

La pensée critique dans l'enseignement de l'EPS : perspectives des enseignants des collèges de Brazzaville en République du Congo¹

Lemvo Makoumbou E.¹, Mandoumou, P.², Bancketh Kodja, A. F.³,
Ngolo-Ngono, I. M.⁴, Kpazaï, G.⁵

^{1,2,3,4} Institut Supérieur d'Éducation Physique et Sportive (ISEPS), Université Marien NGOUABI
Brazzaville, République du Congo

⁵ Groupe de Recherche sur l'Évaluation et le Développement des Compétences en Activité Physique et en Santé (GRÉDCAPS), École des sciences de l'activité physique, Université Laurentienne, Sudbury (ON) Canada.
Auteur pour la correspondance : Pr Georges Kpazaï, Ph.D.

Résumé: La présente étude porte sur la perception des enseignants d'EPS des collèges (premier cycle de l'enseignement secondaire) de Brazzaville à l'égard de la nature et du rôle de la pensée critique, de même que des stratégies didactico-pédagogiques de son développement en EPS chez les élèves des collèges. À partir d'entrevues individuelles menées auprès de neuf enseignants d'EPS et d'un focus group avec neuf autres enseignants d'EPS, l'analyse du corpus recueilli révèle que les enseignants ont plusieurs conceptions de la nature et du rôle de la pensée critique en EPS. Elle présente aussi plusieurs visions relatives aux moyens didactico-pédagogiques de développement de la pensée critique des élèves en classe d'EPS.

Mots clefs : Perception, pensée critique, EPS, collège, République du Congo

Abstract: This study examines Brazzaville Physical Education Teachers' perception in relation to the nature and role of critical thinking, as well as educational-pedagogical strategies for its development Sports and Physical Education settings. Based on individual interviews with nine physical education teachers and a focus group with nine other teachers, the analysis of the collected data reveals that teachers have several conceptions of the nature and role of Critical Thinking, as well as several didactico-pedagogical means likely to develop Students' critical thinking skills in Sport and Physical Education Class.

Key words: Perception, critical thinking, Sport and Physical Education, middle school, Republic of Congo

Date of Submission: 24-12-2019

Date of Acceptance: 07-01-2020

I. Introduction

La littérature scientifique en éducation et en formation indique que la pensée critique est un outil indispensable à l'éducation des élèves du primaire et du secondaire (Kpazaï, Daniel et Attiklemé, 2015 ; Kpazaï et Attiklemé, 2009 ; Gagnon, 2009). La plupart des curricula de formation au secondaire met de l'avant le développement de la pensée critique comme un objectif éducationnel prioritaire (Kpazaï, Daniel et Attiklemé, 2015, 2011). Cet objectif invite tous les enseignants du secondaire à la développer (Ku, 2009 ; UNESCO, 2009). Toutefois, très peu de recherches empiriques, à la fois en éducation physique et sportive (EPS) et dans le contexte de l'école africaine, viennent alimenter la réflexion sur la question de la conception des enseignant-e-s relative à la nature, au rôle et au développement de la pensée critique. Car, pour plusieurs chercheurs du domaine, la mise en œuvre des stratégies didactico-pédagogiques de développement de la pensée critique des élèves dépend, en grande partie, de la pensée des enseignant-e-s, c'est-à-dire leur perception, représentation, croyance, valeurs et savoirs (cf. Kpazaï et al., 2015).

En effet, dans une société où le « savoir » et la « connaissance » sont mouvants et exigent des efforts pour leur mobilisation, la volonté d'outiller les individus en vue de leur adaptation et de leur développement dans une telle société anime, pour la plupart, la réflexion des constructeurs des curricula d'éducation et de

¹ Cette recherche a été rendue possible grâce à une subvention du Fonds de Recherche de l'Université Laurentienne (FRUL), Sudbury (ON), Canada – Année 2016

formation. Dans ce contexte, la commission internationale de l'éducation pour le 21^e siècle de l'UNESCO souligne que la pensée critique est un véritable outil indispensable à la favorisation d'une « véritable compréhension des événements, au lieu de développer une vision simplifiée de l'information reliée aux événements » (Delors, 1996 cité par Kpazaï, 2018). L'utilisation de la pensée critique, dans ce sens, améliorerait à la fois les habiletés d'apprentissage des apprenants (UNESCO, 2009) et aussi, une meilleure compréhension et vision des phénomènes complexes (Delors, 1996; Kpazaï et al., 2011). Ainsi, pour la plupart de ces chercheurs, l'enseignant d'EPS, par l'adoption d'attitudes et d'aptitudes à la pensée critique, peut favoriser la qualité de l'apprentissage des élèves et permettre l'usage de la pensée critique par ces derniers. Toutefois, pour que les enseignants assument cette pleine responsabilité, Gaskins (1994 cité par Kpazaï et al., 2015) souligne qu'il est indispensable que les enseignants comprennent la cognition, prennent conscience de la variété des stratégies cognitives et soient capables d'analyser les composantes de ces stratégies en vue de leur enseignement. Par ailleurs, les recherches menées en pédagogie, dans le courant de recherche sur la pensée des enseignants (*Teacher Thinking*) montrent non seulement que le processus d'enseignement est complexe et multidimensionnel, mais aussi que les comportements et les actions des enseignant-e-s, lors du processus enseignement-apprentissage, sont largement influencé-e-s par ce qu'ils/elles pensent (Kpazaï, 2005). Tout acte d'enseignement est le résultat d'une décision consciente ou inconsciente de l'enseignant-e. Les variables cognitives (connaissances, conceptions, croyances, valeurs) des enseignant-e-s, selon Calderhead (1987, cité par Kpazaï, 2014), sont alors conçues comme des éléments explicatifs de leurs comportements (actions et attitudes) car elles sont censées influencer ces dernières. Ainsi, contribuer à alimenter les pratiques éducatives pertinentes à la poursuite de la finalité du développement de la pensée critique chez les élèves, devient dès lors un impératif de mener des recherches empiriques visant à déterminer, plus en avant, les conceptions et les pratiques enseignantes, c'est-à-dire la représentation que se font les enseignant-e-s de la pensée critique et les moyens (dispositifs didactico-pédagogiques) qu'ils déploient pour favoriser la formation de la pensée critique des élèves en EPS. Dans cette étude, nous cherchons à mieux comprendre la conception des enseignant-e-s d'éducation physique et sportive du secondaire (1er cycle) à l'égard de la nature et du rôle de la pensée critique et des dispositifs didactico-pédagogiques de son développement lors du processus enseignement-apprentissage en EPS. Par la présente recherche, nous nous sommes fixés les objectifs suivants : identifier, décrire et définir la nature et le rôle de la pensée critique en EPS ainsi que les moyens didactico-pédagogiques à déployer pour la développer. Pour ce faire, comment les enseignant-e-s d'EPS du collège conçoivent-ils la pensée critique et les moyens de son développement lors du processus enseignement-apprentissage? De cette question principale, découlent deux sous-questions pour orienter notre recherche : 1) Quelles sont les conceptions des enseignant-e-s d'EPS à l'égard de la nature et du rôle de la pensée critique en EPS ? 2) Quelles sont les caractéristiques des dispositifs didactico-pédagogiques de développement de la pensée critique des élèves en EPS ?

