-à-dire capable d'examiner les voies.

I.1.4. Les capacités et les attitudes propres à la pensée critique, selon Ennis 1987.

Les capacités propres à la pensée critique :

1. La concentration sur une question.
2. L'analyse des arguments.
3. La formulation et la résolution de questions de clarification ou de contestation.
4. L'évaluation de la crédibilité d'une source.
5. L'observation et l'appréciation de rapports d'observation.
6. L'élaboration et l'appréciation de déductions.
7. L'élaboration et l'appréciation d'inductions.
8. La formulation et l'appréciation de jugements de valeur.
9. La définition de termes et l'évaluation de définitions.
10. La reconnaissance de présupposés.
11. Le respect des étapes du processus de décision d'une action.
12. L'interaction avec les autres personnes (par exemple, la présentation d'une argumentation à d'autres personnes, oralement ou par écrit).

Les attitudes caractéristiques de la pensée critique :

1. Le souci d'énoncer clairement le problème ou la position.
2. La tendance à rechercher les raisons des phénomènes.
3. La propension à fournir un effort constant pour être bien informé.
4. L'utilisation de sources crédibles et la mention de celles-ci.
5. La prise en compte de la situation globale.
6. Le maintien de l'attention sur le sujet principal.
7. Le souci de garder à l'esprit la préoccupation initiale.
8. L'examen des différentes perspectives offertes.
9. L'expression d'une ouverture d'esprit.
10. La tendance à adopter une position (et à la modifier) quand les faits le justifient ou qu'on a des raisons suffisantes de le faire.
11. La recherche de précisions dans la mesure où le sujet le permet.
12. L'adoption d'une démarche ordonnée lorsqu'on traite des parties d'un ensemble complexe.
13. La tendance à mettre en application des capacités de la pensée critique.
14. La prise en considération des sentiments des autres, de leur niveau de connaissance et de leur degré de maturité intellectuelle. ((ENNIS, 1987)(Jacques Boisvert, 1996)

Développer des aptitudes pratiques :

Les êtres humains progressent dans la vie en interagissant avec leur environnement, la famille, la maison, la communauté et la société dans son ensemble. En planifiant nos progrès et notre évolution, nous créons des situations qui forment et optimisent notre aptitude pratique à gérer ce qui nous entoure. Ceci exige des capacités souples et pratiques à modeler les moyens physiques, sociaux, technologiques et culturels qui nourriront un progrès positif. Ces aptitudes comprennent la capacité à agir et l'autonomie permettant d'être créatifs dans nos choix de vie qui façonneront l'avenir de la manière que nous envisageons. Le soutien au développement de telles aptitudes devrait comprendre le développement du pouvoir d'agir des individus et communautés afin qu'ils puissent « faire » et « être ». Selon Nussbaum (2011),

cette capacité à faire et à être est affaire de vraies possibilités offertes dans lesquelles on envisage des questions comme « De quoi les gens sont-ils capables ? », mettant ainsi l'accent sur des savoir-faire créateurs d'opportunités. Cette approche examine les capacités à évoluer et à employer efficacement les connaissances pour renforcer les savoir-faire et compétences pour la vie et le travail grâce à l'esprit critique. Nous savions cela autrefois, mais nous l'avions perdu de vue. Les capacités à opérer et agir de la sorte se sont émoussées au fil du temps, principalement à l'époque de la colonisation quand furent éliminées les aptitudes à agir indépendamment et l'assurance nécessaire à cela. (Njiraini, L'esprit critique, une compétence clé pour l'avenir, 2016).

1.1.5. Importance de la pensée critique dans le domaine des STAPS :

La pensée critique est une compétence essentielle pour la vie professionnelle et personnelle, qui permet d'analyser les informations de manière objective, de raisonner de manière logique et de formuler des arguments convaincants. Dans le domaine des STAPS, la pensée critique est vitale pour évaluer les données scientifiques et prendre des décisions informées. La pensée critique permet également de remettre en question les idées préconçues et les croyances populaires, en favorisant une approche basée sur les faits et les preuves. En STAPS, cela s'avère particulièrement important car de nombreuses théories et concepts sont constamment remis en question et réévalués à la lumière de nouvelles recherches. En développant la pensée critique, les étudiants en STAPS sont en mesure d'analyser les résultats des études scientifiques de manière rigoureuse, en examinant les méthodologies utilisées, les échantillons étudiés et les conclusions tirées. Cela leur permet de distinguer les études solides, des études moins fiables, et de prendre des décisions éclairées basées sur des données.

Probantes. La pensée critique est également essentielle pour résoudre les problèmes complexes auxquels les professionnels des STAPS sont confrontés. Que ce soit dans le domaine de la performance sportive, de la rééducation physique ou de la promotion de la santé. Il est crucial d'être capable d'analyser les différentes options disponibles, d'évaluer les avantages et les inconvénients de chaque approche, et de prendre des décisions éclairées en fonction des besoins spécifiques des individus, La pensée critique, également appelée esprit critique ou raisonnement critique, est la capacité d'analyser des informations de manière objective et de porter un jugement raisonné. Cela implique l'évaluation de sources fiables, des données, des faits, des phénomènes observables ou des résultats de recherche. Les individus doués d'esprit critique savent faire la distinction entre les détails utiles à la compréhension d'une situation, et ceux qui le sont moins, de manière à tirer des conclusions raisonnables de ces informations pour résoudre des problèmes ou prendre des décisions. (Indeed, 2023)

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 transformatrice personnellement, incitant les individus à passer de destinataires passifs de connaissances à des participants actifs de la société. 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. Bien qu'il y ait beaucoup d'accord sur l'importance de la pensée critique, sa pertinence et son applicabilité générales sont une question qui a suscité beaucoup de débats. (DERGAA, 2019-2020, p. 16) .

I.1.6. L'importance du développement de la pensée critique dans la formation en STAPS

Le développement de la pensée critique dans l'enseignement supérieur en STAPS revêt une importance cruciale. En effet, dans ce domaine d'études axé sur les sciences du sport et de l'activité physique, il est essentiel que les étudiants puissent analyser de manière objective les informations, les données et les théories qui leur sont présentées. La pensée critique permet aux étudiants de remettre en question les idées préconçues, d'évaluer de manière critique les arguments et de prendre des décisions éclairées. Dans le domaine des STAPS, où les connaissances évoluent rapidement et où les avancées scientifiques sont constantes, la capacité à penser de manière critique devient encore plus importante. En développant leur pensée critique, les étudiants en STAPS apprennent à examiner de manière rigoureuse les différentes théories et modèles expliquant les phénomènes sportifs, à évaluer la validité des études scientifiques et à interpréter les résultats de manière objective. Cela leur permet de se forger une vision plus nuancée et complète du domaine, en évitant les biais cognitifs et les fausses interprétations.

De plus, la pensée critique favorise le développement de compétences transférables, telles que l'analyse, la synthèse, la résolution de problèmes et la prise de décision. Ces compétences sont essentielles dans de nombreux domaines professionnels liés aux STAPS, tels que la recherche, l'entraînement sportif, la préparation physique, la gestion du sport, etc. (Mohamed Amine DERGA, 2019-2020)

I.1.7. Les grandes catégories de conceptions de la pensée critique :

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

- ✓ Les conceptions de la pensée critique prenant appui sur la philosophie de l'éducation.
- ✓ Les conceptions de la pensée critique prenant appui sur la psychologie de la connaissance.
- ✓ Les conceptions de la pensée critique prenant appui sur les travaux en psychopédagogie.

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

Selon Kpazaï et Attiklemé (2012), l'importance des compétences intellectuelles telles que la capacité à analyser, évaluer, interpréter et synthétiser l'information de manière logique et réfléchie.

En outre, la conception philosophique de la pensée critique met en évidence les attitudes et les valeurs nécessaires pour exercer cette forme de pensée. Ces attitudes comprennent l'ouverture d'esprit, le doute méthodique, la curiosité intellectuelle, la rigueur, l'intégrité et la persévérance. Les philosophes considèrent que ces attitudes sont essentielles pour développer une pensée critique efficace. Il est également souligné que la pensée critique ne se limite pas à un domaine spécifique, mais qu'elle peut être appliquée dans différents contextes et domaines de connaissance. Cependant, il est noté que la pensée critique s'exerce mieux lorsque l'individu possède des connaissances approfondies dans le domaine sur lequel il réfléchit.

Aussi, la conception philosophique de la pensée critique met l'accent sur l'importance des compétences intellectuelles, des attitudes et des valeurs nécessaires pour exercer cette forme de pensée. Elle souligne également que la pensée critique est un processus d'investigation visant à explorer, analyser et évaluer de manière réfléchie les situations, les problèmes et les questions.

I.1.1.1. Les conceptions de la pensée critique prenant appui sur la psychologie de la connaissance :

Selon les psychologues de la connaissance tels que Beyer, Brookfield et Sternberg, la pensée critique est un processus cognitif de résolution de problèmes et de prise de décisions. Elle consiste en l'identification des opérations mentales utilisées par une personne lorsqu'elle est confrontée à une situation problématique qui crée une dissonance cognitive.

Pour Beyer, la pensée critique n'est pas une opération de pensée spécifique, mais plutôt un ensemble d'opérations mentales. Elle est exercée par un individu lorsqu'il cherche à déterminer la pertinence ou la validité d'une information. Selon lui, la pensée critique est essentiellement évaluative. Brookfield affirme que la pensée critique est un processus actif qui comprend des phases d'analyse et des phases d'action. Il identifie cinq phases clés dans le processus de pensée critique : la dissonance cognitive ressentie, la recherche d'information, la mise en relation des nouveaux éléments et de la dissonance, la formulation et l'évaluation d'une nouvelle théorie personnelle, et enfin la résolution de la dissonance. Sternberg identifie quatre exigences pour la pensée critique : la possession de stratégies de résolution de problèmes, la capacité à considérer différents points de vue, la connaissance de base dans le domaine concerné, et la motivation à utiliser les compétences de pensée non seulement dans les activités universitaires mais aussi dans la vie quotidienne. Il souligne également l'importance des réflexions identitaires dans la pensée critique.

I.1.1.2. Les conceptions de la pensée critique prenant appui sur les travaux en psychopédagogie :

Les différentes conceptions de la pensée critique par les enseignants, qui s'appuient sur les travaux des psychopédagogues tels que Jean Piaget, Lev Vygotsky et Benjamin Bloom. Pour Piaget, l'intelligence est un processus de développement graduel qui permet à l'individu de s'adapter à son environnement. Vygotsky souligne l'importance de la coopération sociale dans le développement de l'intelligence. Les enseignants considèrent la pensée critique comme un processus cognitif faisant appel à des habiletés de niveau supérieur, ainsi qu'un dispositif intellectuel personnel ou collectif qui permet de prendre des décisions appropriées face à une situation ou un problème. Les conceptions de la pensée critique sont donc diverses et multidimensionnelles, prenant en compte des considérations cognitives, morales et sociales. ((Hakim Hariti, 2020, pp. 80-83) .

I.1.8. La formation à l'esprit critique Est-il possible de former à l'esprit critique en STAPS ?

Si l'esprit « critique » semble aussi dépendre de la personnalité de chacun, il semble important de confronter les étudiants à l'esprit critique, notamment dans le cadre de la recherche afin de les alerter sur les dérives de la recherche scientifique, et de favoriser ainsi l'évolution des connaissances scientifiques. Dès lors, la formation à l'esprit critique ne devrait-elle pas être un point commun à toutes les formations STAPS ? A ce propos, président de la C3D, Delignières souligne qu'il est difficile de se mettre d'accord sur dispositifs de formation des étudiants tant les difficultés sont nombreuses dans les UFR STAPS, notamment face à l'augmentation des effectifs, mais également à l'autonomie des universités ainsi qu'à la spécificité de chaque UFR. (la conférence-débat organisée par l'A3EPS, 2014)

I.1.9. La nécessité d'avoir l'esprit critique :

Un monde qui bouge à toute allure exige des savoir-faire et compétences susceptibles de soutenir le rythme des mutations rapides pour nous permettre de nous adapter à la société et de prendre part à tous les domaines de la vie sociale et économique. Par conséquent, pour survivre à l'avenir, il nous faudra, entre autres, maîtriser des savoir-faire et compétences favorisant l'aptitude à faire preuve des points de vue personnel, civique, social, voire même économique d'un esprit critique, fruit de nos expériences dans la vie. En se basant sur les travaux de Dewey et Piaget, Kolb (1984) a développé des façons d'améliorer l'esprit critique grâce au modèle de l'apprentissage par l'expérience reposant sur :

- L'expérience.
- La réflexion sur l'expérience.
- L'élaboration de concepts abstraits découlant de cette réflexion et, enfin, la mise à l'épreuve de ces concepts.

De telles pratiques de la réflexion peuvent favoriser l'apprentissage autonome et visent à développer l'entendement et l'esprit critique.(Njiraini, L'esprit critique, une compétence clé pour l'avenir, 2016)

I.1.10. Les éléments clés de la pensée critique

Il existe plusieurs compétences inhérentes à la pensée critique que vous pouvez mettre en avant. Les principales sont les suivantes :

L'analyse :

L'un des principes indispensables de la pensée critique est la capacité d'examiner attentivement un élément donné (un problème, un ensemble de données ou un texte) et d'en tirer des conclusions. Les personnes dotées de compétences analytiques sont capables d'examiner des informations, de comprendre leur signification et d'en expliquer clairement les implications.

L'objectif de l'analyse critique est de se poser des questions pertinentes pour en tirer une interprétation ou émettre un jugement qui permettra, à terme, de prendre la ou les bonnes décisions.

La communication :

Dans le monde du travail, vous êtes souvent amené à partager les conclusions d'une analyse critique avec votre employeur ou un groupe de collègues. Pour cela, vous devez être capable de communiquer efficacement pour expliquer le cheminement de votre réflexion et d'exprimer vos idées de manière claire. C'est en collaborant et en communiquant ouvertement avec vos collègues que vous pourrez trouver des solutions à des problèmes complexes.

Il est donc impératif d'écouter activement ce que les autres ont à vous dire, d'être franc envers autrui et envers vous-même, et d'utiliser les divers communication verbale et écrite à votre disposition.

La créativité :

La pensée critique va de pair avec la créativité et l'innovation, deux compétences qui vous permettront, grâce aux informations que vous aurez analysées, de déceler les tendances et de vous projeter dans l'avenir, ou de trouver une solution à laquelle personne d'autre n'aura pensé auparavant. Un regard créatif vous permettra d'adopter une approche différente et de vous démarquer de vos concurrents.

Pour développer votre créativité, faites preuve de flexibilité et n'hésitez pas à laisser parler votre imagination, même si vos idées vous paraissent osées au premier abord.

L'ouverture d'esprit :

Pour faire preuve de pensée critique, vous devez être capable de mettre de côté toute hypothèse ou tout jugement préalable pour vous contenter d'analyser uniquement les informations à votre disposition. Vous devez être objectif et éviter les partis pris.

L'évaluation des preuves existantes :

Utiliser le passé et les faits antérieurs pour vous aider à prendre une décision au moment présent revient à faire preuve d'esprit critique. Pour cela, effectuez des recherches, trie les faits en fonction de leur utilité et servez-vous de votre expérience antérieure pour arriver à une solution efficace et applicable à la situation actuelle.

La résolution de problèmes :

La dernière compétence clé en matière de pensée critique est la résolution de problèmes. Cette compétence consiste à analyser un problème, à imaginer et à mettre en œuvre une solution, puis à évaluer l'efficacité de cette dernière. Cette compétence est très appréciée des employeurs qui veulent des employés capables d'analyser les informations et de réfléchir de manière critique, mais aussi de trouver des solutions pratiques aux problèmes qui freinent la réussite de l'entreprise.(Indeed, 2023)

I.2. Chapitre 2 : les facteurs d'obstacles au développement de la pensée critique

La préparation d'une unité ou d'un cours suppose un certain nombre de décisions Pédagogiques. L'enseignant ou l'enseignante doit préciser les paramètres suivants : le contenu, la démarche à étudier, les points forts, les besoins, les intérêts des élèves et les apprentissages essentiels communs qu'il est possible d'introduire et les approches pédagogiques les plus efficaces. Ces décisions revêtent une importance cruciale et doivent être prises en connaissance de cause. Comme le fait observer (Glichman, 1991) de (Approches pédagogiques, infrastructure pour la pratique de l'enseignement, 1993). « Un enseignement efficace n'est pas seulement de pratique générique, mais une série de décisions sur l'enseignement prises dans un contexte donné. Un enseignant efficace n'utilise pas le même ensemble de pratique pour chaque cours... en revanche, il réfléchit constamment à son travail, observe ses élèves pour savoir s'ils apprennent ou non et ajuste sa pratique de l'enseignement en conséquence ».

I.2.1. Les approches de la pensée critique :

SeIman (1989, in Court, 1991) de (Jacques, 1996, p. 24) identifie les cinq approches principales pour l'enseignement de la pensée critique : l'approche centrée sur les habiletés, l'approche de la résolution de problème. L'approche logique, l'approche du processus d'information, et l'approche multi-aspects.

L'approche centrée sur les habiletés (skills) :

L'une des premières approches de l'enseignement de la pensée critique. Elle est basée sur l'idée que la pensée critique peut se morceler en une série d'habiletés distinctes (Par exemple : l'analyse.) que l'on peut enseigner et qui après un certain nombre d'exercices, pourront se transférer à d'autres situations. Malgré l'attrait de cette approche. Notamment à cause de sa simplicité d'application. Plusieurs auteurs la rejettent pour diverses raisons. Court (1991) soutient que l'on ne peut pas assumer la transférabilité de ces habiletés, étant donné qu'elles s'appliquent de façon différente d'une situation à l'autre par conséquent, l'auteur juge cette approche limitée et favorise plutôt la pratique de la pensée dans le contenu d'une discipline ou d'un programme. Estimant qu'enseigner à penser exige plus que seulement enseigné des habiletés. Souhaitant plutôt qu'on favorise la manifestation d'attitudes pertinentes. Tishman, Jay et Perkins (1993) mettent en doute la conception centrée sur les habiletés. Sadler et Whimbey (1985) considèrent pour leur part qu'une approche globale est préférable pour améliorer les habiletés de pensée dans l'enseignement, plutôt que de morceler les habiletés en unités distinctes.

- Une autre approche pour enseigner la pensée critique consiste à impliquer les élèves dans un processus de pensée systématique qu'ils résolvent des problèmes en suivant une série d'étapes. Court (1991) juge que ce modèle de résolution de problème constitue une approche très utile même s'il ne rend pas compte de toute la pensée critique et qu'il repose sur le mythe d'un raisonnement où les valeurs sont absentes (Selman, 1989, in Court, 1991). D'autres limites à cette approche sont mises en évidence par (Meyers, 1986), il considère que cette façon de faire repose sur le postulat contestable que l'on peut enseigner la résolution de problème en elle-même. Sans la rattacher à un sujet spécifique. L'auteur met en cause un autre postulat de cette approche où l'on présuppose que la pensée critique commence toujours par un problème et se termine à tout coup par une solution. Alors que, à son avis la capacité de soulever des questions pertinentes et de critiquer des solutions sans nécessairement présenter des réponses autres constitue un élément central dans la pensée critique.

- L'approche logique fait équivaloir bien penser à penser logiquement comme le rappelle (Meyers, 1986), les opérations de la logique ont longtemps fait partie des modèles d'éducation dans la culture occidentale. L'auteur déplore tout de même le fait que la logique, maintenant discipline spécialisée parmi d'autre, soit encore considérée par plusieurs éducateurs contemporains comme le principal moyen pour développer les habilités et les attitudes de la pensée critique. (Court, 1991), abonde un outil utile, parmi d'autres à ajouter au répertoire de la pensée critique.

- L'approche de traitement de l'information est présentée par (Court, 1991) comme l'analyse des tâches en éléments d'information et leur traitement par étapes, même si l'idée d'entraîner les élèves à observer, comparer et dégager des relations apparaît utile pour les aider à maîtriser un contenu, l'auteur estime que du point de vue des jugements à émettre et des décisions à prendre, le traitement d'information demeure un modèle incomplet car il ne tient pas compte des valeurs.

- L'approche appelée « multi-aspects » par (selman, 1991), repose sur l'identification des nombreuses capacités, attitudes et dispositions nécessaires à la pensée critique. Ainsi Court, 1991) estime que cette approche valable comme toutes les autres, à l'exception de l'approche par habilités, pour servir de modèle à l'enseignement de la pensée critique. L'auteur considère cependant que toutes les approches restent incomplètes car elles négligent le rôle important des valeurs dans les jugements.

1.2.2. Les modèles d'enseignement de la pensée critique :

Un modèle d'enseignement est un plan ou un modèle qu'on peut être utilisé pour concevoir l'enseignement en face à face dans les salles de classe pour élaborer des supports pédagogiques. Ils guident l'enseignant dans la conception de l'enseignement afin d'aider les étudiants à atteindre divers objectifs. Lorsqu'un enseignant identifie un objectif, choisit une stratégie particulière par exemple dans le cours en STAPS, quand un professeur identifie l'objectif d'enseigner aux étudiants les principes de la biomécanique du mouvement sportif, la stratégie particulière qu'il pourrait choisir serait d'utiliser des vidéos d'athlètes en action, d'expliquer les concepts de base de la biomécanique, de montrer des exemples concrets de l'application de ces concepts dans différents sport et d'encourager les étudiants à analyser le mouvement sportif à l'aide de ces principes.