II. Cadre Conceptuel

Bien qu'il existe un accord dans la littérature scientifique sur l'importance de la pensée critique, plusieurs travaux de recherche soulignent le peu de consensus sur la nature de la pensée critique (Kpazaï et Attiklemé, 2012 ; Kpazaï et al., 2015; Ku, 2009). Face à cette réalité et pour faire une synthèse des différentes conceptions de la pensée critique telles qu'elles sont présentées dans les travaux de recherche dans les domaines de l'éducation et de la formation, Kpazaï et Attiklemé (2012) ont présenté une catégorisation des conceptions de la pensée critique. Ces auteurs ont indiqué trois grandes catégories de conceptualisations de la pensée critique : 1) la catégorie des conceptions philosophiques, 2) la catégorie des conceptions psychologiques et 3) la catégorie des conceptions psychopédagogiques.

2.1. Conceptions philosophiques de la pensée critique

Pour Kpazaï et Attiklemé (2012), les philosophes ont été les premiers à s'intéresser à la pensée critique. Ils sont, par conséquent, à l'origine de plusieurs conceptions et définitions de ce concept. Les conceptions philosophiques de la pensée critique présentent cette forme de pensée comme une forme d'intelligence, ou comme une logique argumentative formelle ou informelle, ou encore comme une capacité intellectuelle déployée par tout individu qui a le souci de vérifier minutieusement les points forts et faibles d'un discours argumentatif ou les résultats d'une activité pensante.

Ennis (1993), un des précurseurs de cette notion en philosophie, présente la pensée critique comme la façon correcte de juger des propositions ou des assertions. Pour lui, elle est cette forme de pensée qui fait qu'une personne croit (ou ne croit pas) à une certaine chose, non à cause d'elle-même, mais parce qu'une autre chose en témoigne, en est l'évidence ou la preuve, et est la base de la croyance. De plus, penser de façon critique, pour Ennis, c'est faire appel à des habiletés de pensée supérieures telles que : comparer, classifier, prioriser, tirer des conclusions, déterminer des relations de causalité, évaluer.

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

Selon Siegel (1988), le penseur critique est un individu qui peut agir, évaluer des affirmations et poser des jugements sur la base de raisons, et qui comprend et se conforme aux principes guidant l'évaluation de la force de ses raisons. Ainsi, la pensée critique est présentée, par cet auteur, comme une capacité et une disposition à agir et à juger sur la base de raisons en fonction de principes qui sont appliqués avec cohérence.

Paul (1993) souligne que la pensée critique est une pensée disciplinée qui se guide elle-même et qui représente la perfection de la pensée appropriée à un certain mode ou domaine de la pensée. L'auteur reconnaît une similitude entre la pensée critique et l'esprit philosophique et, de ce fait, relie la pensée critique à des attitudes morales comme l'humilité, l'intégrité, la persévérance, l'empathie, le courage. Cet auteur définit, par ailleurs, deux types de pensée critique : le premier est faible, en ce que la pensée est orientée vers les intérêts personnels et le deuxième est fort, dans la mesure où la pensée est orientée vers les intérêts de la majorité.

Enfin, Lipman (1995, 2006), dans sa conception de la pensée critique relève que cette dernière n'est pas une finalité, mais un moyen pouvant faciliter le « bon jugement ». Pour cet auteur, la pensée critique est définie par trois caractéristiques : 1) la présence des critères ; 2) la sensibilité au contexte et 3) un caractère autocorrectif. La caractéristique première qui permet de définir la pensée critique est la présence des critères. Pour Kpazaï (2015, 2018) la notion de critères renvoie aux règles ou des principes qui permettent à l'individu penseur critique de poser un jugement de façon adéquate. Lipman rapporté par Kpazaï (op. cit) a fait remarquer que la pensée critique est un « mode de penser qui, à la fois, utilise les critères et existe par le recours à des critères ». Sans critères, la pensée critique ne serait qu'une pensée molle, sans forme, arbitraire, laissée au hasard et non structurée. A cet effet, la présence des critères fait d'elle une pensée critique fondée, structurée et solide, car défendable et convaincante. Les critères sont ainsi essentiels à la pensée critique parce qu'ils lui donnent du poids et sont des raisons valables, adéquates et qui ont fait leur preuve.

La sensibilité au contexte met en lumière le caractère transférable de la pensée critique : elle peut être mise en action dans divers contextes dans la mesure où il est entendu que chacun de ces contextes revêt un caractère unique et spécifique. Le caractère « sensibilité au contexte » impose à la pensée critique d'être flexible dans l'application des principes à la pratique, de refuser d'attribuer un caractère normatif aux principes et aux faits de vouloir s'engager dans une démarche propre à chaque contexte. Pour cette raison, la pensée critique est une pensée qui n'agit pas de façon mécanique mais qui est adaptable à un environnement et ses principales variables (Lipman, 1995/2006). Comme on peut le remarquer, tout intervenant « penseur critique » reconnaît sans doute que chaque contexte impose les règles, des principes et d'actes éducatifs (Kpazaï, 2015).

La pensée critique est autocorrectrice : ce caractère renvoie à une pensée métacognitive, c'est-à-dire une pensée qui réfléchit sur elle-même pour s'améliorer, puisqu'elle invite l'individu penseur critique à faire usage d'une forme de pensée qui cherche à découvrir ses propres faiblesses, d'être sensible à ses propres limites et être enclin à corriger ses erreurs. La pensée critique dans sa forme est : basée sur les critères ; sensible au contexte et est autocorrectrice (Lipman, 2006).

Somme toute, la conception philosophique de la pensée critique présente cette forme de pensée comme un processus d'investigation dont le but est d'explorer une situation, un phénomène, une question ou un problème. Le produit de la pensée critique peut être une conclusion ou une hypothèse et sa justification. Pour les philosophes, l'exercice de la pensée critique repose sur deux principaux éléments, à savoir : les habiletés cognitives et les attitudes reliées à la pensée critique. La conception philosophique de la pensée critique incorpore les aspects affectifs, cognitifs et sociaux de la pensée (Kpazaï et Attiklemé, 2012).

2.2. Conceptions psychologiques de la pensée critique

Les psychologues (surtout ceux de la psychologie de la connaissance) se sont intéressés à la pensée critique. Selon Kpazaï et Attiklemé (2012), les psychologues, perçoivent la pensée critique comme étant un processus cognitif de résolution de problèmes et de la prise de décisions. Ces auteurs prenant appui sur les travaux de Sternberg (1985) et de Beyer et Brookfield (1987), affirment que pour les psychologues, la pensée critique se résume à l'identification des opérations cognitives ou mentales déployées par une personne lorsqu'elle fait face à une situation problématique qui lui cause une dissonance cognitive.

Beyer (1987, 1988) conçoit que la pensée critique n'équivaut pas à une des opérations de pensée telle que la prise de décision ou une des habiletés cognitives tirées de la taxonomie de Bloom (1956). Mais, il considère plutôt qu'elle est un ensemble d'opérations mentales. La pensée critique, pour cet auteur, est exercée

par un individu lorsque celui-ci veut déterminer la pertinence ou la validité d'une information. La pensée critique, chez Beyer (1987, 1988), est essentiellement évaluative.

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

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

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

2.3. Conception psychopédagogique de la pensée critique

La troisième catégorisation de la conceptualisation de la pensée critique est celle faite des travaux des psychopédagogues. Kpazaï et Attiklemé mentionnent que les psychopédagogues n'ont pas une conception unique de la pensée critique dans le domaine de l'éducation. Tantôt ils s'appuient sur les travaux des philosophes, tantôt sur ceux des psychologues. Toutefois, la pensée critique se présente comme un processus cognitif faisant appel à des habiletés intellectuelles de niveau supérieur. Même s'il s'avère difficile de souligner une unicité de conception de la pensée critique chez les chercheurs du champ de la psychopédagogie (Howe, 2004), la pensée critique est conçue comme un dispositif intellectuel personnel ou collectif qui permet à un individu de prendre une décision par rapport à une situation, un problème en vue d'élaborer une réponse adéquate qui peut être verbale, sociale ou motrice, et ce, de façon appropriée.

Goupil et Lusignan cités par Kpazaï (2012), ont souligné que les psychopédagogues font généralement allusion aux travaux de Piaget concernant le développement de l'intelligence. Pour Piaget (1977), l'intelligence est un terme générique désignant les formes supérieures d'organisation ou d'équilibre des structurations cognitives. C'est une adaptation mentale, un instrument indispensable aux échanges entre l'individu et son environnement. Le développement de l'intelligence, dans la vision piagétienne, s'effectue graduellement à partir de la naissance suivant des stades. Dans cette même perspective, le développement de la pensée est un mouvement qui va du social à l'individuel (Vygostki, 1978). La culture et l'environnement y jouent un rôle capital. Ainsi, pour Vygostki (op. cit), les enfants peuvent atteindre le plein potentiel de leur intelligence par le biais d'une coopération sociale (interactions avec ses parents, ses enseignants, ses pairs, etc.). Ce qui fait dire à Develay (1995) que chez Vygotski le développement des fonctions psychiques supérieures se conçoit comme un processus dynamique allant d'une activité inter psychique vers l'intra psychique.

La conception des psychopédagogues de la pensée critique sont diverses et multidimensionnelles. Elles se dirigent à la fois vers des considérations cognitives, morales et sociales. A l'égard de ce qui précède, pour nous la pensée critique est donc une démarche évaluative. Dans ce sens, elle aiguille les pratiques enseignantes. Car pour l'enseignant « penseur critique », ce n'est pas une faiblesse de reconnaître sa faillibilité et de s'engager dans une modification consciente de son point de vue, de l'éducatif proposé aux élèves en vue d'une amélioration (Kpazaï, 2014). Ce cadre conceptuel nous a permis de mieux comprendre la perception des enseignants d'EPS selon les indicateurs de la pensée critique.

III. Méthodologie

3.1. La posture épistémologique

Nous avons privilégié l'approche qualitative selon la méthode de recherche de l'étude de cas (Yin, 1994), à cause des limites méthodologiques des approches quantitatives sur la question. À cet effet, Van der Maren (1996) affirme que les données quantitatives sont certes indispensables, notamment pour mesurer certains comportements mais, elles demeurent insuffisantes en éducation car elles ne peuvent expliquer les raisons de l'émission des comportements. Pour lui, l'approche qualitative permet d'analyser plus en profondeur les processus sociaux et individuels dans lesquels s'insèrent des choix ou des décisions (Van der Maren, 1996, p.56).

3.2. Stratégies de collecte des données

Deux techniques de collecte de données furent utilisées auprès de dix-huit (18) participants (enseignants des collèges) à l'étude en vue de connaître leurs conceptions de la nature et du rôle de la pensée

critique, de même que les moyens didactiques et pédagogiques de son développement chez les élèves en classe d'EPS. Ce sont : 1) des entretiens individuels semi-dirigés d'une durée de 30 à 45 minutes et 2) un *focus group* de 60 à 90 minutes. Toutes les entretiens individuels et de groupe furent enregistrés au moyen d'un dictaphone (enregistreur audio). Elles se sont toutes faites à partir d'une grille d'entretien comprenant des questions, certaines relatives à la nature et au rôle de la pensée critique, et d'autres ayant trait au développement de la pensée critique en classe d'EPS.