Selon (marine Briswalter) les modèles d'enseignement sont :

Le modèle transmissif :

D'après la littérature scientifique, les premières traces de ce modèle remontent à l'Antiquité, chez des pédagogues grecs tel que Socrate et Platon (Bourgeois, 2011). De plus, il s'inspire des travaux de John Locke (1693), considérant que le savoir se transmet exclusivement de l'enseignant aux apprenants. Ce modèle est ainsi basé sur deux présupposés :

- La neutralité conceptuelle de l'apprenant : l'apprenant est passif, considéré comme une « page blanche » à remplir, une « cire molle ». Il est alors considéré que le rôle principal de l'enseignant est de déposer son empreinte sur un apprenant.
- La non-déformation du savoir transmis : l'enseignant doit s'assurer que l'apprenant a bien réceptionné ce qu'il a tenté de lui transmettre et qu'il est capable de le répéter sans commettre d'erreur. L'idée primordiale dans ce modèle est la suivante : la qualité de ce qui est reçu et mémorisé par l'apprenant dépend de la qualité du discours transmis. Ainsi, la « transposition didactique », c'est-à-dire la transformation du savoir « savant », en savoir « à enseigner » (tout en le mettant à la portée des apprenants pour faciliter leur travail), est déterminante.

En résumé, le modèle de l'empreinte a pour avantage principal de constituer le modèle le plus économe en termes de temps et de moyen. Dans le milieu universitaire, nous pouvons le retrouver en application lors d'un cours magistral. Toutefois, les rythmes d'apprentissage des apprenants sont peu pris en compte et ne sont pas individualisés. Cela signifie que cette pratique conviendra à certains apprenants, mais pas à tous.

Le modèle béhavioriste :

Le behaviorisme est la première grande théorie de l'apprentissage à avoir fortement marqué les domaines de l'éducation, de l'enseignement et de la formation.

Ce modèle formule le postulat que tout être vivant est ainsi conditionné, modelé et façonné par l'environnement, le contexte, le milieu dans lequel il évolue. Par rapport au modèle transmissif, le rôle de l'apprenant change : il n'est plus un être totalement passif.

Selon les béhavioristes, les processus cognitifs de l'individu constituent une « boîte noire » à laquelle l'enseignant n'a pas accès. Par conséquent, pour évaluer l'apprentissage, l'enseignant doit se contenter de se centrer sur ce qui est observable, à savoir le ou les comportements de l'apprenant. Le comportement dont il est ici question n'est pas une attitude ou une manière d'être de l'apprenant, mais la manifestation observable de la maîtrise d'un savoir. C'est lui qui permettra de s'assurer que l'objectif visé est atteint. De cette façon, si l'on privilégie l'acquisition d'automatismes et de réflexes, enseigner revient à inculquer des comportements, des attitudes, des réactions, ou encore des gestes professionnels. Pour les enseignants, cela nécessite de formaliser leurs objectifs pédagogiques en vue de les communiquer à leurs apprenants (Carré & Mayen, 2019). De ce fait, formuler un objectif pédagogique observable, mesurable, quantifiable, constitue un héritage des théories béhavioristes.

Le principal avantage de ce modèle est qu'il privilégie l'acquisition d'automatismes et de réflexes, par exemple pour acquérir un geste professionnel lors d'une situation authentique en stage ou en alternance. Toutefois, le fait que tout apprenant puisse être conditionné, modelé et façonné selon ce qu'on attend de lui, retire une forme de liberté (réflexion, esprit critique) chez l'apprenant.

Le modèle cognitiviste :

Au contraire des béhavioristes, les cognitivistes (dont les précurseurs sont Atkinson et Shifrin) cherchent à mettre en lumière les processus internes de l'apprentissage. Pour eux l'apprentissage est un processus interne qui implique la mémoire, le raisonnement, la réflexion, l'abstraction, la motivation et la métacognition. Tardif (1992), considère l'apprentissage comme étant exclusivement une science s'intéressant aux activités de traitement de l'information. Pour lui, l'esprit est une « machine », un ensemble de processus de traitement des informations venant du monde extérieur et selon une logique booléenne. Ces informations sont reconnues par l'étudiant, emmagasinées, puis récupérées de sa mémoire lorsqu'il a besoin pour comprendre son environnement ou résoudre un problème.

La théorie cognitive considère l'apprentissage comme un processus d'information durant lequel l'étudiant utilise plusieurs types de mémoire. Les sensations sont reçues à travers les sens (l'odorat, le toucher, la vue, ...) et sont dirigés vers le stockage sensoriel avant le traitement. L'information y reste pendant au plus une seconde, si elle n'est pas transmise à la mémoire de traitement, elle est perdue. La mémoire de traitement ou de travail raffine ensuite l'information avant de les transmettre dans la mémoire à long terme. Pendant le traitement de l'information par la mémoire de travail, il y a élaboration des chemins d'accès à l'information, des représentations sémantiques sont faites sur cette information. L'information peut être également être rattachée à une autre existante déjà dans la mémoire à long terme. Il est à noter que l'information stockée dans la mémoire à long terme perdure.

Le modèle constructiviste :

Issus des travaux de Jean Piaget, dès 1950, ce modèle considère qu'apprendre se fait par la construction de l'apprenant. Il s'oppose à la fois au transmissif (modèle de l'empreinte), en y développant l'idée que les connaissances se construisent par ceux qui apprennent, et au béhaviorisme, puisqu'il développe l'idée que les connaissances sont réappropriées par l'apprenant. Tout comme les cognitivistes, Piaget a donc fortement contribué à l'ouverture de la « boîte noire » et au déplacement de l'attention des pédagogues vers les processus cognitifs à l'œuvre chez l'apprenant. Celui qui apprend n'est donc pas simplement en relation avec les savoirs qu'il emmagasine (modèle de l'empreinte) ou qu'il automatise (modèle béhavioriste) : il comprend et organise son monde au fur et à mesure qu'il élabore des connaissances, en s'adaptant. Cette capacité d'adaptation s'appuie sur deux processus d'interaction de l'individu avec son milieu de vie : l'assimilation et l'accommodation. L'assimilation consiste à interpréter les nouveaux événements à la lumière des schèmes de pensée déjà existants et L'accommodation est quant à elle le processus inverse, c'est-à-dire qu'elle correspond au fait de changer sa structure cognitive pour intégrer un nouvel objet ou un nouveau phénomène.

Le but de ces processus est alors de faire face à un déséquilibre, amenant une déconstruction, afin de pouvoir atteindre un état d'équilibration, par le biais de l'autorégulation des structures cognitives. Autrement dit, l'apprentissage est un processus dynamique qui survient à cause d'un déséquilibre entre l'apprenant et son environnement (Carré & Mayen, 2019). L'approche constructiviste ouvre ainsi de nouvelles perspectives dans l'enseignement : les pédagogies actives.

Ce modèle a pour avantage principal de mettre particulièrement l'accent sur le sens que donne l'apprenant à son apprentissage. Toutefois, l'apprenant peut également se sentir

déstabilisé par le fait de devoir progresser à son rythme et donc de ne pas avoir la capacité d'autonomie nécessaire afin de pouvoir progresser seul.

Le modèle socioconstructiviste :

Avec autrui Initié par les travaux de Lev Vygotski, dès 1960, le socioconstructivisme reprend les idées principales du constructivisme de Piaget, en y ajoutant la dimension sociale des apprentissages. Cette approche met davantage l'accent sur l'importance de l'environnement social et culturel dans l'apprentissage. Si la construction d'un savoir est personnelle, celle-ci s'effectue toujours dans un cadre social. Effectivement, l'apprenant n'est pas seul : il est entouré d'autres personnes qui ont un impact sur lui et le développement de ses connaissances. De ce fait, Vygotski considère l'apprentissage comme l'acquisition de connaissances grâce aux échanges entre l'enseignant et les apprenants, ou entre les apprenants, ou encore par le biais de toute personne extérieure (ex : amis, famille). C'est ainsi qu'il va théoriser la zone proximale de développement (ZPD). Celle-ci est ainsi définie comme l'écart entre, d'une part, la capacité à résoudre un problème seul et, d'autre part, la possibilité d'y parvenir avec l'aide d'autrui (enseignants, pairs apprenants) (Martin & Savary, 2008).

1.2.3. Les styles d'enseignement :

Selon (Arthur Bouillon, 2021) existe quatre styles d'enseignement :

Le style d'enseignement transmissif :

Le style d'enseignement transmissif se définit comme un enseignement qui se centre sur l'objet d'enseignement. L'objectif de l'enseignant est alors de transmettre le maximum d'informations concernant l'objet d'apprentissage aux étudiants avant leur mise en action.

Dans cette méthode, l'enseignant cherche à délivrer le maximum de contenus à ses étudiants afin que ces derniers se focalisent par la suite sur les objectifs à atteindre. Les étudiants sont inscrits dans une démarche de savoir-faire sans chercher à comprendre le comment et le pourquoi. Les étudiants sont implicitement dépendants de l'enseignant et des consignes transmises dans leur pratique car ils doivent réaliser les actions demandées à partir des consignes transmises. La discipline et l'écoute sont donc les deux principales qualités travaillées au travers de cette méthode.

Dans ce style d'enseignement, l'enseignant applique une discipline stricte au travers de ses contenus et des apprentissages visés. Les étudiants doivent se focaliser uniquement sur le résultat de l'action et non sur la démarche à entreprendre pour y arriver. Les contenus

d'enseignement sont donc décomposés et transmis étape par étape dans le but d'être juxtaposés entre eux à la fin du cycle.

Cette approche a pour but d'outiller les étudiants en transmettant les critères de réalisation d'un objet d'acquisition et en passant par des paliers successifs. L'étudiant n'a plus qu'à appliquer les consignes pour s'approprier l'objet d'enseignement. Cette stratégie d'enseignement peut donc être référencée comme directive. L'étudiant est installé dans une posture de "consommation" des savoirs qu'il doit assimiler et mettre en œuvre par la suite sur le terrain.

Le style d'enseignement incitatif :

Le style d'enseignement incitatif est pour sa part centré sur les contenus et les apprenants. Il se nourrit en grande partie de la dynamique du groupe et des échanges qui en émergent.

Dans cette méthode, l'enseignant se place dans une posture de médiateur. Son objectif est non seulement de construire avec les étudiants les savoirs à apprendre mais aussi de faire en sorte que ces derniers développent un rapport positif vis-à-vis de ces savoirs qui sont à mobiliser. Le sens critique et la coopération constituent des enjeux fondamentaux de ce style d'enseignement de la part des étudiants. Cette démarche réclame donc une attention et un engagement fort de ces derniers car ils sont ici réellement acteurs de leurs apprentissages

Ainsi à travers de cette démarche, l'enseignant favorise la mise en place d'un climat d'apprentissage positif et vertueux. Le développement de l'autonomie se révèle être une notion centrale. Les objets d'enseignements visés ne constituent donc pas l'objectif prioritaire, mais sont un moyen au service du développement de l'étudiant.

Cette approche a pour ambition de construire un climat d'apprentissage positif pour tous les étudiants. Les objets d'apprentissage visés sont donc discutés sous forme de débats et de questionnements avant d'être validés (Blake et Mouton).

Le style associatif :

Ce style est une Co-construction des connaissances d'une leçon et d'un cycle entre l'enseignant et les apprenants. Il mobilise les étudiants pour faire émerger les contenus en prenant appui sur leurs expériences vécues durant le cours et leurs connaissances culturelles. On observe alors une certaine "liberté" intelligemment construite au sein des apprentissages et du cours.

De plus, le style associatif réalise l'intégration de deux attitudes « savoir-étudiant » couplées à la participation des étudiants pour aboutir à la construction des connaissances. Le professeur fait confiance aux apprenants. Il est perçu comme une "personne ressource" dont le rôle essentiel est de faciliter les apprentissages individuels et collectifs (Siedentop 1983). Le climat de classe en est directement impacté puisqu'une véritable dynamique d'apprentissage est créé. Chacun peut s'exprimer comme bon lui semble. Le plaisir à travailler, qui est également généré dans ce style d'enseignement, contribue à développer l'esprit critique et la créativité des apprenants

Ce style d'enseignement illustre parfaitement la construction d'un étudiant acteur de ses apprentissages car dans ce style d'enseignement, le professeur utilise le questionnement inductif et la mise en place de situations qui donne du sens comme la grande boucle petite boucle d'UBALDI. Il part notamment du ressenti des étudiants et de la création de sens chez eux face aux apprentissages qui se veulent parfois complexes à atteindre.

Ce style d'enseignement axé sur la personne ainsi que sur le développement intellectuel engendre des enseignants empathiques qui attachent une grande importance à leurs apprenants. L'enseignant partage ses sentiments et ses expériences personnelles avec les étudiants. Il essaie de s'impliquer personnellement dans leurs apprentissages Il développe des activités où l'étudiant se sent concerné tant physiquement que mentalement. La planification est fréquemment modifiée pour suivre l'humeur de la classe. De plus, il encourage les apprenants à développer des habiletés de pensée critique, de résolution de problèmes, de logique, de recherche technique et d'étude indépendante. Les activités en classe favorisent les défis intellectuels et les investigations sérieuses (Karsenti 1993).

Cette approche associative est donc clairement inscrite dans les enjeux actuels que rencontrent les enseignants sur le terrain à savoir de rendre l'étudiant acteur et non pas "consommateur" de ses apprentissages par une démarche où ce dernier va construire une partie de ses contenus en investiguant à travers des tâches d'apprentissages. Mais notre postulat sera de dépasser les définitions et apports théoriques de ce mode de transmission pour statuer des intérêts plus concrets sur l'engagement réel des étudiants avec ce style ainsi que sur les apports pour les apprentissages.

Le style d'enseignement permissif :

Ce style d'enseignement est assez particulier et peut être utilisé en séance d'EPS. Il fait plutôt partie d'un style d'enseignement éphémère que le professeur peut utiliser par petites touches lors d'un cours.

Ce style d'enseignement se rapproche beaucoup des conditions de l'autonomie. Mais il aboutit forcément à des désavantages certains avec des étudiants qui ne sont pas préparés à une telle "liberté" initiée par l'enseignant. C'est en cela que l'enseignant crée un support, numérique (TICE) ou classique (fiche), adapté au niveau de ses étudiants. Cela permet ainsi de cadrer de manière très explicite les activités à réaliser afin que l'étudiant puisse agir de manière autonome dans la tâche que l'enseignant attend de lui.

Ce style d'enseignement semble plutôt adapté pour des étudiants qui finissent le cycle 4 ou pour un public scolaire de type lycéen. Le groupe classe doit aussi être dans un climat favorable à ce type de mise en œuvre car le contrôle est vite perdu par l'enseignant si les apprenants ne sont pas pleinement investis par les apprentissages et par la tâche.

1.2.4. Méthodes d'enseignement :

Les enseignants et les enseignantes se servent des méthodes pour créer un environnement pédagogique et pour préciser la nature de l'activité à laquelle l'étudiant et l'enseignant ou l'enseignante vont participer pendant la cour. Cependant, il n'y pas de règle de savoir quelles méthodes d'enseignement correspond le mieux aux compétences et /ou contenu enseigné. Les étudiants ont souvent peu d'expertise pour savoir si la méthode choisie par un instructeur est la meilleure méthode d'enseignement ou simplement une méthode simple ou une méthode avec laquelle l'enseignant était plus à l'aise. (Dr. Shahida Sajjad, 2010) de (Sajjad, 2010)

Lorsqu'on parle de méthodes pédagogiques, il est d'usage de distinguer 5 méthodes. Selon (Guerchi, 2019/ 2020)

La méthode expositive :

C'est une méthode dite frontale, magistrale qui consiste à transmettre les savoirs aux apprenants. Cette méthode reste parmi les méthodes plus utilisées par les enseignants, elle met l'accent sur le savoir (l'aspect instructif de l'action éducative) que l'enseignant, seul détenteur de la connaissance, doit transmettre à ceux qui lui sont confiés. Le maître exige l'assimilation par mémorisation et la restitution par récitation systématiques des connaissances qu'il transmet au risque des punitions, des châtements, c'est dire que le « par cœur » est obligatoire dans ce genre d'apprentissage.

Cette approche de l'enseignement entraîne la passivité des étudiants qui reste démunis face à la « puissance » académique des enseignants. On fait tout connaître et tout apprendre ! L'étudiant est considéré comme un objet une sorte de vase à remplir.

La méthode démonstrative :

La méthode démonstrative est surtout utilisée avec des débutants, elle permet à l'apprenant de comprendre et d'appréhender pas à pas une nouvelle notion. Avec cette méthode, l'apprenant est guidé tout au long de sa formation jusqu'à la mise en pratique.

Dans la méthode démonstrative, l'enseignant explique les notions aux apprenants, sa tâche est de leur montrer de les accompagner et surtout de mettre les notions enseignées en pratique. Il choisit librement la technique pour que les apprenants assimilent les notions enseignées. En assurant l'encadrement de ses étudiants tout au long de la formation pour une efficacité renforcée. Les apprenants commencent par recueillir des informations, ensuite ils entrent dans la phase d'observation, c'est à ce moment que les apprenants doivent reformuler les notions exposées avant de reproduire l'action observée. Enfin ils agissent et mettent en pratique après l'observation.

Cette méthode fournit des explications claires et détaillées d'une notion en alternant contenu théorique et pratique, elle permet aussi d'obtenir un retour immédiat de la part des apprenants pour ensuite apporter des corrections éventuellement en leur indiquant la bonne marche à suivre. Toutefois cette méthode s'applique principalement à des petits groupes de participants de niveau homogène, elle exige l'évaluation au préalable des acquis des apprenants avant de les confronter à une situation réelle.

La méthode interrogative :

Cette méthode trouve leur origine dans l'application de la maïeutique de Socrate « l'art d'accoucher les esprits », cette méthode part du principe que l'homme a tout ce qu'il faut en lui pour connaître, pour parvenir à la connaissance 'l'intelligence et la raison notamment' Il ne suffit plus donc que l'aide de quelqu'un d'autre pour faire « accoucher » cette connaissance par l'esprit. Cette personne l'éclaire et la guide par une série de questions « d'interrogations », par conséquent ces méthodes réduisent l'enseignant à un simple guide ou collaborateur qui doit néanmoins être très pertinent et logique dans ces questions. Ces questions permettent de savoir le niveau des apprenants, leurs difficultés et parfois même leurs attentes.

La méthode active :

La méthode active met l'accent sur le rôle de l'apprenant dans la construction des savoirs, elle rend l'apprenant acteur de ses apprentissages. Ce type de pédagogie part du principe que c'est en faisant que l'on apprend, à l'inverse de la pédagogie traditionnelle qui part de la théorie pour aller vers la pratique. Elle privilégie les situations authentiques de recherche, d'investigation au cours desquels l'apprenant doit comprendre et maîtriser les différentes ressources que l'enseignant met à sa disposition.

Contrairement à la méthode traditionnelle à l'enfant : dans la construction de ses connaissances il travaille plus, il en est le premier acteur. L'enseignant n'intervient que quand celui-ci demande de l'aide ou que quand il trouve son assistance indispensable. Autrement dit, il accompagne l'étudiant dans l'action éducative sans y être très impliqué, son travail ne se limitant qu'à la facilitation de l'apprentissage ou à un secours.

1.2.5. Les obstacles au développement de la pensée critique :

La formation de l'enseignement :

les enseignants ont besoin d'une formation spécialisée pour intégrer correctement la pensée critique dans leur programme et leurs méthodes d'enseignement (Cottrell, 2017), pour ce faire Gharib et Al, 2016) conviennent que les enseignants doivent être équipés de formation et de cours spécifiques, de même (Abrami et Al, 2008) ont découvert que les programmes d'intervention sur la pensée critique des apparents étaient plus performants lorsque les enseignants bénéficiaient d'un coaching sur l'encouragement de la pensée critique ou lorsque les enseignants étaient formés à la pensée critique.(Eze Ikenna Franklin, Students' views regarding the barriers to learning critical thinking, 2022)

Ainsi (Romano, 1993), mentionne que pour améliorer les pratiques pédagogiques, visant à développer les habilités de pensée, il faut non seulement convaincre les enseignants et les enseignantes, mais aussi leur offrir une solide formation aux stratégies pédagogique pertinentes.

(Bataineh et Alazzi, 2009) (Lulwa khalid J. B., 2021), affirment que les enseignants attribuent leurs connaissances limitées à l'absence de programme de formation leur permettant d'en apprendre davantage sur la pensée critique. Et si les enseignants ne sont pas familiarisés avec les différentes composantes de la pensée critique et les approches pour l'enseigner, ils ne pourront pas doter les élèves de cette précieuse capacité donc il y a un manque de formation de la part des enseignants. (Fani)2011.