Voici des exemples de questions en rapport à nos axes de recherche sur la pensée critique en EPS. Pour les questions relatives à la nature et au rôle de la pensée critique : A) Selon vous, qu'est-ce que la pensée critique ou penser de manière critique? B) Comment pouvez-vous définir la pensée critique en EPS? C) Quelle est la différence entre la pensée critique et la pensée ou la réflexion « normale »? D) Quel est, selon vous, le rôle de la pensée critique dans votre cours en ÉP.S? E) Pourquoi serait-il souhaitable ou non de développer la pensée critique des élèves en ÉPS? Pour les questions relatives aux dispositifs didactico-pédagogiques de développement de la pensée critique en EPS, en voici quelques-unes : A) Pensez-vous qu'il soit possible de développer une pensée critique des élèves en ÉPS? Si oui, comment? Sinon, pourquoi pas? B) Selon vous, quels sont les moyens appropriés à mettre en œuvre, en tant qu'enseignant et enseignante, pour développer la pensée critique des élèves? Expliquez-vous, s'il vous plaît. C) Y a-t-il des stratégies d'enseignement, selon vous, qui sont plus propices au développement de la pensée critique des élèves? Si oui, lesquelles? Pourquoi sont-elles si différentes des autres stratégies? D) Donnez-moi un exemple de situation éducative que vous concevrez, pour votre classe d'ÉPS lorsque vous avez l'intention de développer la pensée critique de vos élèves. Pouvez-vous l'expliquer, s'il vous plaît ?

3.3. Stratégies d'analyse des données

La stratégie d'analyse du corpus recueillis s'est déroulée sur la base d'une analyse de contenu (Balding, 2013). Elle s'est faite sous la forme d'un processus d'analyse en quatre étapes : 1) retranscription intégrale de toutes les entretiens ; 2) lecture flottante de toutes les retranscriptions, 3) codage des retranscriptions et 4) catégorisation des codages.

3.3.1. Retranscription intégrale

Pour faciliter l'analyse des données recueillies, les neuf entretiens individuels et l'entretien du *focus group* ont été retranscrits dans leur intégralité (le verbal, le non verbal, les silences, etc.) dans une grille (matrice) d'analyse ou de lecture de chaque participant et celle du *focus group* selon nos deux axes de recherches (axe 1 : nature et rôle de la pensée critique; axe 2 : les dispositifs de développement de la pensée critique en EPS). L'ensemble des entretiens ont été transcrits par le chercheur principal afin de s'immerger dans les données, telle que recommandé en recherche qualitative (Lechasseur, 2009).

3.3.2. La lecture flottante des retranscriptions

Avant de s'atteler à la retranscription intégrale des entretiens, il était très utile de faire ce que nous qualifions de lecture flottante en écoutant et en réécoutant les enregistrements. Pour s'approprier le contenu certes, mais aussi la logique des discours individuels et du groupe ce qui est une tâche qui nécessite l'intuition et la logique. Nous avons fait alors un retour sur le corpus et laissé flotter notre imagination, notre intuition tout en demeurant attentif aux *flashes* qui nous traversaient l'esprit.

3.3.3. Codage des retranscriptions

La codification des verbatim s'est faite à partir d'une grille d'analyse élaborée tenant compte des indicateurs caractérisant la nature et le rôle de la pensée critique, ainsi que les dispositifs didactico-pédagogiques de son développement. Nous avons procédé premièrement à un codage de tout le verbatim afin de ressortir les idées générales ou l'essentiel des propos des enseignants sans chercher à les qualifier. Nous avons codé le *corpus*, de façon fermée et adaptée, en faisant ressortir des unités de sens ou des unités informationnelles en lien avec la nature et le rôle de la pensée critique, ainsi que les dispositifs didactico-pédagogiques de son développement. Le codage des verbatim fut fait avec un autre chercheur expert en recherche qualitative et un accord de plus de 85% fut obtenu comme fidélité inter-codéur.

3.3.4. Catégorisation

Cette étape a consisté en un regroupement rigoureux des différents codes et constituant un genre de matrice de signification et permettait de faire des illustrations selon les grandes catégories de la pensée critique par rapport à nos deux axes de recherche. La catégorisation était au terme de la remise en contexte sous forme de modèle plus ou moins élaboré.

IV. Présentation et analyse des résultats

4.1. La perception de la nature et du rôle de la pensée critique

Le tableau 1 ci-dessous donne un survol des conceptions de la nature et le rôle de la pensée critique chez les enseignants du collège participant à notre étude.

Tableau I : Synthèse des conceptions de la nature et du rôle de la pensée critique en EPS

	Approches définitoires de la nature et du rôle de la pensée critique
Nature de la pensée critique	Une critique évaluative d'une action ou d'une pratique en vue de son amélioration Une auto évaluation (autocritique) de son enseignement ; Une manière de réfléchir en vue d'une progression Un processus de développement d'une personne après une critique C'est la correction en EPS Une manière de valider C'est une manière de trouver des ajustements en EPS Un outil cognitif d'amélioration ou de correction de son cours C'est réfléchir sur la pensée (métacognition) C'est porter un jugement sur son enseignement C'est l'autopsie de la leçon c'est-à-dire son évaluation Un acte de bilan post classe Auto encadrement
Rôle de la pensée critique	Permet de s'améliorer, d'aller de l'avant, de se développer, de se perfectionner Permet d'expliquer un phénomène Permet de faire un examen de nos pratiques Permet de se corriger Permet l'efficacité en enseignement Permet d'être exposé à ses acquis et ses compétences Permet de mieux apprendre

Au regard des résultats contenus dans le tableau 1, il ressort treize (13) approches définitoires (ou indicateurs) de la pensée critique et sept (7) rôles ont été assignés à la pensée critique en EPS. Ainsi, dans la pratique éducative en éducation physique et sportive, la pensée critique ne se perçoit pas de façon unique. Ce constat est valable aussi bien pour sa nature que pour son rôle (tableau I).

Ci-dessous quelques extraits de transcriptions qui donnent des illustrations sur les variances de la nature et du rôle de la pensée critique.

Un moyen de jugement	E7: « <u>La pensée critique, je vous ai dit que c'est une réflexion, (...) sur comment les enseignants pensent sur la critique en EPS, « hein!</u> ». Pour moi, <u>la pensée critique c'est un moyen où l'on porte des jugements, le moment où les enseignants portent le jugement sur le bien-fondé sur les enseignements de l'EPS.</u> »
Une évaluation	A1: « <u>La pensée critique en EPS, c'est en quelque sorte l'autopsie de la leçon préparée par l'enseignant, c'est-à-dire c'est le moment fatidique où on met en exergue les limites et les parties les plus appréciées durant la leçon qu'il a eu à préparer.</u> »
Prise de décision après avoir évalué une pratique d'enseignement réalisée.	E1: « <u>Merci, je dirai « penser de manière critique », ça veut dire quoi apporter. Nous critiquons d'abord le cours ou quelque chose que nous avons fait que nous faisons et nous amenons l'amendement par des critiques, nous prenons des exemples. Je peux dire qu'aujourd'hui sur la fiche nous avons les cinq parties de la leçon à la partie de la prise en main (...). Je vais amener les amendements, je dirai contrôler, qu'est-ce qu'il faut (...)</u> »
Une évaluation	E3: « <u>Bien! (...), l'enseignant d'EPS doit se critiquer à chaque fois et à chaque moment quand il fait son cours parce que ce sont les critiques qui font avancer l'enseignant d'EPS dans les milieux scolaires et là où nous évoluons. Bien! la définition de la pensée critique je n'ai pas une définition à donner c'est comme la philosophie ; Vous savez chacun de nous a sa façon de penser ; Cela me rappelle les choses que j'ai faites à l'époque, c'est un mot philosophique en fait donc <u>chacun de nous a sa manière de penser de se critiquer</u> voilà ce que je pense à cette question.</u> »
Une autocorrection	E8: « <u>Bon la pensée critique comme je l'ai dit d'avance c'est l'autocorrection,</u>

	<i><u>l'autocorrection oui pour s'amender</u>, maintenant la pensée, pensée de manière critique, c'est pensée, je crois non, non, non, c'est pensée critique ou, oui la pensée critique, c'est ce que <u>l'autocorrection</u>, maintenant pensée de manière critique c'est pensée de manière critique. »</i>
Une investigation	E2 : « En EPS, <u>la pensée critique, c'est la manière de trouver les propos justes ou de trouver les suggestions ou les ajustements pour l'EPS.</u> »
Un outil d'évaluation	E7 : « (...) Pour moi, <u>la pensée critique, c'est un moyen par lequel on porte des jugements, le moment où les enseignants portent le jugement sur le bien-fondé de leurs enseignements en EPS.</u> »
Penser à des alternatives	E2 : « En EPS, <u>la pensée critique c'est la manière de trouver les propos justes ou de trouver les suggestions ou les ajustements pour l'EPS.</u> »
Réflexion profonde... réflexion métacognitive	E7 : « La pensée, je vous ai dit que <u>c'est une réflexion, une réflexion sur comment les enseignants pensent sur la critique en EPS(...)</u> »

Pour le rôle de la pensée critique, voici quelques illustrations :

Permet d'expliquer	E4 : « Le rôle de la pensée critique en EPS, joue un rôle vraiment important. Pourquoi ? Parce que moi, en tant qu'enseignant d'EPS, <u>sans d'abord la critique, je ne peux aussi évoluer.</u> Donc c'est la critique qui va faire que demain matin je puisse être parmi les meilleurs disant. Donc la pensée critique me <u>permet d'évoluer, de changer</u> , (...), l'enseignant est capable de connaître la bonne manière de se comporter sur le terrain, <u>d'expliquer, de démontrer et d'énoncer.</u> C'est le rôle de la pensée critique sur la vie d'un enseignant. »
Permet d'évaluer	A5 : « Je dirai que la pensée critique <u>emmène un développement à l'Education Physique</u> parce qu'elle permet à l'enseignant de <u>corriger ses erreurs durant son travail.</u> » E9 : « (...) Ça vous <u>permettra de visualiser et de créer ou d'élaborer les processus des étapes</u> , (...), la pensée critique est très importante en tant qu'enseignant d'EPS, ça nous permettra de nous <u>amender et corriger les erreurs des élèves et même nos erreurs aussi.</u> »
Permet de progresser	E5 : « Le rôle de la pensée critique dans notre cours d'EPS, nous permet à <u>l'évolution</u> par exemple. <u>Vous êtes en train d'enseigner</u> , vous vous critiquez, cela permet <u>l'amélioration</u> voilà pourquoi à notre égard c'est bon »
Permet d'évaluer	E7 : « bon ! Le rôle de la pensée critique au cours d'EPS, c'est de me (...). <u>C'est de pouvoir dénoncer bien, montrer ce que je n'ai pas pu faire et les autres enseignants ou bien les conseillers portent des corrections. Ce que je devrais faire et ce que je ne devrais pas faire. C'est ça le rôle de la pensée critique, on critique une leçon d'EPS, on porte ce qui a été bien fait et ce qui n'a été bien fait, on corrige.</u> »
Permet de progresser	E8 : « Oui la pensée critique joue un rôle très important dans le cours d'éducation physique. (...) <u>c'est par la correction des éléments que nous pouvons progresser, avancer</u> parce que si un enfant aujourd'hui, exécute mal ses mouvements tel que <u>prenant l'exemple du cycle de gymnastique, l'enfant exécute un mouvement et qu'il a mal fait, et que vous n'apportez pas les corrections.</u> C'est la même bêtise qui va continuer, hors que si vous le faites, quand il exécute, vous, vous <u>portez des corrections</u> ou vous <u>appréciez.</u> Ça apporte un plus. »

4.2. Les dispositifs didactico-pédagogiques du développement de la pensée critique en EPS

Tableau II : Synthèse des dispositifs didactico-pédagogiques de développement de la pensée critique en EPS

Dispositifs didactico-pédagogiques de développement de la pensée	
Dispositifs reliés aux enseignants	
<p>1) dispositifs reliés à la dimension cognitive de l'enseignant</p> <ul style="list-style-type: none"> - se former par la lecture -Avoir une formation centrée sur le débat -Tenir compte des documents pédagogiques <p>2) dispositifs reliés à la dimension affective de l'enseignant (aux attitudes ou dispositions internes de l'enseignant)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Etre ouvert : attitude d'écoute, attitude d'ouverture, - Être non impulsif - Être attentif (attitude d'observation de l'enseignant) - Être préparé (attitude professionnel de la part de l'enseignant) - Être enclin à se corriger (attitude d'autocorrection attitude de la part de l'enseignant) 	

Au regard des dispositifs didactico-pédagogiques de développement de la pensée critique en EPS, des résultats contenus dans le tableau II indiquent deux catégories de dispositifs didactico-pédagogiques de développement de la pensée critique : les dispositifs reliés à la dimension cognitive et les dispositifs reliés à la dimension affective de l'enseignant.