Les techniques d'enseignement :

En ce qui concerne l'application du contenu, les techniques d'enseignement qui favorisent la mémorisation (souvent des connaissances temporaires) ne favorisent pas la pensée critique, bien que certain contenu comme les définitions de vocabulaire, nécessitent de la mémoire, c'est l'application du contenu qui stimule la réflexion. l'enseignement qui soutient la pensée critique utilise des techniques de questionnement qui demandent aux

étudiants d'analyser, synthétiser et évaluer les informations pour résoudre des problèmes et de prendre des décisions(penser), plutôt que de simplement répéter des informations (mémoriser) parce que la pensée critique est une habitude mentale qui exige les étudiants qu'ils réfléchissent à leur pensée et à l'amélioration du processus, elle exige les étudiants qu'ils utilisent les capacité de réflexion de haut niveau et non qu'ils mémorisent des données ou qu'ils acceptent ce qu'on leur dit sans réfléchir de manière critique. (Scrivent et Paul, 2008). En outre (Paul, 1992)(Boisvert, Formation de la pensée critique au collégial: Étude de cas sur le développement de la pensée critique en première année du collégial dans un cours de psychologie, 1996), mentionne que l'école est axée sur l'apprentissage de niveau inférieur, Comme la mémorisation, ce qui a pour conséquence que peu d'étudiants saisissent la logique de ce qu'ils ont appris ou confrontent leur apprentissage à leur propre expérience personnelle.

Plusieurs chercheurs suggèrent que la tendance actuelle de l'éducation à de normaliser les programmes d'études et de se concentrer sur les résultats des tests compromet la capacité des instructeurs à aborder la pensée critique en classe. L'accent mis sur « l'enseignement au test » détourne le processus d'apprentissage de l'instruction centrée sur l'étudiant et met l'accent sur le contenu. (Lisa Gueldenzoph synder, Teaching critical thinking and problem solving skills , 2008).

De nombreux enseignants ont adopté la méthode conventionnelle d'enseignement et d'apprentissage. L'enseignement basé sur le programme et le manuel prescrit, dans de nombreuse salle de cours, les techniques d'enseignement et d'apprentissage sont obsolètes et les connaissances théoriques sont toujours diffusées par la technique du discours et de la craie. Ainsi ((Phaik Kin Cheah, 2009)ont souligné que le format d'apprentissage magistral, une approche populaire dans l'enseignement supérieur n'encourage pas l'apprentissage actif de la pensée critique de la part des étudiants.

Récemment, (Eza et al,2022) ont découvert que les compétences en matière de pensée critique sont entravées par des facteurs liés à la méthode d'enseignement conventionnelle du conférencier, à la déférence inconditionnelle envers l'autorité, à la paresse et à l'apathie des étudiants en matière de pensée critique et à l'infrastructure éducative.

Manque de connaissances :

Dans une étude préliminaire (Mangena et Chabeli, 2005) de (Saloua Aouaf, perceived Barriers to critical thinking development: the student's view, 2023), ont constaté que le manque de connaissances des enseignants en matière de pensée critique était considéré comme le facteur le plus important. En outre, ils ont ajouté que les facteurs conditionnant la pensée critique sont liés aux méthodes d'enseignement et les méthodes d'évaluation, la

résistance des éducateurs au changement, les critères de sélection des étudiants et le contexte culturel des étudiants.

Selon Aliakbari et Sadeghdaghighi (2013) de (Saloua Aouaf, perceived Barriers to critical thinking development: the student's view, 2023) plus de 60% des enseignants s'accordent à dire que le manque de connaissances sur la pensée critique, la difficulté à évaluer les apprenants et le manque de connaissances sur la manière de promouvoir la pensée critique sont les principaux obstacles.

Les facteurs liés à l'enseignant :

Les enseignants jouent un rôle crucial en aident les apprenants à améliorer leurs capacité de réflexion critique, dans son étude (Eze Ikenna Franklin, Students' views regarding the barriers to learning critical thinking, 2022) Van ERP (2008) a découvert que les enseignants avaient le plus d'impact sur le développement des capacité de réflexion critique des étudiants, donc il doivent donc bien connaître l'enseignement de la pensée critique (Stupple et al,2017), mais la pensée critique ne peut pas être cultivée efficacement chez les apprenants que si les enseignants ont une compréhension approfondit des principes fondamentaux de la pensée critique et si les universités les aident à acquérir cette compétence (Paul et Elder, 2019) et La plupart de ces universitaires n'ont pas été formés à la pensée critique parce qu'ils ont été éduqués en grande partie par des pratiques d'enseignement passives (Bean et Melzer,2021). Par conséquent, un établissement d'enseignement supérieur doit aux enseignants de les aider à apprendre comment s'engager dans un apprentissage qui favorise le développement de la pensée critique et de leur donner le temps de le faire (Paul et Elder, 2019). Ainsi la direction doit mettre en place un cadre de soutien pour les enseignants qui leur permette de se sentir encouragés à favoriser la pensée critique chez les étudiants en leur permettant de se connecter aux autres (Gharib et Al, 2016).

Les enseignants ont également ajouté que les universités ne s'occupent pas de l'enseignement de la pensée critique et que le financement limité ne permet pas de préparer des cours de développement professionnel. (Bataineh Et Alazzi, 2009)(Lulwa khalid J. b., 2021), il est évident que la pensée critique n'est pas considérée comme faisant partie de la culture d'apprentissage dans certains pays et sociétés.

Les stratégies d'enseignement :

L'efficacité de la formation à la pensée critique et des interventions pédagogiques est influencée par des éléments pédagogiques tels que les méthodes d'enseignement de la pensée critique (Niu, Behar-Horenstein et Garvan, 2013) (Eze Ikenna Franklin, Students' views

regarding the barriers to learning critical thinking, 2022). Ainsi, (Birgili, 2015) estime également que la pensée critique sont génériques et qu'une fois qu'un apprenant les a maîtrisées, il sera en mesure de les utiliser dans une variété de circonstances individuelles et professionnelles, indépendamment du domaine dans lequel il travaille.

Comme le note Kettler (2014) (Eze Ikenna Franklin, Students' views regarding the barriers to learning critical thinking, 2022), les méthodes d'enseignement ont une influence massive sur les compétences en matière de pensée critique. Les enseignants, quant à eux, ne savent pas toujours si leurs méthodes d'enseignement sont efficaces pour améliorer la pensée critique chez les apprenants (Brookfield, 2017), et les meilleures tactiques d'enseignement pour améliorer la pensée critique chez les apprenants restent un mystère (Pu, et al. 2019).

Selon (Lisa Gueldenzoph synder, teaching critical thinking and proble solving , 2008) les méthodes d'enseignement traditionnelles utilisent trop de faits et pas assez de conceptualisation trop de mémorisation et pas assez de réflexion, par conséquent, les cours magistraux et la mémorisation par cœur n'encouragent pas la pensée critique. En outre, les évaluations devraient mettre l'accent sur la réflexion plutôt que sur les faits ainsi les devoirs notés, les interrogations ou les tests doivent devenir des défis intellectuels plutôt que des rappels de mémoire.

Un autre facteur identifié est que la méthode d'enseignement dominante se concentre sur les cours magistraux, l'apprentissage par cœur et la mémorisation, ce qui ne favorise pas la pensée critique a sein des salles de classe. (Allamnakhrah, 2013). Dans une étude jordanienne, les auteurs ont également noté que le système éducatif se concentre fortement sur la préparation des étudiants à des tests formels qui ne nécessitent pas de pensée critique, par conséquent les étudiants concentrent tous leurs efforts sur la réussite de tests formels qui s'appuient sur des faits et de souvenir.

À l'appui de ces points de vue (Merisier, Larue et Boyer, 2018) ont mentionné que les analyses sur les programmes d'intervention visant à accroître la pensée critique des étudiants ont été équivoques dans l'évaluation de l'influence précise des pratiques pédagogiques. Par conséquent, la question de savoir quelles sont les stratégies pédagogiques les plus utiles pour développer les compétences en matière de pensée critique reste d'actualité. (Schindler et Burkholder, 2014).

Une étude sur les perceptions de la pensée critique au Ghana a découvert qu'il y avait une incohérence entre les objectifs au programme et les ressources fournies. (Owu-Ewie, 2008, cité dans Allamnakhrah, 2013)

La structure de la classe :

En outre, la structure de la classe est également considérée comme un obstacle à l'acquisition de compétences de pensée critique. (Bataneh et Alazzi, 2009) de (Lulwa khalid J. B., SAGE JOURNALS, 2021), ont indiqué que les classes à taille importante constituaient un défi à la mise en œuvre efficace de pensée critique. Les enseignants saoudiens ont également souligné que les installations adéquates n'ont pas été fournies dans les universités, ce qui laisse les étudiants et les enseignants avec un éclairage, une sécurité et une taille de classe inadéquats. (Alwadai, 2014) (Lulwa khalid J. B., pre-service teacher's perceptions of barriers to promoting critical thinking skills in the classroom, 2021)

Des recherches antérieures montrent que les enseignants semblent rencontrer des difficultés à comprendre la pensée critique et à la mise en œuvre en classe (Lulwa Khalid et al, 2021).

Une étude qui a montré également que les manuels et le matériel scolaire des écoles jordaniennes ne favorisent pas la pensée critique. Étonnamment, lorsque les enseignants sont critiqués le manque de matériels dont ils disposaient pour enseigner la pensée critique, ils ont constaté que les lignes directrices du ministre n'exigeaient pas la pensée critique dans le cadre du processus d'apprentissage. Ainsi (Nicolaidis Vaal, 2012) affirme que les étudiants ont besoin de nombreuse de partager leurs idées avec le professeur ainsi qu'avec leur pair, ce qui devient difficile, voire presque impossible surtout avec de grands groupes d'étudiants dans une même classe.

CADRE
METHODOLOGIQUE

II. Cadre méthodologique :

Le cadre méthodologique de notre recherche comporte 3 principales sections :

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

II.1. La posture épistémologique :

L'étude réalisée se situe dans le cadre de recherche pédagogique intitulé « la pensée des enseignantes et des enseignants ». Cette dernière désigne un ensemble qui recouvre le savoir propre des enseignants, leurs expériences pratiques, leurs convictions et attitudes, leurs réflexions professionnelles et disciplinaires ainsi que leurs croyances et représentations. Elle reflète ainsi leur manière de penser en tant qu'enseignants mais aussi leur manière de se professionnaliser, et inclut encore ce qu'on appelle récit de vie des enseignants, où récit de carrière (au sens de Huberman, 1989). (Dergaa, 2019 -2020)

Dans cette voie de recherche pédagogique, nous nous sommes intéressés aux facteurs d'obstacles au développement de la pensée critique des étudiants dans la formation initiale en STAPS selon les enseignant.e.s universitaires de Bejaia, Sétif.

(Savoie-Zajc et Karsenti, 2000) expliquent que dans le cadre d'une recherche en éducation la posture épistémologique sera positiviste, interprétative ou critique, selon la vision de la réalité, la nature du savoir produit, la finalité de la recherche, la place qu'occupe le chercheur ainsi que la méthodologie mise en place.

II.2. Une étude qualitative :

Notre étude est qualitative. Elle est à la fois :

- Descriptive : étant donné qu'il s'agit ici de décrire les facteurs d'obstacles au développement de la Pensée Critique des étudiants (es) dans la formation initiale en STAPS selon les enseignantes et enseignants universitaire de Bejaia. Sétif.
- Exploratoire : dans la mesure où l'objectif est d'examiner un ensemble de données afin d'identifier et comprendre (décrire et expliquer) les obstacles (curriculaires, didactico-pédagogiques, matériels, etc.) au développement de la pensée critique des étudiant-e-s selon des participants sans toutefois les connaître au préalable.

Sur ce, une stratégie de recherche de type qualitatif nous à sembler plus appropriée car elle fournit plus d'éléments informatifs qu'une stratégie quantitative (Deslauriers&Kérisit,

1997). Van der Maren (1995) affirme que les données quantitatives, bien que très indispensables, notamment dans la mesure de certains comportements, elles restent insuffisantes en éducation étant donné qu'elles ne peuvent révéler les causes de l'émission de ces comportements.

En effet, la recherche qualitative cherche à « exprimer un ensemble de données afin de découvrir quelles relations peuvent y être observées, quelles structures peuvent y être construites. Elle cherche à voir quels énoncés pourraient être formules à propos d'un Object problématique » (Van Der Maren, 1995, p, 192).

II.3. Une étude de cas :

Stake (2005) affirme que cette méthodologie est devenue l'une des méthodes les plus utilisées pour faire une étude de cas. Le terme de l'étude de cas en science humaines et sociales renvoie à une méthode d'investigation à visée d'analyse et de compréhension qui consiste à étudier en détail l'ensemble des caractéristiques d'un problème ou d'un phénomène restreint et précis tel qu'il s'est déroulé dans une situation particulière réelle ou reconstituée, jugée représentative de l'objet à étudier. Ainsi l'étude de cas articule le traitement de « source multiples d'information » (Yin, 1989) et s'engage du côté des recherches multi référencées plutôt que monos disciplinaires.

Selon Yin (2003, 2009) la méthode de l'étude de cas peut être utilisée afin d'expliquer, de décrire ou d'explorer des événements ou des phénomènes dans leur contexte réel.

Yin (1994), a définit l'étude de cas comme « une enquête empirique qui étudie un phénomène contemporain dans son contexte de vie réel, où les limites entre le phénomène et le contexte ne sont pas nettement évidentes et dans laquelle des sources d'information multiples sont utilisées. Wacheux (1996) quant à lui la définit comme « une analyse spatiale et temporelle d'un phénomène complexe par les conditions, les événements, les acteurs et les implications). Ainsi l'étude de cas s'avère utile pour une recherche qui vise à fouiller dans la profondeur des phénomènes et des situations puisqu'elle sert à expliquer le comment et le pourquoi et permet l'analyse d'un phénomène dans son contexte.

En somme, Le recours à l'étude de cas doit obéir à des normes scientifiques et sa réalisation être empreinte d'une rigueur au moins équivalente à celle des méthodes quantitatives de recherche. (Yin, 2003). Son utilisation doit prendre pour assise une démarche systématique où la validité et la fiabilité des données et des résultats sont démontrées. Comme le 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 démarche de recherche

En utilisant l'étude de cas, nous devons alors respecter une démarche systématique qui témoigne de la fiabilité et de la validité des données collectées. L'étude de cas reste ainsi une pratique de recherche qui garde ses atouts et que les chercheurs continuent à employer pour étudier des phénomènes réputés complexes.

II.4. Une étude qualitative Stratégies de collecte de données :

Pour recueillir les données nous avons utilisé une stratégie de recherche de type qualitatif. Nous avons opté pour l'utilisation d'un questionnaire comme utile de collecte des données. Un questionnaire a donc été élaboré et distribuer aux enseignants qui ont volontairement choisi de participer à notre recherche. Le questionnaire fut envoyé par courriel aux enseignants participants de deux universités : Bejaia et Sétif

II.4.1. Les participants :

10 enseignants universitaires de Bejaia, Sétif ont participé volontairement à la recherche.

Nous avons jugé que le nombre de 10 échantillons (participant-e-s) à la technique de collecte de données, fut suffisant dans le cadre de cette recherche de type qualitatif où le volontariat des participantes et des participants est une variable importante. Ceci nous permet d'obtenir une bonne compréhension du phénomène de la pensée critique dans la pratique éducative (Beau, 1995 : Van Der Maren, 1995).

II.4.2. Outils de collecte de données :

Dans cette partie, nous allons détailler l'instrument de collecte de données que nous avons utilisé dans notre recherche.

II.4.3. Le questionnaire :

Ce questionnaire s'adresse aux formatrices et formateurs universitaires 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 facteurs d'obstacles au développement de la pensée critique chez étudiants. Toutes les réponses sont traitées de manière anonyme, sans jugement de valeur et ne seront utilisées que dans le cadre de la formation ou de la recherche et toujours sans la possibilité d'identifier les répondants. Les participants pouvaient donc répondre en toute liberté, sans la préoccupation de fournir « la bonne réponse ».

Les données seront stockées de façon anonymisée, dans un espace de stockage sécurisé. Seuls les responsables de l'étude auront accès aux données. Les enseignants ont la liberté

d'accepter ou de refuser de participer à cette recherche. De plus, ils pouvaient exercer à tout moment leur droit de retrait de cette recherche.

Le questionnaire est composé de 2 parties. Il interroge sur des aspects spécifiques de la conception et les facteurs obstacle du développement de la pensée critique des étudiants par les enseignants universitaires dans la formation initiale en STAPS :

- Conception du développement de la pensée critique chez les étudiants.
- Facteur d'obstacle du développement de la pensée critique.

Il fallait environ 15-20 minutes pour compléter entièrement tout le questionnaire composé de quatre questions ouvertes.

II.5. Stratégies d'analyse des données :

La stratégie d'analyse de l'ensemble recueilli s'est déroulée sur la base d'une analyse de contenu et une interprétation des données.

A la fin de ces deux étapes, nous avons fait ressortir des éléments sur les facteurs d'obstacles au développement de la pensée critique selon la perspective des enseignantes et

II.5.1. L'analyse de contenu :

Les réponses aux questions ouvertes du questionnaire contiennent des informations qu'il faut repérer, classer, analyser et interpréter pour en extraire la ou les significations (s).

Il s'agit de la technique d'analyse de contenu définie par Bardin (1985), comme un ensemble de techniques d'analyses des communications visant par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/ réception (variables inférées) de ces messages. En outre elle s'appuie fortement sur la rigueur pour ne pas se perdre dans l'hétérogénéité de son Object. Rocha&Deusdara, 2005.

Ainsi l'analyse de contenu oscille entre les deux pôles que sont la rigueur de l'objectivité et la fécondité de la subjectivité (Bardin, 2010). Cette méthode vise à mener une enquête approfondie, c'est-à-dire à trouver un sens profond. La principale revendication de l'analyse de contenu est la possibilité de fournir des techniques précises et objectives qui sont suffisantes pour garantir la découverte du sens véritable. (Rocha &Deusdara, 2005, p.310)

En effet, comme le dit Muccielli (1984) : tout document parlé, écrit ou sensoriel contient potentiellement une quantité d'informations sur la personne qui en est l'auteur, sur le

groupe auquel il appartient, sur les faits et événement qui sont relatés, sur les effets recherchés par la présentation de l'information, sur le monde ou sur le secteur du réel dont il est question.

Dans notre étude, nous avons passé par quatre étapes pour analyser le contenu des dix questionnaires collectés :

- Déchiffrage des réponses des questionnaires 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

II.5.2. L'interprétation des données :

Selon Irene Vasilachis (2012), L'activité d'interprétation est la partie la plus important et significative du travail de chercheur qualitatif, car elle aide les chercheurs à donner un sens à leurs données qualitatives. Ou le chercheur tente de dégager le sens d'un texte d'un questionnaire. (Paillé et Mucchielli, 2003 ; Deschenaux et Bourdon, 2005).

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.

**ANALYSE ET
INTERPRETATION DES
RESULTATS**

III. Présentation et analyse des résultats

Cette partie sera dédiée à l'identification des facteurs d'obstacles au développement de la pensée critique des étudiants (es) dans la formation initiale en STAPS. Les résultats, issus de l'analyse des données aux questionnaires par les participants seront présentés selon l'ordre de nos questions de recherche

Tableau 1 : Codage et analyse des réponses du questionnaire Axe 1(Qst 1)

La question	Codage des réponses
<p>1. Selon vous, qu'est-ce qui pourrait expliquer que certains enseignants ne pensent pas au développement de la pensée critique de leurs étudiant-e-s lors de leurs enseignements ? Nommez deux raisons (ou obstacles) et expliquez-les svp</p>	<p>E1 - Manque de formation en PC</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un environnement de formation défavorable
	<p>E2 -Un manque de motivation active en classe</p> <ul style="list-style-type: none"> - Peu d'étudiants montrent un intérêt pour la pensée critique.
	<p>E3 -Les prérequis des étudiants.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ce n'est pas défini dans les offres de formations comme objectifs
	<p>E4 - le manque du temps pour développer la PC</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le manque de formation appropriée sur la façon d'enseigner en utilisant la PC
	<p>E5 - Les conditions du processus éducatif</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les conditions sociales économiques et politiques
	<p>E6 - Le manque de formation des enseignants pour devenir des penseurs critiques et pour stimuler le potentiel de pensée critique des étudiants.</p> <ul style="list-style-type: none"> - la mission traditionnelle de l'école qui est axée sur une éducation "utilitaire" plutôt que sur une éducation "utile" visant à

ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

	préparer les élèves à devenir des individus socialement émancipés
	E7 - Le manque de formation en PC - Le nom utilisation, des débats Et les processus de la réflexion.
	E8 - Focalisation sur le contenu académique - Manque de sensibilisation à l'importance de la pensée critique
	E9 - le manque de connaissance Sur le concept de la pensée Critique - L'absence de l'importance de la pensée critique sur le processus éducatif
	E10 - la formation STAPS est la nécessité d'instaurer la discipline et l'organisation chez les apprenants ou athlètes. - La contrainte des lois régissant l'enseignement supérieur et l'environnement socioculturel.