Illustrons nos propos par quelques extraits de transcriptions de verbatim.

<p>dispositifs reliés à la dimension cognitive de l'enseignant</p>	<p>Être formé ou éduqué</p>	<p>A1 : « <i>Je crois qu'ici nous avons plusieurs points à citer pour développer la pensée critique, en premier nous avons : <u>la lecture, elle est très capitale parce qu'elle permet à l'enseignant d'être en sécurité intellectuelle, en lisant lui-même à transcender ses limites et développe en lui la pensée critique. Deuxièmement nous avons les séminaires de formation, participer au séminaire, c'est au cours de ces séminaires qu'il y a des débats et l'enseignant apprend le rôle capital de la critique et à ce moment en lui il fait naître, il développe, il accouche cet esprit de la pensée critique qu'il ignorait en lui</u> » et tenir compte des documents pédagogiques dont l'extrait de :</i></p> <p>A4 : « <i>Les moyens didactiques favorables au développement de la pensée critique, nous avons les <u>documents pédagogiques</u>, nous avons le matériel, les leçons d'essais, les leçons zonales et l'auto critique</i> ».</p>
<p>dispositifs reliés à la dimension affective de l'enseignant</p>	<p>Etre ouvert : attitude d'écoute, attitude d'ouverture, être non impulsif</p>	<p>A4 : « <i>Un enseignant peut développer la pensée critique en <u>acceptant la critique, savoir écouter</u> »;</i></p> <p>A1 : « <i>L'attitude de l'enseignant dans le développement de la pensée critique, moi je pense que <u>l'enseignant doit avoir une attitude adéquate par rapport à sa profession, c'est-à-dire il ne doit pas être impulsif, s'il est impulsif alors il met un blocus dans(...) au-dedans de lui et du coup il ne peut plus ou on ne peut plus l'apprendre quelque chose et il est limité, il ne peut plus aller au-delà de ses limites, il refuse d'accepter les critiques à l'égard de tout ce qu'il a eu à dispenser comme enseignement. Or s'il est réceptif c'est-à-dire, il accepte les critiques en ce moment-là l'enseignant développe en lui ce caractère allègre qui consiste à recevoir toutes les notions en fin pour surpasser ses limites</u> » ;</i></p> <p>A2 : « <i>Oui. <u>L'attitude de l'enseignant peut influencer le développement de la pensée critique, l'enseignant doit d'abord</u></i></p>

	<i>accepter les critiques lui-même ensuite, il doit savoir se comporter face aux apprenants et aux superviseurs »</i>
attitude d'observation de l'enseignant	E3 : « (...) j'essaie un peu de réfléchir <u>Il y a plusieurs mécanismes pour développer la pensée critique des élèves selon moi, si l'enseignant observe une pensée critique aussitôt.</u> (...) ».
attitude professionnelle de la part de l'enseignant	E4 : « <u>Il est possible de développer la pensée critique à des élèves en EPS. Bien sûr, c'est comme ce que je viens de dire. D'abord l'élève ne vient pas à l'école pour perdre son temps. Il vient à l'école pour apprendre. Or, ce sont souvent ces élèves qui ont toujours pensé qu'en EPS, même si on ne met pas du sérieux, à la fin on donne des points. Alors là, ça doit commencer d'abord chez l'élève qui doit mettre et être sérieux, la pensée critique pour dire, moi quand je laisse ma maison, ici je ne viens pas pour blaguer, je viens pour enseigner, si bien que parfois ce qu'ils sont en train de faire au cours d'EPS en salle là-bas en biologie, en mathématiques le tout va de pair avec l'enseignant. Si toi l'enseignant tu mets le sérieux, je conçois mal que les élèves puissent emmener le désordre, même s'il y a ceux qui sont là pour le désordre. Donc s'il y a à mettre la pensée critique en pratique au niveau des élèves ça doit d'abord commencer par soi-même l'enseignant. Tu dois d'abord mettre le sérieux dans tout ce que tu es en train de faire et suite à cela je crois que les élèves vont mettre du sérieux et surtout ne pas prendre en compte (...)</u> ».
	E7 : « (...) <u>sur cette critique certes que cette critique, elle devrait être au niveau des enseignants, que les inspecteurs, les conseillers et les autres enseignants puissent critiquer la leçon que l'enseignant vient de faire. Oui oui. Après une leçon, je dis aux enfants, le cours, s'il a bien marché ou pas. Je fais mon bilan, ce qui a été bien fait et ce qui n'a pas été fait. La réflexion part de moi, à la mise en train de ce que j'ai fait si ça marché ou ça n'a pas marché. Oui. Je fais une critique à moi-même (...)</u> ».
attitude d'autocorrection	A2 : « <u>Un enseignant peut développer en ayant un esprit d'écoute et en développant l'auto critique entre l'élève-enseignant et (...)</u> »
attitude de la part de l'enseignant	A3 : « <u>L'enseignant peut développer la pensée critique en reconnaissant ses erreurs ou accepter peut être ce que disent les superviseurs ou les autres</u> »
ce caractère d'auto correction indique que ces enseignants font preuve de remise en question de leur pensée et pratiques pédagogiques. Ce souci d'auto questionnement revêt une importance assez particulière dans leurs pratiques enseignantes.	

Ce tableau illustre que le développement de la pensée critique des élèves passe par plusieurs stratégies pédagogiques d'enseignement avec un regard attentif sur le travail en équipe qui s'inscrit dans la pédagogie active.

Dispositifs didactico-pédagogiques de développement de la pensée critique : travail en équipe	<p>E6 : « <u>Les moyens appropriés à mettre en œuvre aux élèves pour qu'ils puissent améliorer, pour développer la pensée critique, on peut leur faire le travail de groupe, tel qu'on peut utiliser le groupe de travail, tel que travail de club, de classe quand vous les diviser en club ou en groupe.</u> »</p> <p>E1 : « <u>Les éléments je pouvais les donner sous forme de travail de groupe parce que si vous travaillez en groupe collectivement sa donne la force aux apprenants de travailler l'autre groupe à travailler plus nous allons travailler qu'eux et si vous travaillez avec en appliquant des affirmations telle que très bien ça va plus un (1) ça leur motive et cela pousse aux apprenants de mieux travailler</u> »</p> <p>E5 : « <u>Par exemple. Vous pouvez donner un exercice aux enfants en groupe et par la correction entre eux permet le développement la pensée critique des élèves</u> » et E8 : « <u>Je peux prendre lors d'un cours d'EPS, je peux prendre divisé la classe comme c'est un cours d'EPS on fait un travail d'équipe, c'est ce que j'ai appris donc je divise la classe en atelier, en groupe puis eh je peux parler aussi de compétition en EPS. Non. Je donne mon avis, c'est comme une évaluation lors d'une évaluation, on peut les placés en deux groupes et responsabilisés les deux groupes, (...)</u> ».</p>
---	---

Pour ces enseignants, cette stratégie place les élèves et fait exister des moments d'évaluation entre ces derniers; des moments de discussion et de débats de leurs prestations motrices, etc.

4.3. Les grandes conceptions de la pensée critique issues des données de l'étude

Trois grandes conceptions de la nature, deux fonctions et deux dispositifs didactico-pédagogiques de la pensée critique ressortent de la lecture des verbatim des propos des enseignants.

Concernant la nature, la pensée critique est perçue comme : 1) un processus cognitif évaluatif ; 2) un processus cognitif générateur, c'est-à-dire une pensée créative et 3) une pensée métacognitive. Les conceptions relatives à la nature de la pensée critique incluent donc « la dimension cognitive » reliée au jugement, à la prise de décision, à la validation, à penser à des alternatives et à la réflexion profonde sur sa propre pensée.

En termes de rôle, selon ces enseignants, la pensée critique en EPS permet d'expliquer, d'évaluer et de progresser. Ce qui nous amène à souligner que ces enseignants attribuent deux fonctions à la pensée critique : 1) une fonction productrice et 2) une fonction évaluative.

En ce qui concerne les dispositifs de développement de la pensée critique, l'enseignant est mis en avant car il doit former et éduquer en se basant sur les stratégies de développement de la pensée critique et sur une connaissance des documents pédagogiques. Par la suite, il doit avoir les attitudes et des dispositions reliées à la pensée critique telles que : être ouvert, être disposé à écouter, être mature, être curieux, être passionné et être autocorrectif. De ces attitudes, nous constatons que ces enseignants s'éloignent d'une rigidité intellectuelle. Il ressort au second plan des dispositifs didactico-pédagogiques de développement de la pensée critique, les stratégies pédagogiques proclamant les méthodes d'enseignement centrées sur la pensée et les apprenants tels que l'enseignement significatif, motivant, le climat pédagogique humaniste et le travail coopératif.

V. Discussion

Au regard des données relatives à la nature de la pensée critique (tableau I), il ressort une multitude de définitions de la pensée critique en EPS. Cette multitude de définitions a été catégorisée en trois grandes approches définitoires de la pensée critique : 1) pensée critique perçue comme un processus cognitif évaluatif ; 2) pensée critique perçue comme un processus cognitif générateur, c'est-à-dire une pensée créative et 3) pensée critique perçue comme une pensée métacognitive. Ce constat est analogue à celui fait par de nombreux chercheurs dans la littérature spécialisée tels que Kpazaï et Attiklemé (2012), Kpazaï et al. (2015), et Ku (2009).

Selon ces auteurs, la littérature ne présente aucune définition consensuelle de la pensée critique, mais elle montre plutôt une pluralité de définitions dont quelques-unes s'opposent (Kpazaï, 2015). En dépit de ce qui vient d'être dit, un fait marquant de nos résultats est que les définitions obtenues pointent vers une dimension cognitive de la pensée critique. Ce qui corrobore avec les travaux des psychologues de la cognition. Pour ces derniers, la pensée critique est un processus cognitif ou mental de résolution de problèmes et de prise de décisions (Kpazaï et Attiklemé, 2012).

S'agissant du rôle de la pensée critique (tableau I), il se dégage sept (7) conceptions du rôle de la pensée critique en EPS. Ces conceptions ont été catégorisées en deux fonctions : une fonction productrice et une fonction évaluative. Ces deux visions de la pensée critique s'orientent dans un premier temps, vers la capacité de produire de nouvelles avenues ou possibilités et dans un deuxième temps, vers leur réflexion et leur agir professionnel en vue d'une prise de décision. De ce fait, nos résultats vont dans la même longueur d'onde avec

les travaux de Kpazaï et Attiklemé (2015a) qui attribuent à la pensée critique, une fonction évaluative (permet de prendre des décisions, positions) et une productrice, génératrice ou créative.

Ainsi, nous pouvons dire ici que la pensée critique a essentiellement un rôle instrumental en EPS qui ne se rapporte qu'à l'enseignant, afin de permettre aux élèves d'agir de façon responsable et autonome dans leur prise de décision en vue d'une amélioration.

Lorsqu'on observe les résultats relatifs aux dispositifs didactico-pédagogiques du développement de la pensée critique en EPS. Les données relèvent les moyens didactico-pédagogiques à mettre en avant sont ceux qui convoquent chez l'enseignant les dimensions cognitives et affectives. Ce constat est analogue avec les travaux de Kpazaï et Attiklemé (2012, 2015b). Ces auteurs soulignent que, l'exercice de la pensée critique pour les philosophes repose sur deux principaux éléments, à savoir: les habilités cognitives et les attitudes affectives reliées à la pensée critique. C'est-à-dire, cette conception philosophique de la pensée critique incorpore les aspects affectifs et cognitifs de même que les aspects sociaux de la pensée critique (Kpazaï et Attiklemé, op.cit.).