III.1. Axe 1 : Le développement de la pensée critique des étudiants(es) dans la formation initiale en STAPS

III.1.1. Faire des formations pour développer la pensée critique en enseignement supérieur :

A travers ce tableau qui concerne le développement de la pensée critique des étudiants dans la formation initiales en STAPS, on remarque que tous les dix (10) enseignants participant au questionnaire ont identifier plusieurs raisons ou obstacles qui pourraient expliquer que certains enseignants ne pensent pas au développement de la pensée critique de leurs étudiants lors de leurs enseignements telle que le manque de formation (E1 E4 E6 E7) dans le domaine de la pensée critique ou les enseignants ne pas avoir reçu une formation

spécifique sur la façon d'enseigner cette compétence et cela entraîner des lacunes dans la transmission de ces compétences aux étudiants.

Selon les propos de certains enseignants (tels que E7) indiquent que les méthodes conçues pour enseigner la pensée critique ne sont plus utiliser dans le curriculum scolaire, cela signifie que les techniques et les utiles qui devrait aider les étudiants à penser d'une manière critique ne sont plus intégrer dans les cours, par exemple les débats et discussions en classe, l'utilisation des processus de réflexion.

Pour d'autres enseignantes ont mentionné que l'accent est souvent mis sur le temps de la séance en raison de programmes chargé et de nombreuses tâches à accomplir ce qui rend difficiles de consacrer suffisamment de temps à l'enseignement de la pensée critique (E4) et avec un programme chargé ils peuvent se sentir pressé de simplement enseigner les bases plutôt que d'encourager les étudiants à réfléchir de manière critique. Cela signifie que les enseignants se concentrent sur la transmission de l'information plutôt que sur l'encouragement des étudiants à penser d'une manière critique. Ainsi (E3) a évoqué les prérequis des étudiants comme un obstacle potentiel au développement de la pensée critique. De plus (E2) a mentionné que les étudiants peuvent manquer de compétences ou de connaissances nécessaires pour développer cette compétence comme si les étudiants n'ont pas une compréhension de base des concepts alors ils seront difficiles pour eux de réfléchir de manière critique à des questions plus complexe ce qui explique leurs manques de motivation et moins d'intérêt pendant les cours. Ainsi (E9) a mentionné que les enseignants ont un manque de connaissances sur le concept de la pensée critique.

Certains enseignants ont mentionné qu'un environnement défavorable peut influencer la façon dont les enseignants abordent l'enseignement de la pensée critique caractérisé par des déficits en matière de condition matérielles (par exemple, les ressources pédagogiques, le l'équipement comme des installations sportive, et humaines (telles que le leadership, la motivation), ce qui peut rendre difficile pour les enseignants de les engager dans l'apprentissage).

III.1.2. Poser la pensée critique comme posture dans la formation initiale en STAPS :

Selon les enseignants (E8) (E9) affirment que certains enseignants ne savent pas à quel point la pensée critique est importante lors de leur enseignement et pour l'apprentissage et ils pourraient ne pas comprendre comment cela peut aider les étudiants à bien réfléchir et à apprendre de manière plus efficace. Certains enseignants mentionnent que les objectifs de la formation ne motionnent pas clairement la nécessité de développer cette compétence, cela signifie que les enseignants ne se sent pas obligé ou responsable à développer cette

ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

compétence chez leurs étudiants. De plus (E10) pense que les règles et les lois qui gouvernent les universités et la façon dont les gens pensent et agissent dans société peuvent avoir un impact sur la façon dont les enseignants enseignent et dont les étudiants apprennent à penser de manière critique.

III.2. Axe 2 : La formation en didactique de la pensée critique

Tableau 2 : Codage et analyse des réponses du questionnaire Axe 2(Qst 2)

<p>2. Certaines données de recherche affirment que le fait que des enseignant-e-s universitaires n'aient pas eu de formation en didactique de la pensée critique et/ou n'aient pas une connaissance suffisante relative à la didactique du développement des habiletés de pensée supérieur expliquerait leur manque de motivation au développement de cette forme de pensée chez leurs étudiant-e-s. Qu'en pensez-vous à la lumière de votre expérience d'enseignant-chercheur-e en STAPS ?</p>	<p>E1- il est crucial que les enseignants des Instituts des STAPS soient bien formés et compétents dans le développement des compétences métacognitives chez les étudiants pour assurer leur acquisition de la pratique réflexive.</p> <ul style="list-style-type: none">- Un enseignant expert mais peu compétent en pédagogie peut favoriser la transmission de connaissances au détriment de la stimulation de la réflexion et de l'auto-évaluation des processus de pensée des élèves.
	<p>E2- le manque de formation en pensée critique pousse les enseignants à utiliser leurs connaissances professionnelles pour donner des exposés et animer des débats en classe afin de développer cette compétence chez leurs étudiants.</p>
	<p>E3- Nous n'avons reçu aucune formation, ni au sujet de la pensée critique, ni autre.</p>

ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

	<p>E4 -Une formation adéquate peut motiver les enseignants à développer la pensée critique chez leurs étudiants en intégrant efficacement les compétences de pensée supérieure dans leurs cours</p>
	<p>E5- L'enseignant ne se soucie pas de la pensée critique se concentre sur le temps de la séance et ne favorise pas un environnement propice au développement de cette compétence chez les étudiants.</p>
	<p>E6 -Le développement de la technologie numérique a donné accès à une multitude d'informations, y compris des "infaux" dangereuses. L'UNESCO insiste sur l'importance de former les élèves à la pensée critique pour lutter contre cela et promouvoir une citoyenneté durable.</p>
	<p>E7- Une formation en didactique de la pensée critique pour développer les habiletés de pensée des étudiants. Animer un cours magistral en favorisant la réflexion.</p>
	<p>E8- Le manque de formation des professeurs d'université en pédagogie de la pensée critique et en méthodes d'enseignement peut entraîner une baisse de leur motivation à développer ces compétences chez les étudiants. Les professeurs peuvent se sentir peu sûrs d'eux et incapables d'intégrer efficacement des stratégies de pensée critique dans leurs programmes d'études.</p>

	E9- un enseignant qui n'a pas une Connaissance suffisante du concept de pensée critique
	E10 -le manque de formation des enseignants en exercice pour enseigner dans l'enseignement supérieur.

III.2.1. Développer les habilités de pensée en faisant des formations en pensée critique :

D'après le tableau, certains enseignantes et enseignants indiquent qu'il est important de suivre une formation pour développer la pensée critique chez les étudiants et si les enseignants ont un manque de connaissances sur la pensée critique ne peut pas développer et améliorer ses étudiants (E9, E2). On trouve les participants (tel que E1, E7) ont indiqué dans leurs réponses que cette formation est essentielle pour le développement des compétences métacognitives chez les étudiants (comme la réflexion, les débats), et si les enseignants reçoivent une formation et comprennent bien la pensée critique cela peut aider les étudiants à mieux apprendre et à penser de façon plus critique. (E4). De plus (E8, E9) ont également mentionnée le manque de formation en pensée critique peut avoir un impact sur la motivation des enseignants à développer ces compétences chez les étudiants.

Pour l'enseignant (E5), mentionne qu'il y a un manque de motivation Mais pas parce que les enseignants n'ont pas suivi une formation ou ils n'ont pas des connaissances suffisantes c'est à cause le manque des étudiants qui est liée à leur absence de motivation en classe et à leur manque d'interaction avec l'enseignant pendant la cour.

III.2.2. Développer la pensée réflexive en enseignement supérieur :

La majorité des enseignants (tel que E1, E4, E7) reconnaissent que l'absence de cette formation peut entraîner des lacunes dans l'acquisition de la pratique réflexive par les étudiants. Comme l'indiquer (E1) que les enseignants non formés se concentrent plus sur la transmission de connaissances que sur la réflexion et l'auto-évaluation. De plus (E10) affirme que les enseignants eux-mêmes doivent adopter des méthodes pédagogiques qui favorisent la

ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

réflexion critique et l'auto-évaluation pour encourager la pensée réflexive chez les étudiants et les enseignants doivent également être capable de pratiquer la réflexion dans leurs propres enseignements.

III.3. Axe 3 : Le curriculum de formation en STAPS et le développement de la pensée critique :

Tableau 3 : Codage et analyse des réponses du questionnaire Axe 3 (Qst 3)

3. Pensez-vous que le curriculum de formation en STAPS et/ou le domaine des STAPS ne vous donne pas des opportunités de songer au développement de la pensée critique de vos étudiant-e-s ? Justifiez votre réponse svp.	E1- La fragmentation des programmes de formation actuels compromet la cohérence de l'apprentissage, entrave la compréhension holistique et la pensée systémique des étudiants, et limite leur progression logique et leur capacité à appliquer efficacement leurs connaissances dans des contextes variés.
	E2- La promotion de la pensée critique dépend de l'implication et de l'engagement de chaque enseignant, ainsi que de l'utilisation de méthodes stratégiques d'enseignement en STAPS.
	E3- L'offre de formation propose des modules et unités qui peuvent être exploités pour développer cet aspect, sauf qu'il n'offre pas les moyens et le temps.
	E4- le domaine des STAPS favorise le développement de la pensée critique des étudiants à travers des situations pratiques complexes, nécessitant l'intégration de stratégies d'enseignement appropriées par les enseignants.
	E5- Le manque de motivation des élèves en classe l'enseignant les implique activement

ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

	dans le processus d'apprentissage
	E6
	E7- Le curriculum varie selon les institutions et comprend les contenus, les méthodes, les outils d'enseignement et d'évaluation. Le manque de formation en pensée critique chez les enseignants universitaires peut limiter son développement chez les étudiants en STAPS
	E8- Le programme STAPS actuel pourrait limiter le développement de la pensée critique chez les étudiants en se concentrant sur les aspects pratiques du sport, mais les professeurs peuvent intégrer des activités de pensée critique pour encourager la réflexion des étudiants.
	E9- Le curriculum des STAPS comprend diverses matières d'enseignement, certaines contribuant à l'amélioration de la pensée critique des étudiants. L'enseignant peut exploiter ces matières comme outils pour développer les capacités mentales supérieures des étudiants et stimuler leur réflexion
	E10- La régressé dans l'approche de l'enseignement par compétences. Alors qu'auparavant nous en mettant l'accent sur le processus menant aux compétences souhaitées.

III.3.1. Intégration de stratégies d'enseignement basée sur la PC dans la formation en

STAPS :

Certains enseignants mentionnent d'offrir des formations spécifiques des enseignants en matière de pensée critique pour le développement de la pensée critique chez les étudiants (E7). Plus (E1) souligne que l'enseignement des matières de manière intégrée plutôt que de manière séparée favorisent le développement de la pensée critique chez les étudiants.

Certains enseignants insistent sur l'importance du rôle de l'enseignant dans le développement de la pensée critique tel que (E2, E9, E8) affirment que la volonté et l'engagement des enseignants ainsi que leurs méthodes pédagogiques sont curieuses même si le programme de base est limité et cela implique que ce n'est pas seulement le programme qui compte mais aussi l'engagement et l'effort que chaque enseignant met dans son enseignement. Ainsi les enseignant-e-s créatifs peuvent intégrer des habilités de pensée favorisant la pensée critique comme l'analyse d'étude de cas, l'évaluation, la réflexion résoudre des problèmes...etc.) (E4)

Selon (E3) mentionne d'offrir du temps pour bien préparer les cours qui encourage la pensée critique chez les étudiants d'offrir des moyens qui peuvent aussi aider les étudiants d'explorer différents aspects des Activités physiques et sportives.

III.3.2. Portées et limites de la place de la formation de la pensée dans le curriculum de formation en STAPS :

Autres enseignantes voient des opportunités dans le programme actuel tel que (E3, E4, E5, E9) mentionnent que le programme offre de nombreuses occasions pour encourager cette compétence par exemple des matières spécifiques comme l'épistémologie et des approches par compétences qui donnent aux étudiants plus de liberté pour réfléchir et de trouver des solutions ce qui peut enrichir leur capacité de réflexion critique.

Selon (E8 E9 E10) reconnaissent que le programme STAPS peut limiter les possibilités de développement de la pensée critique chez les étudiants surtout s'il se concentre sur les aspects pratique et techniques.

ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

III.4. Axe 4 : Les obstacles qui conduisent au non-développement de la PC des étudiants en STAPS

<p>4. Pensez-vous à d'autres obstacles susceptibles d'expliquer le non-développement de la pensée critique des étudiant-e-s, dans votre domaine, en formation initiale en STAPS ? Présentez-le(s) svp.</p>	<p>E1 -Les normes culturelles ou académiques privilégiant la mémorisation peuvent freiner le développement de la réflexion critique chez les étudiants.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les barrières linguistiques entravent la maîtrise des langues étrangères, dont le français, en Algérie en limitant l'accès aux ressources et la compréhension des concepts complexes. - Les méthodes d'enseignement traditionnelles favorisent la transmission unidirectionnelle du savoir par l'enseignant lors de cours magistraux, reléguant l'étudiant à un rôle passif.
	<p>E2- Sans réponse</p>
	<p>E3- Le contexte social et professionnel actuel défavorise le développement de la pensée critique des étudiants.</p>
	<p>E4- Le manque de ressources pédagogiques spécifiques</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les enseignants peuvent rencontrer des difficultés à trouver des exemples concrets et des activités pratiques pour favoriser le développement de la pensée critique chez les étudiants.
	<p>E5- les conditions sociales et économiques l'absence d'un environnement approprié.</p>
	<p>E6-la formation et à l'exercice de la pensée la dépendance excessive à l'autorité. La pensée critique nécessite de remettre en</p>

	question les autorités, d'examiner les preuves, de remettre en question les préjugés et de proposer des alternatives, en évitant la pensée binaire qui catégorise de manière rigide.
	E7- le manque de communication entre enseignants et étudiants, l'utilisation de la subjectivité dans l'enseignement et l'utilisation des méthodes traditionnelles
	E8- Manque de ressources éducatives - Effectifs importants des classes
	E9- Le feedback et l'autocorrection favorisent le développement de l'esprit critique chez les étudiants, mais ces éléments ne sont pas toujours disponibles dans les cours qui leur sont proposés. En ne mettant pas en œuvre la méthode de résolution de problèmes dans certaines matières, et en ayant recours à la méthode d'endoctrinement, les enseignants entravent le développement de la pensée critique chez les étudiants.
	E10- En relation avec le passé scolaire de notre étudiant. Le manque d'encouragement des enseignants envers leur étudiant

III.4.1. Le manque du dialogue et la communication pendant l'enseignement :

Certains enseignants soulignent qu'une communication inefficace entre les enseignants et les étudiants peuvent empêcher l'étudiant de s'engager et de poser des questions critiques ce qui limite les opportunités à développer sa pensée critique (E7, E1)

Ainsi l'utilisation des méthodes d'enseignement traditionnelle qui se concentre sur la transmission de connaissance que sur le développement de pensée critique et la subjectivité

des enseignants empêche les étudiants de participer au développement des habilités de pensée critique (E7). De plus les enseignants utilisent souvent des méthodes qui dictent quoi pensé plutôt que d'encourager la réflexion indépendante (E8, E1). En parlant de la relation avec le passé scolaire des étudiants qui sont pas encourager à s'exprimer librement, ils sont conditionnés à écouter, apprendre et appliquer ce que dit l'adulte et cela signifie que les méthodes d'enseignement sont basées sur l'écoute plutôt que sur la réflexion critique alors les étudiants arrivent dans les programmes STAPS avec une habitude d'apprendre sans remettre en question ce qui rende difficile le développement de la pensée critique. (E6) les étudiants peuvent avoir du mal à remettre en question les opinions de l'autorité ce qui limite leurs capacités de plus ils percevaient les choses de façon absolue où à tout catégoriser

Selon (E8) a mentionné que l'effectifs des classes rendent difficile pour l'enseignant de fournir l'occasion de participer pour chaque étudiant et cela limite interactions et les discussions approfondies au développement de la pensée critique.

Pour (E9) souligne que les capacités supérieures des étudiants comme le feedback, l'autocorrection ne sont pas disponible dans les cours ce qui limite l'opportunité pour les étudiants à s'engager dans des discussions critique.

(E4), a souligné que le manque des ressources pédagogique peut rendre difficile pour les enseignants de mettre en œuvre des activités qui favorisant cette compétence. Ainsi les conditions de travail peuvent avoir un impact négatif sur le bien-être et leur motivation à enseigner et cela peut se traduire à un manque d'interaction ou d'engagement et à un manque de clarté pendant la cour. (E5)

III.4.2. Le contexte social défavorise le développement de la pensée critique :

Selon (E10) a souligné que la société algérienne qui n'encourage pas le développement de la pensée critique dès le jeune âge pose un obstacle majeur où les étudiants sont habitués à suivre des directives sans remettre en question ce qui inhibe leur capacité à développer une réflexion critique. Ainsi les conditions sociales et économiques des enseignants, les pressions sociales et professionnelles drainent l'énergie des enseignants et réduisent leur motivation ce qui défavorise le développement de la pensée critique (E5, E3)

Selon (E1) a mentionné que les étudiants ne maîtrisent pas la longue utiliser dans les études, et pour transmettre les connaissances et pour analyser, évaluer les idées de manière critique il est essentiel de comprendre la longue dans lequel les informations sont présenter et si les étudiants ont du mal avec la longue, ils auront également les difficultés à développer cette compétence.

DISCUSSION DES RESULTATS

IV. Discussion et analyse des résultats :

Nous rappelons que le but de notre recherche est identifié et comprendre (décrire et expliquer) les obstacles (curriculaires, didactico-pédagogiques, matériels, etc.) au développement de la pensée critique des étudiant-e-s selon la perspective des enseignant-e-s universitaires dans le domaine des STAPS.

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

Premièrement, Les obstacles au développement de la pensée critique des étudiants(es) dans la formation initiale en STAPS.

Deuxièmement, La formation en didactique de la pensée critique.

Troisièmement, Le curriculum de formation en STAPS et le développement de la pensée critique.

Quatrièmement, Les obstacles qui conduisent au non-développement de la PC des étudiants en STAPS.

IV.1. Les obstacles au développement de la pensée critique dans la formation initiale en STAPS :

L'analyse de nos résultats a montré que la majorité des enseignants ont mentionné qu'ils ne pas avoir reçu une formation spécifique sur la façon d'enseigner la pensée critique dans la formation initiale en STAPS et cela entraîner des lacunes dans la transmission de ces compétences aux étudiants. Et c'est à travers de cette formation en didactique de la pensée critique, il est important de suivre une formation pour développer la pensée critique chez les étudiants comme l'a signalé (Cottrell, 2017) : « les enseignants ont besoin d'une formation spécialisée pour intégrer correctement la pensée critique dans leur programme et leurs méthodes d'enseignement » pour ce faire Gharib et Al, 2016) conviennent que les enseignants doivent être équipés de formation et de cours spécifiques.(Eze Ikenna Franklin, Students' views regarding the barriers to learning critical thinking, 2022)

Ainsi (Romano, 1993), mentionne que pour améliorer les pratiques pédagogiques, visant à développer les habilités de pensée, il faut non seulement convaincre les enseignants et les enseignantes, mais aussi leur offrir une solide formation aux stratégies pédagogique pertinentes. Selon les propos de certains enseignants (tels que E7) indiquent que les méthodes conçues pour enseigner la pensée critique ne sont plus utiliser dans le curriculum scolaire, cela signifie que les techniques et les utiles qui devrait aider les étudiants à penser d'une

DISCUSSION DES RESULTATS

manière critique ne sont plus intégrer dans les cours, par exemple les débats et discussions en classe, l'utilisation des processus de réflexion.

De ce fait, Van ERP (2008) (Eze Ikenna Franklin, Students' views regarding the barriers to learning critical thinking, 2022) à découvert que les enseignants avaient le plus d'impact sur le développement des capacités de réflexion critique des étudiants, donc ils doivent bien connaître l'enseignement de la pensée critique (Stupple et al, 2017). En trouve les participants(es) (E8, E9) ont indiqué dans leurs réponses que certains enseignants ne savent pas à quel point la pensée critique est importante lors de leur l'enseignement et pour l'apprentissage et ils pourraient ne pas comprendre comment cela peut aider les étudiants à bien réfléchir et à apprendre de manière plus efficace.

(Fani)confirme que « si les enseignants ne sont pas familiarisés avec les différentes composantes de la pensée critique et les approches pour l'enseigner, ils ne pourront pas doter les étudiants de cette précieuse capacité donc il y a un manque de formation de la part des enseignants ». Les participants (E2, E3) ont indiqué que les étudiants peuvent manquer de compétences ou de connaissances nécessaires pour développer cette compétence comme si les étudiants n'ont pas une compréhension de base des concepts alors ils seront difficiles pour eux de réfléchir de manière critique à des questions plus complexes.

Les enseignants ont également ajouté que les universités ne s'occupent pas de l'enseignement de la pensée critique et que le financement limité ne permet pas de préparer des cours de développement professionnel. (Bataineh Et Alazzi, 2009)(Lulwa khalid J. b., 2021), il est évident que la pensée critique n'est pas considérée comme faisant partie de la culture d'apprentissage dans certains pays et sociétés. Dans ce contexte pour certains enseignants mentionne que les objectifs de la formation ne mentionnent pas clairement la nécessité de développer cette compétence. De plus (E10) pense que les règles et les lois qui gouvernent les universités et la façon dont les gens pensent et agissent dans société peuvent avoir un impact sur la façon dont les enseignants enseignent et dont les étudiants apprennent à penser de manière critique.

Dans une étude préliminaire (Mangena et Chabeli, 2005) de (Saloua Aouaf, perceived Barriers to critical thinking development: the student's view, 2023), ont constaté que le manque de connaissances des enseignants en matière de pensée critique était considéré comme le facteur le plus important. Ainsi, Aliakbari et Sadeghdaghghi (2013) de (Saloua Aouaf, perceived Barriers to critical thinking development: the student's view, 2023) plus de 60% des enseignants s'accordent à dire que le manque de connaissances sur la pensée

critique, la difficulté à évaluer les apprenants et le manque de connaissances sur la manière de promouvoir la pensée critique sont les principaux obstacles, comme l'a signalé nos participants tel que (E9) que les enseignants ont un manque de connaissances sur le concept de la pensée critique.

IV.2. La discussion La formation en didactique de la pensée critique :

L'analyse de nos résultats a montré qu'il est important de suivre une formation pour développer la pensée critique chez les étudiants et si les enseignants ont un manque de connaissances sur la pensée critique ne peut pas développer et amélioré ses étudiants, et Pour former à la pensée critique, il est important de proposer des activités qui stimulent le raisonnement logique, la prise de décision éclairée et la communication efficace. Il est également nécessaire d'enseigner aux élèves à être conscients de leurs propres biais cognitifs, afin qu'ils puissent les identifier et les corriger.

Le contrat didactique est ce qui permet aux étudiants de se confronter au milieu didactique, et ce dernier doit opposer une certaine résistance au contrat actuel pour conduire les étudiants à dépasser ce qu'ils savent déjà faire et à déployer des stratégies d'apprentissage qui leur permettront de résoudre des problèmes pourvoyeurs de savoirs nouveaux (Brousseau, 1998, 194-198).(Sensevy,G., 2011)(Cariou, D. & Laubé, S, 2018)

Lorsque les étudiants pratiquent la métacognition, le fait de réfléchir à leur pensée les aide à mieux comprendre leurs expériences de vie et à commencer à atteindre des niveaux plus élevés.(Marilyn Price-Mitchell, 2015). Des enseignants (tel que E1, E7) ont indiqué dans leurs réponses que cette formation est essentielle pour le développement des compétences métacognitives chez les étudiants (comme la réflexion, les débats), et si les enseignants reçoivent une formation et comprennent bien la pensée critique cela peut aider les étudiants à mieux apprendre et à penser de façon plus critique. Comme le mentionne (E1) que les enseignants non formés se concentrent plus sur la transmission de connaissances que sur la réflexion et l'auto-évaluation. De plus (E10) affirme que les enseignants eux-mêmes doivent adopter des méthodes pédagogiques qui favorisent la réflexion critique et l'auto-évaluation pour encourager la pensée réflexive chez les étudiants et les enseignants doivent également être capable de pratiquer la réflexion dans leurs propres enseignements.

IV.3. Le curriculum de formation en STAPS et le développement de la pensée critique :

Selon Niu, Behar-Horenstein et Garvan, 2013) (Eze Ikenna Franklin, Students' views regarding the barriers to learning critical thinking, 2022) L'efficacité de la formation à la pensée critique et des interventions pédagogiques est influencée par des éléments pédagogiques tels que les méthodes d'enseignement de la pensée critique. selon (E7) a mentionné que le manque de formation des enseignants en pensée critique peut également entraver le développement de cette compétence chez les étudiants En outre, (Mangena et Chabeli, 2005) de (Saloua Aouaf, perceived Barriers to critical thinking development: the student's view, 2023) ont ajouté que les facteurs conditionnant la pensée critique sont liés aux méthodes d'enseignement et les méthodes d'évaluation, la résistance des éducateurs au changement, les critères de sélection des étudiants et le contexte culturel des étudiants. L'enseignant (E1) indique que le programme de formation est trop fragmenté ce qui signifie que les différentes matières sont enseignées séparément sans lien entre elles et cela empêche les étudiants de voir comment les différentes connaissances se connectent et ce qui est crucial pour développer une pensée critique

Selon (Lisa Gueldenzoph synder, teaching critical thinking and proble solving , 2008) les méthodes d'enseignement traditionnelles utilisent trop de faits et pas assez de conceptualisation trop de mémorisation et pas assez de réflexion, par conséquent, les cours magistraux et la mémorisation par cœur n'encouragent pas la pensée critique. En outre, les évaluations devraient mettre l'accent sur la réflexion plutôt que sur les faits ainsi les devoirs notés, les interrogations ou les tests doivent devenir des défis intellectuels plutôt que des rappels de mémoire. Selon (E8 E9 E10) reconnaissent que le programme STAPS peut limiter les possibilités de développement de la pensée critique chez les étudiants surtout s'il se concentre sur les aspects pratique et techniques et cela signifie que le programme actuel ne peut pas aider suffisamment les étudiants à développer cette compétence. (Allamnakhrah, 2013) identifié que la méthode d'enseignement dominante se concentre sur les cours magistraux, l'apprentissage par cœur et la mémorisation, ce qui ne favorise pas la pensée critique a sein des salles de classe. L'intégration de modules axés sur la réflexion critique, l'analyse de données, la résolution de problèmes complexes et la remise en question des connaissances établies peut contribuer à renforcer la pensée critique des étudiants en STAPS. Les formateurs d'enseignants sont les premiers acteurs de la formation et en EPS, ils participent à l'évolution de cette discipline en formant des générations d'enseignants qui tentent de s'adapter à chaque fois aux nouveaux enjeux présentés (MICHON B. & CARITEY

DISCUSSION DES RESULTATS

B., 1998) Ainsi une bonne gestion de classe ne suppose pas uniquement que l'enseignant coopère avec les étudiants afin de réduire les problèmes de comportement, mais aussi l'organisation de la classe augmente l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage (Jones,1996).(Mohamed Amine DERGAA, 2019-2020)

Une étude qui a montré également que les manuels et le matériel scolaire ne favorisent pas la pensée critique. Etonnamment, lorsque les enseignants sont critiqués le manque de matériels dont ils disposaient pour enseigner la pensée critique, ils ont constaté que les lignes directrices du ministre n'exigeaient pas la pensée critique dans le cadre du processus d'apprentissage. Selon le participant (E3) mentionne d'offrir du temps pour bien préparer les cours qui encourage la pensée critique chez les étudiants d'offrir des moyens qui peuvent aussi aider les étudiants d'explorer différents aspects des Activités physiques et sportives.

Les enseignants jouent un rôle crucial en aident les apprenants à améliorer leurs capacité de réflexion critique,(Eze Ikenna Franklin, Students' views regarding the barriers to learning critical thinking, 2022), selon les réponses des participants insistent sur l'importance du rôle de l'enseignant dans le développement de la pensée critique tel que (E2, E9, E8) affirment que la volonté et l'engagement des enseignants ainsi que leurs méthodes pédagogiques sont curieux même si le programme de base est limité et cela implique que ce n'est pas seulement le programme qui compte mais aussi l'engagement et l'effort que chaque enseignant met dans son enseignement. Ainsi les enseignant-e-s créatifs peuvent intégrer des habilités de pensée favorisant la pensée critique comme l'analyse d'étude de cas, l'évaluation, la réflexion résoudre des problèmes...etc.) (E4)

Autres enseignantes voient des opportunités dans le programme actuel tel que (E3, E4, E5, E9) mentionnent que le programme offre de nombreuses occasions pour encourager cette compétence par exemple des matières spécifiques comme l'épistémologie et des approches par compétences qui donnent aux étudiants plus de liberté pour réfléchir et de trouver des solutions ce qui peut enrichir leur capacité de réflexion critique.

IV.4. Discussion des obstacles qui conduisent au non-développement de la PC des étudiants en STAPS :

Les enseignants ont souligné que le manque de dialogue et de communication efficace entre les enseignants et les étudiants constitue un obstacle majeur au développement de la pensée critique. En effet, une communication ouverte et des échanges constructifs sont essentiels pour encourager les étudiants à exprimer leurs idées, poser des questions et engager

DISCUSSION DES RESULTATS

des discussions critiques. Lorsque le dialogue est limité ou inefficace, les étudiants peuvent avoir du mal à développer leur pensée critique de manière approfondie.

Les réponses ont également mis en évidence l'impact du contexte social et culturel sur le développement de la pensée critique. Les enseignants ont souligné que les normes sociales et les attentes culturelles peuvent limiter leur capacité à remettre en question les idées préconçues et à développer une pensée critique. Il est donc essentiel de prendre en compte ces facteurs externes dans la conception des programmes d'enseignement pour encourager une réflexion critique plus profonde, (E8, E1). En parlant de la relation avec le passé universitaires les étudiants ne sont pas encourager à s'exprimer librement, ils sont conditionnés à écouter, apprendre et appliquer ce que dit l'adulte et cela signifie que les méthodes d'enseignement sont basées sur l'écoute plutôt que sur la réflexion critique alors les étudiants arrivent dans les programmes STAPS avec une habitude d'apprendre sans remettre en question ce qui rend difficile le développement de la pensée critique (E10). Le dialogue et la communication en classe jouent un rôle essentiel dans le développement de la pensée critique des élèves, favorisant leur engagement, leur compréhension et leurs compétences académiques et personnelles.(Sorin Stati, 1998)

Selon (Scrivent et Paul, 2008), l'enseignement qui soutient la pensée critique utilise des techniques de questionnement qui demandent aux étudiants d'analyser, synthétiser et évaluer les informations pour résoudre des problèmes et de prendre des décisions(penser), plutôt que de simplement répéter des informations (mémoriser) parce que la pensée critique est une habitude mentale qui exige les étudiants qu'ils réfléchissent à leur pensée et à l'amélioration du processus, elle exige les étudiants qu'ils utilisent les capacité de réflexion de haut niveau et non qu'ils mémorisent des données ou qu'ils acceptent ce qu'on leur dit sans réfléchir de manière critique. Dans ce contexte les participants considèrent que les méthodes d'enseignement traditionnel qui se concentre sur la transmission de connaissance que sur le développement de pensée critique et la subjectivité des enseignants empêchent les étudiants de participer au développement des habilités de pensée critique (E7). De plus les enseignants utilisent souvent des méthodes qui dictent quoi pensé plutôt que d'encourager la réflexion indépendante (E8, E1)

En outre, la structure de la classe est également considérée comme un obstacle à l'acquisition de compétences de pensée critique. (Bataineh et Alazzi, 2009) de (Lulwa khalid J. B., SAGE JOURNALS, 2021), ont indiqué que les classes à taille importante constituaient un défi à la mise en œuvre efficace de pensée critique. Selon la réponse de (E8) a mentionné que l'effectifs des classes rendent difficile pour l'enseignants de fournir l'occasion de

DISCUSSION DES RESULTATS

participer pour chaque étudiant et cela limite l'interaction et les discussions approfondies au développement de la pensée critique. Ainsi (Nicolaidis Vaal, 2012) affirme que les étudiants ont besoin de nombreuse de partager leurs idées avec le professeur ainsi qu'avec leur pair, ce qui devient difficile, voire presque impossible surtout avec de grands groupes d'étudiants dans une même classe.

Une réflexivité en encourageant un dialogue qui remet en question les préjugés humains et sociétaux. Lorsque les étudiants engagent des conversations ou rédigent des essais sur les préjugés et les dilemmes moraux liés à la politique, à la richesse, au racisme, à la pauvreté, à la justice, à la liberté, etc., ils apprennent à « réfléchir à leur propre pensée ». Ils commencent à remettre en question leurs propres préjugés et deviennent des penseurs plus flexibles et adaptatifs (Marilyn Price-Mitchell, 2015). Le contexte social peut effectivement influencer le développement de la pensée critique chez les individus, en fonction des normes, des valeurs et des opportunités d'expression qui leur sont offertes. Selon (E10) a souligné que la société algérienne qui n'encourage pas le développement de la pensée critique dès le jeune âge pose un obstacle majeur où les étudiants sont habitués à suivre des directives sans remettre en question ce qui inhibe leur capacité à développer une réflexion critique.

CONCLUSION

GENERALE

V. Conclusion

L'éducation dans le monde entier est devenue beaucoup plus conscient du rôle essentiel de la pensée critique et la fréquentation de l'université est censée améliorer la pensée critique des apprenants. Cependant, le niveau de la pensée critique des étudiants est insuffisant. De ce fait, plusieurs contraintes se conjuguent pour entraver la mise en œuvre de l'enseignement de la pensée critique.

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 comprendre (décrire et expliquer) les obstacles (curriculaires, didactico-pédagogiques, matériels, etc.) au développement de la pensée critique des étudiant-e-s selon la perspective des enseignant-e-s universitaires dans le domaine des STAPS.

Notre question principale sur lesquelles se base notre recherche est :

Quelles sont, selon les enseignant-e-s universitaires Algériens, les facteurs obstacles ou inhibiteurs au développement de la pensée critique des étudiant-e-s en formation initiale en STAPS ?

Pour mieux comprendre et mieux décrire les facteurs d'obstacles au développement de la pensée critique des étudiants dans la formation initiale en STAPS, nous avons opté pour une approche méthodologique qualitative d'étude de cas sous forme d'une analyse de contenu des données recueillies à partir d'un questionnaire dédié aux formateurs et formatrices en STAPS. Nous avons collecté les réponses de dix enseignant-e-s sur les quatre questions ouvertes concernant des aspects spécifiques sur la conception de la pensée critique dans la formation initiale en STAPS, à savoir les obstacles qui empêche les étudiants à développer la pensée critique selon la perceptive des enseignants universitaires.

L'analyse du corpus obtenu s'est faite par quatre étapes : une lecture flottant des réponses au questionnaire, un codage en relation avec les thématiques de recherche cité préalablement et en relation avec notre objectif de recherche, une catégorisation de différentes conceptions sur les facteurs d'obstacles au développement de la pensée critique telles qu'elles sont évoquées et cité par nos participants, enfin une description des résultats issus des données recueillies pour les interpréter, toujours en faisant le lien avec le cadre théorique.

CONCLUSION GENERALE

De façon générale, les résultats de notre étude indiquent que les enseignants universitaires, dans le domaine de formation initiale en STAPS, conçoivent différents obstacles susceptibles au développement de la pensée critique de leurs étudiants. On en a dénombré 5 qui sont :

- 1) Le manque de formation.
- 2) L'environnement socioculturel.
- 3) La structure de l'éducation.
- 4) Le manque des stratégies d'enseignement basé sur la pensée critique dans la formation en STAPS.
- 5) Le manque du dialogue et la communication pendant l'enseignement.

REFERENCES
BIBLIOGRAPHIQUES

Références Bibliographique :

- Adams, N. L. (June 2012). Identifying Faculty's Knowledge of Critical Thinking Concepts and Perceptions of Critical Thinking Instruction in Higher Education. *NACTA Journal*, 9-14.
- Albero, B. (2010). L'étude de cas : une modalité d'enquête difficile à cerner. Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université. Etude de cas, 15-25.
- Aouaf, S., Azzouzi, L., & Housni, H. (2023). Perceived barriers to critical thinking development: The student's view. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, 6(2), 63-69.
- Approches pédagogiques, infrastructure pour la pratique de l'enseignement. (1993).
- Balthasar, H. U. (1988). *presence et pensée*. Paris : Beauchesne.
- Barlatier, P. J. (2018). Chapitre 7. Les études de cas. In *Les méthodes de recherche du DBA* (pp. 126-139). EMS Editions.
- Barnett, R. (1997). Higher Education. Higher Education: A Critical Business.
- Boisvert, J. (1996). *Le développement de la pensée critique en première année du collégial dans un cours de psychologie : thèse* (Doctoral dissertation, éditeur non identifié).
- Boisvert, J., & Saint-Jean-sur-Richelieu, C. (1996). *Formation de la pensée critique au collégial étude de cas sur le développement de la pensée critique en première année du collégial dans un cours de psychologie*. Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu,
- Boisvert, J., & Laplante, B. (1999). La formation de la pensée critique: théorie & pratique. *Canadian Journal of Education*, 24(4), 467.
- Boubaya, L; Hariti, H & Kpazai, G. (2020). *Effet de la culture sur la conception de la nature et du rôle de la pensée critique, de même que sur les dispositifs didactico-pédagogiques de son développement en classe d'EPS : Cas de l'Algérie*. [Thèse de doctorat, Université d'Alger3, Algérie]
- Boubaya, L., Kpazai & Hariti, H. (2020). La nature et le rôle de la pensée critique en classe d'éducation physique et sportive en Algérie : conceptions des enseignants d'EPS The nature and the role of critical thinking in Sports and Physical Education in Algeria : Sports and Physical Education. *Sciences et Pratiques des Activités Physiques Sportives et Artistiques* Vol. 9, n° 18, pp.77-93
- Carnegie Council on Adolescent Development. Task Force on Education of Young Adolescents. (1989). *Turningpoints: Preparing American youth for the 21st century: The report of the task force on education of young adolescents*. Carnegie Council on Adolescent Development.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Choy, S. C., & Cheah, P. K. (2009). Teacher perceptions of critical thinking among students and its influence on higher education. *International Journal of teaching and learning in Higher Education*, 20(2), 198-206.
- Clarke, L. E., & Gabert, T. E. (2004). Faculty issues related to adult degree programs. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2004(103), 31-40.
- De Gialdino, I. V. (2012). L'interprétation dans la recherche qualitative : problèmes et exigences. *Recherches qualitatives*, 31(3), 155-187.
- Delors, J. (1996). *L'éducation, un trésor est caché dedans*. Odile Jacob.
- Dergaa, M. A ; Ben Jomaa, H. (2020). *Conception des stratégies d'enseignement et des modalités de développement de la Pensée Critique dans la formation en STAPS selon les enseignant-e-s universitaires*. [Mémoire Master, ISSEP KSarSaid, Tunisie].
- Didier Delignières. *L'esprit critique en STAPS*. Compte rendu de la conférence-débat organisée par l'A3EPS le 24 septembre 2014. (p. 3).
- Du Québec, G. (2001). Programme de formation de l'école québécoise. *Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec: Ministère de l'éducation.
- El Mokhtar, K. A., Zerhane, R., El Hammoumi, S., Amiri, E. M., Drissi, M. M. H., Kaddam, M., & Janati-Idrissi, R. (2023). Les ressources numériques pour développer les compétences du 21ème siècle dans l'enseignement apprentissage des Sciences de la vie et de la terre au Maroc. In *SHS Web of Conferences* (Vol. 175, p. 01016). EDP Sciences.
- Ennis, R. H. (1993). Critical thinking assessment. *Theory into practice*, 32(3), 179-186.
- Ennis. (1987). Les capacités et les attitudes propres à la pensée critique. Dans Pallascio, R., & Daniel, M. F. (2004). *Pensée et réflexivité : théories et pratiques* (Vol. 14). PUQ.
- Fani, T. (2011). Overcoming barriers to teaching critical thinking. In *The International Conference The Future of Education* (pp. 1-5).
- Franklin, E. I., Iwu, C. G., & Dubihlela, J. (2022). Students' views regarding the barriers to learning critical thinking. *International Journal of Research in Business and Social Science*, 11(4), 355-364.
- Gagnon, Y. C. (2005). *L'étude de cas comme méthode de recherche : guide de réalisation*. PUQ.
- Giroux, H. A. (1988). Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning.
- Grosser, M. M., & Lombard, B. J. J. (2008). The relationship between culture and the development of critical thinking abilities of prospective teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1364-1375.
- Guerchi, M. (2020). Didactique des APS 2ème année LFEP.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Guevel, C.; Bouillon, A. (2021). Les effets des styles d'enseignement sur l'engagement et l'apprentissage des élèves de cycle 3 : différenciation entre le style d'enseignement associatif et transmissif. Education. ffdumas-03254108f
- Gutnik, N. (2006). Analyse de contenu, analyse conversationnelle, analyse linguistique du discours: entre conceptions linguistiques du sujet et paradigmes de l'identité en sciences sociales. *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*, 229. Dans Bardin, L. (1985). L'analyse de contenu. Glaserfeld, pp. (19-43)
- Halpern, D. F. (1999). Teaching for critical thinking: Helping college students develop the skills and dispositions of a critical thinker. *New directions for teaching and learning*, 1999(80), 69-74.
- Halx, M. e. (2006). A pedagogy of force : faculty perspectives apacity in undergraduate students of critical thinking. *C. General Education*, 1364-1375.
- Kerfes, N., Ghadbane, A. H., & Boutalbi, B. (2013). Analyse comparée des systèmes de formation en éducation physique et sportive en Algérie et en Wallonie. *Insaniyat/إنسانيات. Revue algérienne d'anthropologie et de sciences sociales*, (60-61), 181-194.
- Khalid, L., Bucheerei, J., & Issah, M. (2021). Pre-service teachers' perceptions of barriers to promoting critical thinking skills in the classroom. *Sage Open*, 11(3), 21582440211036094.
- Kpazaï G. (2005). *Manifestations de la pensée critique chez des enseignantes et des enseignants d'éducation physique et à la santé : une étude de cas*. Thèse présentée à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de Philosophiæ Doctor (Ph.D.) en sciences de l'activité physique.
- 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 de Activités Physiques Sportives et Artistiques*. 6(2).
- Kpazaï G., Kossivi A. (2012). Les différentes catégories de conceptualisation de la pensée critique en éducation et en formation. *Analele Stiintificeale Universitatii "Alexandru Ioan Cuza" - Sect. Stiintele Educatiei*, vol. XVI, Pp 31-44. 86
- 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., 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.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Kpazaï, G., Daniel, M.-F. &Attiklemé, K. (2011). Manifestations of CriticalThinking in Health and Physical Education Teachers: An Examination of Three Case Studies. *PHENex Journal*, Vol 3 (2), 1-15.
- Kpazaï, G., Daniel, M.-F. &Attiklemé, K. (2015). A PedagogicalAnalysis of CriticalThinkingDeployed by Health and Physical Education Teachersat the SecondarySchoolLevel. *International Journal of Kinesiology& Sports Science*, 3(3), 1-12.
- Krief, N., &Zardet, V. (2013). Analyse de données qualitatives et recherche-intervention. *Recherches en sciences de gestion*, (2), 211-237.
- Lafortune, L., &Pallascio, R. (Eds.). (2000). *Pour une pensée réflexive en éducation*. Presses de l'Université du Québec.
- Leclercq, D. (1998). *Pour une pédagogie universitaire de qualité* (Vol. 224). Editions Mardaga.
- Leech&Onwuegbuzie,(2007). Chapter 1, qualitative data analysis and interprétation, systematiesearch for meaningpatrickngulube.
- Les modèles d'enseignement-apprentissage, ilairefeumo.over-blog.com
- Les théories de l'apprentissage, sup.univ-lorraine.fr/files/2022/01/fs
- Lipman, M. (1995). À l" école de la pensée, trad. N. Decostre, Bruxelles, De Boeck Université.
- Loiselle, J., & Harvey, S. (2007). La recherche développement en éducation: fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*, 27(1), 40-59.
- Maher Guerchi, (2020). Didactique des APS 2ème année LFEP.
- marineBriswalter, m. m. (s.d.). Récupéré sur https://sup.univ-lorraine.fr/les-theories-de-lapprentissage/fs_les_theories_de_apprentissage/.
- Matthews, E. (2023). Évaluer les compétences en matière de pensée critique pour l'apprentissage au 21e siècle.
- McPeck, J. E. (1990). Criticalthinking and subjectspecificity: A reply to Ennis. *Educationalresearcher*, 19(4), 10-12.
- Models of teaching : concept, components and families, <https://ugcmoocs.inflibnet.ac.in>
- Njiraini, N. (2016). *L'esprit critique, une compétence clé pour l'avenir*. Éducation des Adultes et Développement.
- Oliveira, A. L., &Simões, A. (2006). Impact of socio-demographic and psychological variables on the self-directedness of highereducationstudents. *International Journal of Self-Directed Learning*, 3(1), 1-12.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Paul, R. (2005). The state of critical thinking today. *New directions for community colleges*, 2005(130), 27-38.
- Paul, R., & Elder, L. (2019). *The miniature guide to critical thinking concepts and tools*. Rowman & Littlefield.
- Roy, P., & Schubnel, Y. (2017). La pensée critique et la pensée créative comme composantes essentielles de la pensée mathématique. *Bulletin du Centre de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage des sciences (CREAS)*, 20-28.
- Sajjad, S. (2010). Effective teaching methods at higher education level. *Pakistan journal of special education*, 11, 29-43.
- Sajjad, S. (2010). Effective teaching methods at higher education level. *Pakistan journal of special education*, 11, 29-43.
- Schon, D. (1983). *The Reflective Practitioner* New York. NY: Harper & Collins.
- Scriven, M. (1987). Critical thinking and the concept of literacy. *Informal Logic*, 9(2).
- Snyder, L. G., & Snyder, M. J. (2008). Teaching critical thinking and problem solving skills. *The Journal of Research in Business Education*, 50(2), 90.
- Van Manen, M. e. (1977.). Faculty Attitudes and the Development of Student's Critical Thinking. *Journal of General Education*, 205-228.
- Willett, G. (1982). La donnée, la communication et l'organisation. Prolégomènes à une théorie de la communication. *Communication. Information Médias Théories*, 4(2), 64-89.

ANNEXES

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Mémoire de recherche :

Titre de la recherche :

Facteurs d'obstacles au développement de la pensée critique des étudiants (es) dans la formation initiale en STAPS : cas de l'Algérie

Ce questionnaire s'adresse aux formatrices et formateurs universitaires dans le domaine de la formation initiale en STAPS. Il s'insère dans le cadre d'une étude exploratoire, descriptive sur les facteurs d'obstacles au développement de la pensée critique des étudiant-e-s dans la formation initial en STAPS. Votre participation à cette étude est très importante car elle nous permettra de mieux comprendre les facteurs d'obstacles au développent de la pensée critique selon la perceptives les enseignant-e-s universitaires, dans la formation initiale en STAPS.

Toutes les réponses seront traitées de manière anonyme, sans jugement de valeur et ne seront utilisées que dans le cadre de la formation ou de la recherche et toujours sans la possibilité d'identifier les répondants. Vous pouvez donc répondre en toute liberté, sans vous préoccuper de fournir "la" bonne réponse.

Les données seront stockées de façon anonyme, dans un espace de stockage sécurisé. Seuls les responsables de l'étude auront accès aux données. Vous êtes libre d'accepter ou de refuser de participer à cette recherche.

De plus, vous pourrez exercer à tout moment votre droit de retrait de cette recherche. Le questionnaire est composé de 2 parties, vous interrogeant sur des aspects spécifiques de la conception et les facteurs d'obstacles du développement de la pensée critique des étudiants par les enseignants universitaires dans la formation initiale en STAPS.

Il faut environ 15-20 minutes pour le compléter entièrement

MERCI DE VOTRE COLLABORATION !

ANNEXES

Le but de cette étude est identifié et comprendre (décrire et expliquer) les obstacles

(Politiques, curriculaires, didactico-pédagogiques, matériels, etc.) au développement de la Pensée critique des étudiant-e-s selon la perspective des enseignant-e-s universitaires dans le domaine des STAPS.

La question principale : Quelles sont, selon les enseignant-e-s universitaires Algériens, les facteurs obstacles ou inhibiteurs au développement de la pensée critique des étudiant-e-s en formation initiale en STAPS ?

Questionnaire :

1. Selon vous, qu'est-ce qui pourrait expliquer que certains enseignants ne pensent pas au développement de la pensée critique de leurs étudiant-e-s lors de leurs enseignements ?

Nommez deux raisons (ou obstacles) et expliquez-les svp.

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

2. Certaines données de recherche affirment que le fait que des enseignant-e-s universitaires n'aient pas eu de formation en didactique de la pensée critique et/ou n'aient pas une connaissance suffisante relative à la didactique du développement des habiletés de pensée supérieur expliquerait leur manque de motivation au développement de cette forme de pensée chez leurs étudiant-e-s. Qu'en pensez-vous à la lumière de votre expérience d'enseignant-chercheur-e en STAPS ?

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

3. Pensez-vous que le curriculum de formation en STAPS et/ou le domaine des STAPS ne vous donne pas des opportunités de songer au développement de la pensée critique de vos étudiant-e-s ? Justifiez votre réponse svp.

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

4. Pensez-vous à d'autres obstacles susceptibles d'expliquer le non-développement de la pensée critique des étudiant-e-s, dans votre domaine, en formation initiale en STAPS ? Présentez-le(s) svp.

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

ANNEXE 2

FORMULAIRE DE

CONSENTEMENT

Titre de la recherche : E1

Les facteurs d'obstacles au développement de la pensée critique des étudiants (es) dans la formation initiale en STAPS (cas de l'Algérie)

Présenter par : BENSIDHOUM INES benidhoumines9@gamil.com et HAMMOUCHI WISSAM hammouchiwissam010@gmail.com: Université Abderrahmane Mira De Bejaia

Dirigé par : Dr. DJERADA THINHINANE thinhinane.djerada@univ-bejaia.dz

Avant de commencer de répondre, notre recherche s'intéresse à identifier et comprendre (décrire et expliquer) les obstacles (politiques, curriculaire, didactico-pédagogiques, matériels, etc.) au développement de la pensée critique des étudiant-e-s selon la perspective des enseignant-e-s universitaires dans le domaine des STAPS

La question principale : Quelles sont, selon les enseignant-e-s universitaires Algériens, les facteurs obstacles ou inhibiteurs au développement de la pensée critique des étudiant-e-s en formation initiale en STAPS ?

ما هي، حسب أساتذة الجامعات الجزائرية، العوائق أو المعوقات التي تحول دون تنمية التفكير النقدي لدى الطلاب في التدريب الأولي في STAPS؟

Questionnaire :

- 1. Selon vous, qu'est-ce qui pourrait expliquer que certains enseignants ne pensent pas au développement de la pensée critique de leurs étudiant-e-s lors de leurs enseignements ? Nommez deux raisons (ou obstacles) et expliquez-les svp.**

. في رأيك، ما الذي يمكن أن يفسر عدم تفكير بعض المعلمين في تنمية التفكير الناقد لدى طلابهم عند التدريس؟ اذكر سببين (أو عقبتين) ويرجى شرحهما

- a. Manque de formation : les enseignants formateurs ne sont pas eux-mêmes formés.
- b. Un environnement de formation défavorable : déficits en matière des conditions matérielles (labos, ...), et humaines (leadership motivant, ...).

- 2. Certaines données de recherche affirment que le fait que des enseignant-e-s universitaires n'aient pas eu de formation en didactique de la pensée critique et/ou n'aient pas une connaissance suffisante relative à la didactique du développement des habiletés de pensée supérieur expliquerait leur manque de motivation au développement de cette forme de pensée chez leurs étudiant-e-s. Qu'en pensez-vous à la lumière de votre expérience d'enseignant-chercheur-e en STAPS ?**

تؤكد بعض البيانات البحثية أن عدم حصول المعلمين الجامعيين على تدريب في تدريس التفكير الناقد و/أو ليس لديهم المعرفة الكافية فيما يتعلق بتدريس تنمية مهارات التفكير العالي من شأنه أن يفسر افتقارهم إلى الدافعية لتنمية هذا التفكير. أشكال التفكير لدى طلابهم. ما رأيك في ذلك في ضوء تجربتك كمدرس الباحث

Absolument d'accord. Il est crucial de reconnaître que le développement des compétences métacognitives, telles que la pratique réflexive, l'esprit critique, l'innovation, la création, etc. nécessite des enseignants formateurs qui sont eux-mêmes bien formés et compétents dans ce domaine. Lorsqu'un enseignant n'a pas reçu une formation adéquate pour aménager des conditions propices à l'épanouissement de ces compétences chez les étudiants, il en découle logiquement une lacune dans l'acquisition de la pratique réflexive par les diplômés des Instituts des STAPS.

Imaginons un enseignant qui, bien qu'expert dans son domaine spécifique, manque de connaissances ou de compétences pédagogiques pour enseigner la réflexion critique et la métacognition à ses élèves. Dans de telles circonstances, les méthodes d'enseignement pourraient être davantage axées sur la transmission de connaissances plutôt que sur la stimulation de la réflexion, de l'auto-évaluation et de la prise de conscience de ses propres processus de pensée

3. Pensez-vous que le curriculum de formation en STAPS et/ou le domaine des STAPS ne vous donne pas des opportunités de songer au développement de la pensée critique de vos étudiant-e-s ? Justifiez votre réponse svp.

. هل تعتقد أن منهج تدريب STAPS و/أو مجال STAPS لا يمنحك فرصًا للنظر في تطوير التفكير النقدي لدى طلابك؟ يرجى تبرير إجابتك.

Les programmes de formation actuels souffrent d'une fragmentation marquée, où les différentes matières sont souvent enseignées de manière isolée plutôt que dans un contexte intégré. Cette fragmentation compromet la cohérence et la continuité de l'apprentissage, laissant les étudiants naviguer à travers des silos de connaissances sans lien apparent entre eux. En conséquence, l'interconnexion des savoirs, élément essentiel pour favoriser une compréhension holistique et une pensée systémique, est souvent négligée.

La conception fragmentée des programmes de formation entrave également la progression logique des étudiants dans leur apprentissage. Sans une structure cohérente et unifiée, il devient difficile pour les apprenants de saisir les liens entre les différentes disciplines et d'appliquer de manière efficace leurs connaissances dans des contextes variés. En outre, cette approche cloisonnée limite les opportunités d'enrichissement mutuel entre les différentes matières, privant ainsi les étudiants d'une expérience éducative véritablement intégrée.

4. Pensez-vous à d'autres obstacles susceptibles d'expliquer le non-développement de la pensée critique des étudiant-e-s, dans votre domaine, en formation initiale en STAPS ? Présentez-le(s) svp.

. هل تعتقد أن هناك عوائق أخرى من المحتمل أن تفسر عدم تطور التفكير النقدي لدى الطلاب في مجال عملك في التدريب الأولي على STAPS؟ يرجى تقديمها (ق).

Certainement, il existe d'autres facteurs !

- Des normes culturelles ou académiques qui valorisent la mémorisation plutôt que la réflexion critique peut constituer un obstacle au développement de cette compétence chez les étudiants.
- Le problème de la maîtrise des langues étrangère y compris le français : dans le contexte algérien, les barrières linguistiques peuvent également jouer un rôle négatif, notamment dans l'accès à des ressources en langue étrangère ou dans la compréhension des concepts complexes.

- Les difficultés socio-économiques auxquelles sont confrontés certains étudiants, telles que les contraintes financières, peuvent également influencer leur capacité à développer leur pensée critique.
- Des méthodes d'enseignement traditionnelles (behavioristes) : des cours magistraux où l'enseignant est le détenteur de savoirs, l'étudiant est un acteur passif. Généralement, les formateurs valorisent plus la pédagogie transmissive.
- Accès limité à des ressources documentaires appropriées de bonne qualité, telles que des livres, des articles de recherche, des équipements de laboratoire, etc.
- Un environnement d'apprentissage (de formation) moins stimulant ni motivant : les conditions dans lesquelles se réalisent les cours TP, TD et autres activités formatives ne permettent pas aux étudiants de penser ou d'utiliser leurs compétences de haut niveau taxonomique.

Bon courage.

Titre de la recherche : E2

Les facteurs d'obstacles au développement de la pensée critique des étudiants (es) dans la formation initiale en STAPS (cas de l'Algérie)

Présenter par : BENSIDHOUM INES benidhoumines9@gamil.com et HAMMOUCHI WISSAM hammouchiwissam010@gmail.com: Université Abderrahmane Mira De Bejaia

Dirigé par : Dr. DJERADA THINHINANE thinhinane.djerada@univ-bejaia.dz

Avant de commencer de répondre, notre recherche s'intéresse à identifier et comprendre (décrire et expliquer) les obstacles (politiques, curriculaires, didactico-pédagogiques, matériels, etc.) au développement de la pensée critique des étudiant-e-s selon la perspective des enseignant-e-s universitaires dans le domaine des STAPS

La question principale : Quelles sont, selon les enseignant-e-s universitaires Algériens, les facteurs obstacles ou inhibiteurs au développement de la pensée critique des étudiant-e-s en formation initiale en STAPS ?

Les facteurs obstacles ou inhibiteurs au développement de la pensée critique des étudiant-e-s en formation initiale en STAPS sont :

- Absence d'un débat ouvert sur une thématique, un sujet, une présentation d'un exposé pour permettre aux étudiants de poser des questions, des analyses, des critiques subjectives.
- Un mauvais Jugement des défis d'analyse
- Absence des défis d'analyse critique
- Les obstacles liés à l'effectif des étudiants

ما هي، حسب أساتذة الجامعات الجزائرية، العوائق أو المعوقات التي تحول دون تنمية التفكير النقدي لدى الطلاب في التدريب الأولي في STAPS؟

Questionnaire :

3. Selon vous, qu'est-ce qui pourrait expliquer que certains enseignants ne pensent pas au développement de la pensée critique de leurs étudiant-e-s lors de leurs enseignements ?
Nommez deux raisons (ou obstacles) et expliquez-les svp.

-La principale difficulté réside dans le niveau linguistique limité des étudiants. La pensée critique nécessite une maîtrise approfondie de la langue et des connaissances.

Les méthodes conçues pour enseigner la pensée critique dans le curriculum scolaire sont devenues INEXISTANTES. La plupart des états s'engageaient dans des projets encourageant les professeurs à dispenser cet enseignement

-Un manque de motivation active en classe

-Un nombre limité d'étudiants démontrent un intérêt pour la pensée critique.

- Le niveau académique des étudiants est un obstacle au développement de la pensée critique

-La timidité et le manque d'enthousiasme.

. في رأيك، ما الذي يمكن أن يفسر عدم تفكير بعض الأساتذة في تنمية التفكير الناقد لدى طلابهم عند التدريس؟ اذكر سببين (أو عقبتين) ويرجى شرحها من فضلكم؟

4. Certaines données de recherche affirment que le fait que des enseignant-e-s universitaires n'aient pas eu de formation en didactique de la pensée critique et/ou n'aient pas une connaissance suffisante relative à la didactique du développement des habiletés de pensée supérieur expliquerait leur manque de motivation au développement de cette forme de pensée chez leurs étudiant-e-s. Qu'en pensez-vous à la lumière de votre expérience d'enseignant-chercheur-e en STAPS ?

• **Contraintes liées au système pédagogique universitaire (absence de formations dans ce sens)**

• **Une absence de connaissance sur la pensée critique chez les enseignants des STAPS**

• **Absence de la pensée critique dans les programmes de l'enseignement des STAPS**

تؤكد بعض النتائج البحثية أن عدم حصول الأساتذة الجامعيين على تكوين في التفكير الناقد و/أو ليس لديهم المعرفة الكافية فيما يتعلق بتنمية مهارات التفكير العالي من شأنه أن يفسر افتقارهم إلى الدافعية لتنمية هذا التفكير الناقد لدى طلابهم. ما رأيك في ذلك في ضوء تجربتك كأستاذ باحث؟

Effectivement c'est très juste, le manque de formation dans cette pensée critique pousse l'enseignant à être a motivé dans sa tâche, mais trouve d'autres sources pour développer cette pensée chez ses étudiants avec le peu de connaissances acquis au cours de sa vie professionnelle. (DONNER DES EXPOSES ET LES DEBATER EN CLASSE)

5. Pensez-vous que le curriculum de formation en STAPS et/ou le domaine des STAPS ne vous donne pas des opportunités de songer au développement de la pensée critique de vos étudiant-e-s ? Justifiez votre réponse svp.

. هل تعتقد أن منهاج تدريس STAPS و/أو مجال STAPS لا يمنحك فرصًا للنظر في تطوير التفكير الناقد لدى طلابك؟
يرجى تبرير إجابتك.

Non, tous d'épand de la volante et d'engagement de chaque enseignant et la méthode stratégique d'enseignement en STAPS.

4. Pensez-vous à d'autres obstacles susceptibles d'expliquer le non-développement de la pensée critique des étudiant-e-s, dans votre domaine, en formation initiale en STAPS ? Présentez-le(s) svp.

Non

. هل تعتقد أن هناك عوائق أخرى من المحتمل أن تفسر عدم تطور التفكير الناقد لدى الطلاب في ميدان علوم وتقنيات الانشطة البدنية والرياضية STAPS؟ يرجى تقديمها (ق).

Titre de la recherche : E3

Les facteurs d'obstacles au développement de la pensée critique des étudiants (es) dans la formation initiale en STAPS (cas de l'Algérie)

Présenter par : BENSIDHOUM INES benidhoumines9@gamil.com et HAMMOUCHI WISSAM hammouchiwissam010@gmail.com: Université Abderrahmane Mira De Bejaia

Dirigé par : Dr. DJERADA THINHINANE thinhinane.djerada@univ-bejaia.dz

Avant de commencer de répondre, notre recherche s'intéresse à identifier et comprendre (décrire et expliquer) les obstacles (politiques, curriculaires, didactico-pédagogiques, matériels, etc.) au développement de la pensée critique des étudiant-e-s selon la perspective des enseignant-e-s universitaires dans le domaine des STAPS

La question principale : Quelles sont, selon les enseignant-e-s universitaires Algériens, les facteurs obstacles ou inhibiteurs au développement de la pensée critique des étudiant-e-s en formation initiale en STAPS ?

ما هي، حسب أساتذة الجامعات الجزائرية، العوائق أو المعوقات التي تحول دون تنمية التفكير النقدي لدى الطلاب في التدريب الأولي في STAPS؟

- Les étudiants manquent des bases de la pensée critique, et ils n'en montrent aucun intérêt.
- L'organisation des groupes, de TD principalement ne facilite pas cette tâche.
- Le volume horaire qui se réalise réellement ne suffit pas.
- Les enseignants ne sont pas préparés pour prendre en considération cet aspect.

Questionnaire :

Selon vous, qu'est-ce qui pourrait expliquer que certains enseignants ne pensent pas au développement de la pensée critique de leurs étudiant-e-s lors de leurs enseignements ? Nommez deux raisons (ou obstacles) et expliquez-les svp.

. في رأيك، ما الذي يمكن أن يفسر عدم تفكير بعض المعلمين في تنمية التفكير الناقد لدى طلابهم عند التدريس؟ اذكر سببين (أو عقبتين) ويرجى شرحهما

- Les prérequis des étudiants.
- Ce n'est pas défini dans les offres de formations comme objectifs.

Certaines données de recherche affirment que le fait que des enseignant-e-s universitaires n'aient pas eu de formation en didactique de la pensée critique et/ou n'aient pas une connaissance suffisante relative à la didactique du développement des habiletés de pensée supérieur expliquerait leur manque de motivation au développement de cette forme de pensée chez leurs étudiant-e-s. Qu'en pensez-vous à la lumière de votre expérience d'enseignant-chercheur-e en STAPS ?

تؤكد بعض البيانات البحثية أن عدم حصول المعلمين الجامعيين على تدريب في تدريس التفكير الناقد و/أو ليس لديهم المعرفة الكافية فيما يتعلق بتدريس تنمية مهارات التفكير العالي من شأنه أن يفسر افتقارهم إلى الدافعية لتنمية هذا التفكير. أشكال التفكير لدى طلابهم. ما رأيك في ذلك في ضوء تجربتك كمدرس الباحث

- Nous n'avons reçu aucune formation, ni au sujet de la pensée critique, ni autre.

3. Pensez-vous que le curriculum de formation en STAPS et/ou le domaine des STAPS ne vous donne pas des opportunités de songer au développement de la pensée critique de vos étudiant-e-s ? Justifiez votre réponse svp.

. هل تعتقد أن منهج تدريب STAPS و/أو مجال STAPS لا يمنحك فرصًا للنظر في تطوير التفكير النقدي لدى طلابك؟ يرجى تبرير إجابتك.

- L'offre de formation propose des modules et unités qui peuvent être exploités pour développer cet aspect, mais il n'offre pas les moyens et le temps.

4. Pensez-vous à d'autres obstacles susceptibles d'expliquer le non-développement de la pensée critique des étudiant-e-s, dans votre domaine, en formation initiale en STAPS ? Présentez-le(s) svp.

. هل تعتقد أن هناك عوائق أخرى من المحتمل أن تفسر عدم تطور التفكير النقدي لدى الطلاب في مجال عملك في التدريب الأولي على STAPS؟ يرجى تقديمها (ق).

- Le contexte social et professionnel qui règne défavorise le développement de la pensée critique des étudiants.

Titre de la recherche : E4

Les facteurs d'obstacles au développement de la pensée critique des étudiants (es) dans la formation initiale en STAPS (cas de l'Algérie)

Présenter par : BENSIDHOUM INES benidhoumines9@gamil.com et HAMMOUCHI WISSAM hammouchiwissam010@gmail.com: Université Abderrahmane Mira De Bejaia

Dirigé par : Dr. DJERADA THINHINANE thinhinane.djerada@univ-bejaia.dz

Avant de commencer de répondre, notre recherche s'intéresse à identifier et comprendre (décrire et expliquer) les obstacles (politiques, curriculaires, didactico-pédagogiques, matériels, etc.) au développement de la pensée critique des étudiant-e-s selon la perspective des enseignant-e-s universitaires dans le domaine des STAPS

La question principale : Quelles sont, selon les enseignant-e-s universitaires Algériens, les facteurs obstacles ou inhibiteurs au développement de la pensée critique des étudiant-e-s en formation initiale en STAPS ?

ما هي، حسب أساتذة الجامعات الجزائرية، العوائق أو المعوقات التي تحول دون تنمية التفكير النقدي لدى الطلاب في التدريب الأولي في STAPS؟

Questionnaire :

Selon vous, qu'est-ce qui pourrait expliquer que certains enseignants ne pensent pas au développement de la pensée critique de leurs étudiant-e-s lors de leurs enseignements ? Nommez deux raisons (ou obstacles) et expliquez-les svp.

. في رأيك، ما الذي يمكن أن يفسر عدم تفكير بعض المعلمين في تنمية التفكير الناقد لدى طلابهم عند التدريس؟ اذكر سببين (أو عقبتين) ويرجى شرحهما

Je pense que deux raisons possibles pourraient être le manque de temps pour se concentrer sur le développement de la pensée critique et le manque de formation appropriée sur la façon de l'enseigner. Parfois, les enseignants peuvent être submergés par les programmes chargés et les exigences administratives. De plus, ils peuvent ne pas avoir reçu suffisamment de formation pour intégrer efficacement la pensée critique dans leurs cours.

Certaines données de recherche affirment que le fait que des enseignant-e-s universitaires n'aient pas eu de formation en didactique de la pensée critique et/ou n'aient pas une connaissance suffisante relative à la didactique du développement des habiletés de pensée supérieur expliquerait leur manque de motivation au développement de cette forme de pensée chez leurs étudiant-e-s. Qu'en pensez-vous à la lumière de votre expérience d'enseignant-chercheur-e en STAPS ?

تؤكد بعض البيانات البحثية أن عدم حصول المعلمين الجامعيين على تدريب في تدريس التفكير الناقد و/أو ليس لديهم المعرفة الكافية فيما يتعلق بتدريس تنمية مهارات التفكير العالي من شأنه أن يفسر افتقارهم إلى الدافعية لتنمية هذا التفكير. أشكال التفكير لدى طلابهم. ما رأيك في ذلك في ضوء تجربتك كمدرس الباحث

Je comprends l'importance de la formation en didactique de la pensée critique pour les enseignant-e-s universitaires. En tant qu'enseignant-chercheur-e en STAPS, je suis conscient que la formation appropriée peut jouer un rôle clé dans la motivation des enseignant-e-s à développer la pensée critique chez leurs étudiant-e-s. Une connaissance approfondie de la didactique du développement des habiletés de pensée supérieure peut aider les enseignant-e-s à intégrer ces compétences de manière efficace et engageante dans leurs cours.

3. Pensez-vous que le curriculum de formation en STAPS et/ou le domaine des STAPS ne vous donne pas des opportunités de songer au développement de la pensée critique de vos étudiant-e-s ? Justifiez votre réponse svp.

. هل تعتقد أن منهج تدريب STAPS و/أو مجال STAPS لا يمنحك فرصًا للنظر في تطوير التفكير النقدي لدى طلابك؟ يرجى تبرير إجابتك.

Je ne pense pas que le curriculum de formation en STAPS ou le domaine des STAPS limite les opportunités de réfléchir au développement de la pensée critique de mes étudiant-e-s. Au contraire, le domaine des STAPS offre de nombreuses occasions d'encourager la pensée critique, car il implique souvent des problèmes complexes et des situations pratiques qui nécessitent une réflexion approfondie.

De plus, le curriculum de formation en STAPS peut inclure des cours spécifiques axés sur le développement des compétences de pensée critique.

Cependant, il est important que les enseignant-e-s soient conscients de l'importance de la pensée critique et qu'ils intègrent activement des stratégies d'enseignement qui favorisent son développement.

4. Pensez-vous à d'autres obstacles susceptibles d'expliquer le non-développement de la pensée critique des étudiant-e-s, dans votre domaine, en formation initiale en STAPS ? Présentez-le(s) svp.

. هل تعتقد أن هناك عوائق أخرى من المحتمل أن تفسر عدم تطور التفكير النقدي لدى الطلاب في مجال عملك في التدريب الأولي على STAPS؟ يرجى تقديمها (ق).

Il y a d'autres obstacles qui pourraient expliquer le manque de développement de la pensée critique chez les étudiant-e-s en formation initiale en STAPS. L'un de ces obstacles pourrait être le manque de ressources pédagogiques spécifiques qui mettent l'accent sur la pensée critique dans le domaine des STAPS. Il est possible que les enseignant-e-s aient du mal à trouver des exemples concrets et des activités pratiques qui favorisent le développement de cette compétence chez les étudiant-e-s.

Un autre obstacle pourrait être le manque de temps consacré à la réflexion critique. Les programmes chargés et les contraintes de temps peuvent limiter les occasions pour les étudiant-e-s de s'engager dans des discussions approfondies et des réflexions critiques. Les cours en STAPS peuvent être axés sur les aspects pratiques et techniques, ce qui peut laisser peu de place pour la réflexion critique.

Il est important de reconnaître ces obstacles et de trouver des moyens d'y remédier. Cela peut inclure la création de ressources pédagogiques spécifiques à la pensée critique, l'intégration de temps dédié à la réflexion critique dans les cours et la sensibilisation des enseignant-e-s à l'importance de développer cette compétence chez les étudiant-e-s en STAPS

Titre de la recherche : E5

Les facteurs d'obstacles au développement de la pensée critique des étudiants (es) dans la formation initiale en STAPS (cas de l'Algérie)

Présenter par : BENSIDHOUM INES benidhoumines9@gamil.com et HAMMOUCHI WISSAM hammouchiwissam010@gmail.com: Université Abderrahmane Mira De Bejaia

Dirigé par : Dr. DJERADA THINHINANE thinhinane.djerada@univ-bejaia.dz

Avant de commencer de répondre, notre recherche s'intéresse à identifier et comprendre (décrire et expliquer) les obstacles (politiques, curriculaires, didactico-pédagogiques, matériels, etc.) au développement de la pensée critique des étudiant-e-s selon la perspective des enseignant-e-s universitaires dans le domaine des STAPS

La question principale : **Quelles sont, selon les enseignant-e-s universitaires Algériens, les facteurs obstacles ou inhibiteurs au développement de la pensée critique des étudiant-e-s en formation initiale en STAPS ?**

Questionnaire :

1. Selon vous, qu'est-ce qui pourrait expliquer que certains enseignants ne pensent pas au développement de la pensée critique de leurs étudiant-e-s lors de leurs enseignements ? Nommez deux raisons (ou obstacles) et expliquez-les svp.

L'enseignant n'accorde pas d'importance à la pensée critique et son attention est concentrée sur le temps de la séance, ce qui signifie que l'enseignant dépend de la quantité et non de la qualité et du programme d'études prévu, en plus du manque d'un climat et d'un environnement appropriés pour que l'enseignant développe la pensée critique chez ses étudiants

2. Certaines données de recherche affirment que le fait que des enseignant-e-s universitaires n'aient pas eu de formation en didactique de la pensée critique et/ou n'aient pas une connaissance suffisante relative à la didactique du développement des habiletés de pensée supérieur expliquerait leur manque de motivation au développement de cette forme de pensée chez leurs étudiant-e-s. Qu'en pensez-vous à la lumière de votre expérience d'enseignant-chercheurs-e en STAPS ?

Selon moi, il y a un manque de motivation, mais pas parce que l'enseignant n'est pas formé à l'enseignement de la pensée critique ou parce qu'il n'a pas les connaissances suffisantes pour

enseigner les compétences de la pensée critique, mais à cause du manque de motivation des élèves dans la classe et de leur manque d'interaction avec l'enseignant pendant le cours

3. Pensez-vous que le curriculum de formation en STAPS et/ou le domaine des STAPS ne vous donne pas des opportunités de songer au développement de la pensée critique de vos étudiant-e-s ? Justifiez votre réponse svp.

Je crois que la formation dans le domaine des STAPS me donne l'occasion de développer la pensée critique chez les étudiants à travers des modules programmées dans la formation concernées par' épistémologie, en particulier dans le nouveau système correspondant à l'approche par compétences qui donne aux étudiants plus de liberté pour agir et trouver des solutions à des problèmes

4. Pensez-vous à d'autres obstacles susceptibles d'expliquer le non-développement de la pensée critique des étudiant-e-s, dans votre domaine, en formation initiale en STAPS ? Présentez-le(s) svp.

Oui, il y a d'autres obstacles, notamment les conditions sociales et économiques dans lesquelles vit l'enseignant, qui drainent la majeure partie de son énergie et limitent sa concentration sur son travail, ainsi que ses conditions de travail et l'absence d'un environnement approprié, ce qui conduit à décourager sa volonté et sa motivation à travailler.

Titre de la recherche : E6

Les facteurs d'obstacles au développement de la pensée critique des étudiants (es) dans la formation initiale en STAPS (cas de l'Algérie)

Présenter par : BENSIDHOUM INES benidhoumines9@gamil.com et HAMMOUCHI WISSAM hammouchiwissam010@gmail.com: Université Abderrahmane Mira De Bejaia

Dirigé par : Dr. DJERADA THINHINANE thinhinane.djerada@univ-bejaia.dz

Avant de commencer de répondre, notre recherche s'intéresse à identifier et comprendre (décrire et expliquer) les obstacles (politiques, curriculaires, didactico-pédagogiques, matériels, etc.) au développement de la pensée critique des étudiant-e-s selon la perspective des enseignant-e-s universitaires dans le domaine des STAPS

La question principale : Quelles sont, selon les enseignant-e-s universitaires Algériens, les facteurs obstacles ou inhibiteurs au développement de la pensée critique des étudiant-e-s en formation initiale en STAPS ?

ما هي، حسب أساتذة الجامعات الجزائرية، العوائق أو المعوقات التي تحول دون تنمية التفكير النقدي لدى الطلاب في STAPS -التدريب الأولي في

Le choix des études et les motivations.

La méthode de travail.

Le cercle social.

Le milieu social de l'étudiant et le logement.

Un bon équilibre entre fête et travail.

Questionnaire :

Selon vous, qu'est-ce qui pourrait expliquer que certains enseignants ne pensent pas au développement de la pensée critique de leurs étudiant-e-s lors de leurs enseignements ?

Nommez deux raisons (ou obstacles) et expliquez-les svp.

. في رأيك، ما الذي يمكن أن يفسر عدم تفكير بعض المعلمين في تنمية التفكير الناقد لدى طلابهم عند التدريس؟ اذكر

سببين (أو عقبتين) ويرجى شرحهما

Le développement de la pensée critique chez les élèves est un défi qu'il faut relever en indiquant qu' « un enseignement primaire de qualité et le développement de systèmes d'enseignement secondaire qui promeuvent la résolution des problèmes et la pensée critique sont des fondements du développement

on peut 'établir un changement radical en ce qui concerne la mission de l'école selon laquelle l'éducation « utilitaire » doit se transformer en éducation « utile » capable de participer à la préparation des élèves « à devenir des êtres humains vivant en société, socialement émancipés, aptes à réfléchir et à porter des regards critiques sur la société, de manière à pouvoir en saisir les caractéristiques, à porter des jugements éclairés et à agir en toute conscience et de manière responsable en pensée et en action sur elle

Cette mission devient ainsi de plus en plus pressante face au flux croissant des informations les enseignants sont aussi appelés à devenir des penseurs critiques et à subir des formations « pour apprendre à utiliser leurs capacités de pensée critique, et comment stimuler le potentiel de pensée critique des élèves

Certaines données de recherche affirment que le fait que des enseignant-e-s universitaires n'aient pas eu de formation en didactique de la pensée critique et/ou n'aient pas une connaissance suffisante relative à la didactique du développement des habiletés de pensée supérieur expliquerait leur manque de motivation au développement de cette forme de pensée chez leurs étudiant-e-s. Qu'en pensez-vous à la lumière de votre expérience d'enseignant-chercheur-e en STAPS ?

تؤكد بعض البيانات البحثية أن عدم حصول المعلمين الجامعيين على تدريب في تدريس التفكير الناقد و/أو ليس لديهم المعرفة الكافية فيما يتعلق بتدريس تنمية مهارات التفكير العالي من شأنه أن يفسر افتقارهم إلى الدافعية لتنمية هذا التفكير. أشكال التفكير لدى طلابهم. ما رأيك في ذلك في ضوء تجربتك كمدرس الباحث

Le besoin de former les élèves à la pensée critique s'accroît de jour en jour parallèlement au développement sans précédent de la technologie numérique. Cette technologie a permis l'accès totalement libre aux différents types d'informations entre autres celles qui se qualifient d'influx désignant un mélange toxique de rumeur, de propagande et du complotisme. L'UNESCO insiste sur le rôle important que peut jouer la formation des élèves à la pensée

critique dans la lutte contre ces dangers, et parallèlement pour le développement d'une citoyenneté durable.

3. Pensez-vous que le curriculum de formation en STAPS et/ou le domaine des STAPS ne vous donne pas des opportunités de songer au développement de la pensée critique de vos étudiant-e-s ? Justifiez votre réponse svp.

. هل تعتقد أن منهج تدريب STAPS و/أو مجال STAPS لا يمنحك فرصًا للنظر في تطوير التفكير النقدي لدى طلابك؟
يرجى تبرير إجابتك.

Les chercheurs étudient plus particulièrement les curriculums formel et interprété, certains considèrent que le « curriculum est aussi construit de manière constamment singulière dans et par les interactions qui se produisent dans toute situation d'enseignement entre les élèves, l'enseignant, les savoirs en jeu, les ressources matérielles et intellectuelles convoquées, etc. Ainsi, il semble judicieux de se tourner vers le curriculum « co-produit » par l'enseignant et les élèves (Coquidé, Fortin et Lasson, 2013) : « En France pas plus qu'ailleurs et peut-être moins qu'ailleurs, un "programme" ne fait pas le curriculum réel, ce sont les enseignants et les élèves » Cependant, les recherches qui s'appuient sur une analyse microscopique des interactions didactiques en classe pour appréhender le curriculum en actes restent confidentielles.

En outre, si le curriculum concerne « l'ensemble des acteurs de la situation d'enseignement-apprentissage on constate une relative étanchéité entre les curriculums.

D'autre part, les didacticiens centrés sur l'étude fine des processus d'enseignement et d'apprentissage in situ privilégient une autre problématique, celle de la Co-construction des savoirs dans/par les interactions entre l'enseignant et les élèves. Par exemple, la théorie de l'action conjointe en didactique a produit un système de descripteurs puissant

4. Pensez-vous à d'autres obstacles susceptibles d'expliquer le non-développement de la pensée critique des étudiant-e-s, dans votre domaine, en formation initiale en STAPS ? Présentez-le(s) svp.

. هل تعتقد أن هناك عوائق أخرى من المحتمل أن تفسر عدم تطور التفكير النقدي لدى الطلاب في مجال عملك في التدريب الأولي على STAPS؟ يرجى تقديمها (ق).

Parmi les obstacles à la formation et à l'exercice de la pensée la dépendance excessive à l'autorité. La pensée critique implique une remise en question, mais c'est impossible si on ne peut pas remettre le chef en question. Encouragez votre équipe à considérer les preuves, à remettre en question les préjugés et à proposer des alternatives, même aux antipodes des

vôtres. Numéro deux : la pensée binaire. La tendance à voir les choses de façon absolue ou à tout catégoriser.

Titre de la recherche : E7

Les facteurs d'obstacles au développement de la pensée critique des étudiants (es) dans la formation initiale en STAPS (cas de l'Algérie)

Présenter par : BENSIDHOUM INES benidhoumines9@gamil.com et HAMMOUCHI WISSAM hammouchiwissam010@gmail.com: Université Abderrahmane Mira De Bejaia

Dirigé par : Dr. DJERADA THINHINANE thinhinane.djerada@univ-bejaia.dz

Avant de commencer de répondre, notre recherche s'intéresse à identifier et comprendre (décrire et expliquer) les obstacles (politiques, curriculaires, didactico-pédagogiques, matériels, etc.) au développement de la pensée critique des étudiant-e-s selon la perspective des enseignant-e-s universitaires dans le domaine des STAPS

La question principale : Quelles sont, selon les enseignant-e-s universitaires Algériens, les facteurs obstacles ou inhibiteurs au développement de la pensée critique des étudiant-e-s en formation initiale en STAPS ?

ما هي، حسب أساتذة الجامعات الجزائرية، العوائق أو المعوقات التي تحول دون تنمية التفكير النقدي لدى الطلاب في التدريب الأولي في STAPS؟

Questionnaire :

**Selon vous, qu'est-ce qui pourrait expliquer que certains enseignants ne pensent pas au développement de la pensée critique de leurs étudiant-e-s lors de leurs enseignements ?
Nommez deux raisons (ou obstacles) et expliquez-les svp.**

. في رأيك، ما الذي يمكن أن يفسر عدم تفكير بعض المعلمين في تنمية التفكير الناقد لدى طلابهم عند التدريس؟ اذكر سببين (أو عقبتين) ويرجى شرحهما

Les deux raisons sont les suivantes :

Le manque de formation dans ce domaine le pensée critique, la majorité des enseignants en STAPS ne sont pas former dans ce Domain

Ils n'utilisent pas les stratégies de développement de la pensée critique dans la formation sa prieuré en STAPS

Le nom utilisation, des débats lors de l'enseignement des cours magistraux l'utilisation de processus de la réflexion

Le climat défavorable pour favoriser la réflexion des étudiants (le manque de moyens pédagogiques)

Certaines données de recherche affirment que le fait que des enseignant-e-s universitaires n'aient pas eu de formation en didactique de la pensée critique et/ou n'aient pas une connaissance suffisante relative à la didactique du développement des habiletés de pensée supérieur expliquerait leur manque de motivation au développement de cette forme de pensée chez leurs étudiant-e-s. Qu'en pensez-vous à la lumière de votre expérience d'enseignant-chercheur-e en STAPS ?

تؤكد بعض البيانات البحثية أن عدم حصول المعلمين الجامعيين على تدريب في تدريس التفكير الناقد و/أو ليس لديهم المعرفة الكافية فيما يتعلق بتدريس تنمية مهارات التفكير العالي من شأنه أن يفسر افتقارهم إلى الدافعية لتنمية هذا التفكير. أشكال التفكير لدى طلابهم. ما رأيك في ذلك في ضوء تجربتك كمدرس الباحث

Je pense autant qu'enseignante chercheure, et à la lumière de mes expériences d'enseignement aux supérieurs il faut suivre au faire une formation en didactique de la pensée critique car cette dernière facilite la développent des habiletés de pensée des étudiants

Quand on anime un cours magistral en utilisant la réflexion, le débat, l'ouverture de l'esprit cela développe la pensée critique chez nous étudiants

Si en n'utilisant pas ce genre d'habileté de pensée dans nos cours, évidemment on va y'avoir des obstacles qui nous empêche de développer les pensée critique des étudiants en STAPS

Pensée d'une manière critique, c'est avoir un esprit ouvert ton au large des enseignements sa soit au bien TP

Pensez-vous que le curriculum de formation en STAPS et/ou le domaine des STAPS ne vous donne pas des opportunités de songer au développement de la pensée critique de vos étudiant-e-s ? Justifiez votre réponse svp.

. هل تعتقد أن منهج تدريب STAPS و/أو مجال STAPS لا يمنحك فرصًا للنظر في تطوير التفكير النقدي لدى طلابك؟
يرجى تبرير إجابتك.

Pas vraiment à mon avis les curriculums dépendent d'une institution il est en plan d'apprentissage qui englobe les contenus, les méthodes, les moyens d'enseignement apprentissage et les moyens d'évaluation.

Pour moi le manque de formation en ce domaine de pensée critique des enseignants universitaires qui empêche le développement de la pensée critique de nos étudiants en STAPS.

Pensée d'une manière critique fait appel aux habilités de pensée la que la réflexion

L'ouverture de l'esprit, la communication objective etc.

Pensez-vous à d'autres obstacles susceptibles d'expliquer le non-développement de la pensée critique des étudiant-e-s, dans votre domaine, en formation initiale en STAPS ? Présentez-le(s) svp.

. هل تعتقد أن هناك عوائق أخرى من المحتمل أن تفسر عدم تطور التفكير النقدي لدى الطلاب في مجال عملك في التدريب الأولي على STAPS؟ يرجى تقديمها (ق).

Les obstacles susceptibles qui empêchent le développement de le pensée critique des étudiant de note domaine STAPS, le manque de communication entre, enseignant et étudiants, l'utilisation de la subjectivité lors de l'enseignement.L'enseignement traditionnel pour objectif dans faire appel aux habilités de pensée dans les cours magistraux et les TP

Titre de la recherche : E8

Les facteurs d'obstacles au développement de la pensée critique des étudiants (es) dans la formation initiale en STAPS (cas de l'Algérie)

Présenter par : BENSIDHOUM INES benidhoumines9@gamil.com et HAMMOUCHI WISSAM hammouchiwissam010@gmail.com: Université Abderrahmane Mira De Bejaia

Dirigé par : Dr. DJERADA THINHINANE thinhinane.djerada@univ-bejaia.dz

Avant de commencer de répondre, notre recherche s'intéresse à identifier et comprendre (décrire et expliquer) les obstacles (politiques, curriculaires, didactico-pédagogiques, matériels, etc.) au développement de la pensée critique des étudiant-e-s selon la perspective des enseignant-e-s universitaires dans le domaine des STAPS

La question principale : Quelles sont, selon les enseignant-e-s universitaires Algériens, les facteurs obstacles ou inhibiteurs au développement de la pensée critique des étudiant-e-s en formation initiale en STAPS ?

ما هي، حسب أساتذة الجامعات الجزائرية، العوائق أو المعوقات التي تحول دون تنمية التفكير النقدي لدى الطلاب في التدريب الأولي في STAPS؟

Questionnaire :

Selon vous, qu'est-ce qui pourrait expliquer que certains enseignants ne pensent pas au développement de la pensée critique de leurs étudiant-e-s lors de leurs enseignements ?

Nommez deux raisons (ou obstacles) et expliquez-les svp.

. في رأيك، ما الذي يمكن أن يفسر عدم تفكير بعض الأساتذة في تنمية التفكير الناقد لدى طلابهم عند التدريس؟ اذكر سببين (أو عقبتين) ويرجى شرحها من فضلكم؟

Raisons de la négligence du développement de la pensée critique :

- Focalisation sur le contenu académique : Certains professeurs peuvent se concentrer excessivement sur la couverture du programme et du contenu académique, laissant peu de temps pour le développement de compétences de pensée d'ordre supérieur telles que la pensée critique.
- Manque de sensibilisation à l'importance de la pensée critique : Certains professeurs peuvent ne pas être suffisamment conscients de l'importance de la pensée critique et de son rôle dans l'amélioration de l'apprentissage des élèves et de leur réussite scolaire et professionnelle.

Certaines données de recherche affirment que le fait que des enseignant-e-s universitaires n'aient pas eu de formation en didactique de la pensée critique et/ou n'aient pas une connaissance suffisante relative à la didactique du développement des habiletés de pensée supérieur expliquerait leur manque de motivation au développement de cette forme de pensée chez leurs étudiant-e-s. Qu'en pensez-vous à la lumière de votre expérience d'enseignant-chercheur-e en STAPS ?

تؤكد بعض النتائج البحثية أن عدم حصول الأساتذة الجامعيين على تكوين في التفكير الناقد و/أو ليس لديهم المعرفة الكافية فيما يتعلق بتنمية مهارات التفكير العالي من شأنه أن يفسر افتقارهم إلى الدافعية لتنمية هذا التفكير الناقد لدى طلابهم. ما رأيك في ذلك في ضوء تجربتك كأستاذ/باحث؟

Impact de la formation pédagogique :

De mon point de vue, le manque de formation adéquate des professeurs d'université en pédagogie de la pensée critique et en méthodes d'enseignement peut avoir un impact négatif sur leur motivation à développer ces compétences chez les étudiants. Les professeurs peuvent se sentir peu sûrs d'eux ou incapables d'intégrer efficacement des stratégies de pensée critique dans leurs programmes d'études

Pensez-vous que le curriculum de formation en STAPS et/ou le domaine des STAPS ne vous donne pas des opportunités de songer au développement de la pensée critique de vos étudiant-e-s ? Justifiez votre réponse svp.

. هل تعتقد أن منهج تدريس STAPS و/أو مجال STAPS لا يمنحك فرصاً للنظر في تطوير التفكير الناقد لدى طلابك؟ يرجى تبرير إجابتك.

Limites du curriculum :

Il est possible que le programme STAPS actuel limite les possibilités de développement de la pensée critique chez les étudiants, surtout s'il se concentre fortement sur les aspects pratiques et techniques du sport et de l'activité physique. Cependant, les professeurs créatifs peuvent trouver des moyens d'intégrer des activités de pensée critique dans leurs programmes, comme l'analyse d'études de cas, l'évaluation de preuves scientifiques et la discussion de questions éthiques liées au sport.

Pensez-vous à d'autres obstacles susceptibles d'expliquer le non développement de la pensée critique des étudiant-e-s, dans votre domaine, en formation initiale en STAPS ?

Présentez-le(s) svp.

. هل تعتقد أن هناك عوائق أخرى من المحتمل أن تفسر عدم تطور التفكير الناقد لدى الطلاب في ميدان علوم وتقنيات الأنشطة البدنية والرياضية STAPS؟ يرجى تقديمها (ق).

Obstacles supplémentaires :

- Effectifs importants des classes : Il peut être difficile pour les professeurs d'offrir suffisamment d'occasions aux étudiants de participer à des activités de pensée critique dans des classes nombreuses.
- Manque de ressources éducatives : Certaines universités peuvent ne pas disposer des ressources éducatives nécessaires pour soutenir le développement de la pensée critique, telles que les bibliothèques numériques et les outils technologiques éducatifs.
- Culture d'apprentissage traditionnelle : La culture d'apprentissage dominante dans certaines universités peut se concentrer sur la mémorisation et la répétition, ce qui entrave le développement de la pensée critique et créative chez les étudiants.

En conclusion, les universités et les professeurs doivent faire des efforts conjoints pour surmonter les obstacles qui entravent le développement de la pensée critique chez les étudiants STAPS. Cela peut se faire en offrant la formation nécessaire aux professeurs, en développant les programmes d'études, en fournissant les ressources éducatives appropriées et en promouvant une culture d'apprentissage qui encourage la pensée critique et créative.

Titre de la recherche : E9

Les facteurs d'obstacles au développement de la pensée critique des étudiants (es) dans la formation initiale en STAPS (cas de l'Algérie)

Présenter par : BENSIDHOUM INES benidhoumines9@gamil.com et HAMMOUCHI WISSAM hammouchiwissam010@gmail.com: Université Abderrahmane Mira De Bejaia

Dirigé par : Dr. DJERADA THINHINANE thinhinane.djerada@univ-bejaia.dz

Avant de commencer de répondre, notre recherche s'intéresse à identifier et comprendre (décrire et expliquer) les obstacles (politiques, curriculaires, didactico-pédagogiques, matériels, etc.) au développement de la pensée critique des étudiant-e-s selon la perspective des enseignant-e-s universitaires dans le domaine des STAPS

La question principale : Quelles sont, selon les enseignant-e-s universitaires Algériens, les facteurs obstacles ou inhibiteurs au développement de la pensée critique des étudiant-e-s en formation initiale en STAPS ?

ما هي، حسب أساتذة الجامعات الجزائرية، العوائق أو المعوقات التي تحول دون تنمية التفكير النقدي لدى الطلاب في التدريب الأولي في STAPS؟

Questionnaire :

Selon vous, qu'est-ce qui pourrait expliquer que certains enseignants ne pensent pas au développement de la pensée critique de leurs étudiant-e-s lors de leurs enseignements ? Nommez deux raisons (ou obstacles) et expliquez-les svp.

. في رأيك، ما الذي يمكن أن يفسر عدم تفكير بعض المعلمين في تنمية التفكير الناقد لدى طلابهم عند التدريس؟ اذكر سببين (أو عقبتين) ويرجى شرحهما

-le manque de connaissances sur le concept de la pensée critique je veux dire ils ne connaissent pas le sens largeur terme.

- peut-être parce qu'ils ne réalisent pas l'importance de la pensée critique lors de leur enseignement, ils ne savent pas comment la pensée critique peut contribuer au processus éducatif

Certaines données de recherche affirment que le fait que des enseignant-e-s universitaires n'aient pas eu de formation en didactique de la pensée critique et/ou n'aient pas une connaissance suffisante relative à la didactique du développement des habiletés de pensée supérieure expliquerait leur manque de motivation au développement de cette forme de pensée chez leurs étudiant-e-s. Qu'en pensez-vous à la lumière de votre expérience d'enseignant-chercheur-e en STAPS ?

تؤكد بعض البيانات البحثية أن عدم حصول المعلمين الجامعيين على تدريب في تدريس التفكير الناقد و/أو ليس لديهم المعرفة الكافية فيما يتعلق بتدريس تنمية مهارات التفكير العالي من شأنه أن يفسر افتقارهم إلى الدافعية لتنمية هذا التفكير. أشكال التفكير لدى طلابهم. ما رأيك في ذلك في ضوء تجربتك كمدرس الباحث

Évidemment ! je suis tout à fait d'accord, c'est ce que j'ai mentionné dans ma première réponse en enseignant qui n'a pas une connaissance suffisante du concept de pensée critique comment va-t-il essayer de développer et d'améliorer celle-ci pour ses étudiants

Pensez-vous que le curriculum de formation en STAPS et/ou le domaine des STAPS ne vous donne pas des opportunités de songer au développement de la pensée critique de vos étudiant-e-s ? Justifiez votre réponse svp.

. هل تعتقد أن منهج تدريب TAPSS و/أو مجال STAPS لا يمنحك فرصاً للنظر في تطوير التفكير النقدي لدى طلابك؟ يرجى تبرير إجابتك.

Comme on le sait, le curriculum des STAPS contient plusieurs matières d'enseignement différentes et variées. Nous ne pouvons pas dire que toutes les matières scolaires développent la pensée critique des étudiants. Mais parmi ces matières, nous trouvons celles qui contribuent et font progresser l'amélioration de la pensée critique. L'enseignant peut

le exploiter comme un outil et un moyen pour développer les capacités mentales supérieures des étudiants et développer leur réflexion.

Pensez-vous à d'autres obstacles susceptibles d'expliquer le non-développement de la pensée critique des étudiant-e-s, dans votre domaine, en formation initiale en STAPS ? Présentez-le(s) svp.

. هل تعتقد أن هناك عوائق أخرى من المحتمل أن تفسر عدم تطور التفكير النقدي لدى الطلاب في مجال عملك في التدريب الأولي على STAPS؟ يرجى تقديمها (ق).

L'université a commencé à s'intéresser à la méthode d'enseignement hybride, ce qui a un certain impact sur le développement de la pensée critique des étudiants, notamment dans l'enseignement à distance. Le professeur a du mal à développer les capacités supérieures des étudiants. Le feedback et l'autocorrection contribuent à développer l'esprit critique d'enseignement hybride, ce qui a un certain impact sur le développement de la pensée critique des étudiants, notamment dans l'enseignement à distance. Le professeur a du mal à développer les capacités supérieures des étudiants.

- Le feedback et l'autocorrection contribuent à développer l'esprit critique chez les étudiants, et c'est ce que l'on ne trouve pas toujours disponible dans les cours que nous leur proposons.

- Ne pas exploiter la méthode de résolution de problèmes dans certaines matières d'enseignement. Le recours du professeur à la méthode d'endoctrinement ne fait qu'entraver le développement de la pensée critique.

Titre de la recherche : E10

Les facteurs d'obstacles au développement de la pensée critique des étudiants (es) dans la formation initiale en STAPS (cas de l'Algérie)

Présenter par : BENSIDHOUM INES benidhoumines9@gamil.com et HAMMOUCHI WISSAM hammouchiwissam010@gmail.com : Université Abderrahmane Mira De Bejaia

Dirigé par : Dr. DJERADA THINHINANE thinhinane.djerada@univ-bejaia.dz

Avant de commencer de répondre, notre recherche s'intéresse à identifier et comprendre (décrire et expliquer) les obstacles (politiques, curriculaires, didactico-pédagogiques, matériels, etc.) au développement de la pensée critique des étudiant-e-s selon la perspective des enseignant-e-s universitaires dans le domaine des STAPS

La question principale : Quelles sont, selon les enseignant-e-s universitaires Algériens, les facteurs obstacles ou inhibiteurs au développement de la pensée critique des étudiant-e-s en formation initiale en STAPS ?

ما هي، حسب أساتذة الجامعات الجزائرية، العوائق أو المعوقات التي تحول دون تنمية التفكير النقدي لدى الطلاب في التدريب الأولي في STAPS؟

Questionnaire :

Selon vous, qu'est-ce qui pourrait expliquer que certains enseignants ne pensent pas au développement de la pensée critique de leurs étudiant-e-s lors de leurs enseignements ?

Nommez deux raisons (ou obstacles) et expliquez-les svp.

. في رأيك، ما الذي يمكن أن يفسر عدم تفكير بعض الأساتذة في تنمية التفكير الناقد لدى طلابهم عند التدريس؟ اذكر سببين (أو عقبتين) ويرجى شرحها من فضلكم؟

1. Réponse

Le premier obstacle, c'est leurs conceptions de la formation STAPS, la pratique sportive selon leurs conceptions, exige, respect des lois et des règles, discipline et du coup il faut former l'apprenant ou l'athlète à être discipliné et obéissant, donc le formateur doit être muni de stratégie d'instauration de la discipline et de la bonne organisation...

Le second, c'est les lois qui régissent l'enseignement supérieur et l'environnement socioculturel, par exemple il y a privation de beaucoup de liberté d'agir en milieu universitaire, autre exemple, l'étudiant n'est même pas consulté lors de l'établissement des programmes de formation, de leurs révisions, voir même l'évaluation de l'enseignement

Certaines données de recherche affirment que le fait que des enseignant-e-s universitaires n'aient pas eu de formation en didactique de la pensée critique et/ou n'aient pas une connaissance suffisante relative à la didactique du développement des habiletés de pensée supérieur expliquerait leur manque de motivation au développement de cette forme de pensée chez leurs étudiant-e-s. Qu'en pensez-vous à la lumière de votre expérience d'enseignant-chercheur-e en STAPS ?

تؤكد بعض النتائج البحثية أن عدم حصول الأساتذة الجامعيين على تكوين في التفكير الناقد و/أو ليس لديهم المعرفة الكافية فيما يتعلق بتنمية مهارات التفكير العالي من شأنه أن يفسر افتقارهم إلى الدافعية لتنمية هذا التفكير الناقد لدى طلابهم. ما رأيك في ذلك في ضوء تجربتك كأستاذ باحث؟

2. Réponse :

exacte, je confirme les données de cette littérature scientifique, la majorité des enseignants en exercice n'ont pas subis une formation d'enseigner au supérieur, après l'obtention du titre de magistère ou de doctorat ils étaient recrutés pour enseigner des TD, TP voir même des conférences, ils adoptent les stratégies d'enseignement du contenu disciplinaire loin de la pensée supérieur, beaucoup d'entre eux se base sur leurs vécu pour adopter des stratégies d'enseignement les quelles sont directement liées a un profil propable d'un enseignant qui a marqué la personne

Pensez-vous que le curriculum de formation en STAPS et/ou le domaine des STAPS ne vous donne pas des opportunités de songer au développement de la pensée critique de vos étudiant-e-s ? Justifiez votre réponse svp.

. هل تعتقد أن منهاج تدريس STAPS و/أو مجال STAPS لا يمنحك فرصًا للنظر في تطوير التفكير الناقد لدى طلابك؟ يرجى تبرير إجابتك.

3. Réponse :

Bien sûr que oui qu'on manque d'opportunités, je pense qu'on a régressé parce que dans l'approche par compétences avec ses situations d'enseignement d'apprentissages de résolutions de problème on est le meilleure exemple on pousse l'étudiant à trouver la solution dans une tâche motrice donnée ou dans une tâche similaire a son métier d'enseignant ou d'entraîneur, on se concentre sur le processus envisagé qui l'amène vers les compétences souhaitées, mais maintenant on le dirige vers l'atteinte des objectifs comme dans le temps

**Pensez-vous à d'autres obstacles susceptibles d'expliquer le non développement de la pensée critique des étudiant-e-s, dans votre domaine, en formation initiale en STAPS ?
Présentez-le(s) svp.**

. هل تعتقد أن هناك عوائق أخرى من المحتمل أن تفسر عدم تطور التفكير الناقد لدى الطلاب في ميدان علوم وتقنيات الأنشطة البدنية والرياضية STAPS؟ يرجى تقديمها (ق).

Réponse.

Oui, un obstacle en relation avec le passé scolaire de notre étudiant, en général la société algérienne n'encourage pas au développement de la PC des élèves, parce que dans nos traditions on ne cherche pas à connaître les opinions des élèves, on ne les laisse pas s'exprimer, il est là pour écouter, apprendre et appliquer c'est-à-dire suivre l'adulte.

Donc l'obstacle a ses origines dans les premiers paliers de la formation des jeunes

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 en STAPS à travers des cours théoriques et des stages.

Le but de cette étude est identifié et comprendre (décrire et expliquer) les obstacles (curriculaires, didactico-pédagogiques, matériels, etc.) au développement de la pensée critique des étudiant-e-s selon la perspective des enseignant-e-s universitaires dans le domaine des STAPS.

Dix (10) 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 poursuivre une formation en pensée critique pour développer la pensée réflexive 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.

Mots clés : La Pensée Critique, Formation Initiale en STAPS, Enseignement Supérieure.

ABSTRACT

The University and teacher training programs have undergone many transformations in recent decades. These changes are particularly associated with the movement for the professionalization of teaching which emphasizes, among other things, the importance of developing critical thinking among STAPS students through theoretical courses and stages.

The aim of this study is to identify and understand (describe and explain) the obstacles (curricular, didactic-pedagogical, materials, etc.) to the development of students' critical thinking from the perspective of university teachers in the field of STAPS.

Ten (10) Algerian teachers in science and techniques of physical and sports activities (STAPS) participated in this study through a questionnaire. Content analysis was used as a research technique to interpret the results obtained in the questionnaire.

The analysis results show that it is important to continue training in critical thinking to develop reflective thinking among STAPS students and that this critical thinking allows students to improve their learning, and teachers find that observation, communication and debate between the student and the teacher are the appropriate means to develop students' critical thinking.

Keywords: CriticalThinking, Initial training in STAPS, Higher Education.