En dépit des dimensions cognitives et affectives, les résultats laissent transparaître l'auto évaluation ou l'autocorrection, comme un moyen qui entraîne chez les enseignants, un retournement conscient en vue d'améliorer leurs processus enseignement/apprentissage et aussi la construction d'un agir professionnel pertinent. Ce fait nous met en branle avec les travaux des auteurs comme Schön (1995) ; Brookfield (1987)) et Kpazaï et Attiklemé (2012). Au regard de ce qui vient d'être dit, nos résultats n'incluent pas le travail en équipe, une autre dimension (argumentation) qui s'ajoute dans l'adaptation de développement de la pensée critique en EPS. Dans ce sens, cette dimension est vue comme la mise en commun de connaissances et l'établissement de liens nouveaux avec les différents intervenants (direction, élèves, parents, collègues).

VI. Conclusion

Le but de cette étude était de mieux comprendre les perspectives de la pensée critique par les enseignants d'EPS des collèges de Brazzaville. Deux stratégies de collecte de données furent utilisées auprès de 18 enseignants d'EPS, soit 9 ont passé les entrevues individuelles et 9 autres ayant participé au *focus group*. Les résultats obtenus, selon la nature, ont mis en évidence que la pensée critique ne s'exprime pas de la même manière chez tous les enseignants, ce qui nous met en lien avec les travaux de plusieurs auteurs qui disent que la pensée critique n'a pas une définition univoque (Kpazaï et al., 2015; Ku, 2009). Toutefois, La pensée critique est conçue comme une habileté cognitive de niveau supérieur (*higher order thinking*) (Kpazaï, 2015).

En ce qui concerne le rôle, deux fonctions ont été assignées à la pensée critique : la fonction productive et la fonction évaluative. Ce qui rejoint les travaux de Kpazaï (2015) sur la double utilité de la pensée critique. Elle est vue comme : 1) un outil de développement et d'amélioration de leurs pratiques, et 2) un outil d'évaluation. De plus, deux dispositifs didactico-pédagogiques furent énumérés par les enseignants : les dispositifs affectifs et les dispositifs cognitifs. Pour ce faire, les dispositifs didactico-pédagogiques à mettre de l'avant, selon les enseignants sont, ceux qui font davantage appel aux dispositifs reliés à des dimensions cognitive et affective de l'enseignant. Nous rappelons que notre étude n'a pris en compte que les opinions déclarées des enseignants d'EPS des collèges. Nous suggérons de mener des recherches sur les confrontations des opinions et des actions des enseignants d'EPS pour en saisir le sens, avant et après l'action observée lors du processus enseignement-apprentissage.

Références

- [1]. Bardin L. (2013). *L'analyse de contenu* (2^e édition). Paris : Presses Universitaires de France.
- [2]. Beyer, B. K. (1987). *Practical strategies for the teaching of thinking*. Boston: Allyn and Bacon.
- [3]. Beyer, B. K. (dir.). (1988). *Developing a thinking skills program*. Boston: Allyn and Bacon.
- [4]. Bloom, B. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longmans Green.
- [5]. Brookfield, S. (1987). *Developing Critical Thinkers Challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- [6]. Daniel, M.-F. (1998). La pratique philosophique et le développement de la pensée critique chez les futurs enseignants en éducation physique. Dans L. Lafortune, P. Mongeau et R. Pallascio, *Métacognition et compétences réflexives* (p.285-311). Québec: Les Éditions Logiques.
- [7]. Delors, J. (1996). *L'éducation, un trésor est caché dedans*. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour 21^e siècle. Paris: Éditions Odile Jacob.
- [8]. Develay, M. (1995). De l'apprentissage à l'enseignement. Pour une épistémologie scolaire (4^e édition). Paris: ESF éditeur.
- [9]. Ennis, R. H. (1993). Critical thinking assessment. *Theory into Practice*, 32(3), 179-186.
- [10]. Forges, R. (2013). *Étude des manifestations d'une pensée critique visée, stimulée et manifestée, chez des étudiants en formation initiale en enseignement de l'éducation physique et à la santé*. Thèse de Doctorat. Université de Montréal.
- [11]. Gagnon, M. (2009). Conception d'enseignants et des élèves du secondaire québécois sur la nature, le rôle et la place de la pensée critique dans les cours de sciences, d'histoire et de philosophie. Dans Marjolaine St-Pierre, Lise Bessette et Johanne Barrette (direction), *Recherches et Réformes en Éducation : paradoxes, dialectiques, compromis ?* CD Rom des Actes du colloque international AFIRSE 2009 (pp 416-430). Université du Québec à Montréal, Montréal du 5 au 8 Mai.
- [12]. Howe, E. R. (2004). Canadian and Japanese teachers' conceptions of critical thinking: A comparative study. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10(5), 505-525.

- [13]. Kpazaï, G. (2014) La présence de la pensée critique chez les enseignants d'éducation physique et sportive : un miroir à la compétence professionnelle en éducation physique. *Revue Sciences et Pratiques des Activités Physiques Sportives et Artistiques SPAPSA* N°06 (2014/2) (octobre 2014). P 1-16
- [14]. Kpazaï, G. (2015). Illustrations de la pensée critique dans les pratiques éducatives d'enseignants d'éducation physique et santé (EPS) : une piste pour un développement de la pensée critique en formation initiale. Dans Georges Kpazaï (direction), *Pensée critique et innovations dans la formation universitaire* (pp.13-40). Montréal, Côte Sainte-Luc, QC : Les Editions Peisaj.
- [15]. Kpazaï, G. (dir.) (2018). *La pensée critique expliquée par des didacticiennes et des didacticiens de l'enseignement supérieur* (2^e édition). Montréal (Québec) : Les Éditions JFD inc.
- [16]. Kpazaï, G. & Attiklemé, K. (2012). Les différentes catégorisations de conceptualisation de la pensée critique en éducation et en formation. *Annales scientifiques de l'université « Alexandra Ioan Cuza » de la Roumanie, Volume XVI*, 31-44
- [17]. Kpazaï, G. et Attiklemé, K. (2009). Contribution à une herméneutique de la pensée critique déployée par des enseignants d'éducation physique et à la santé. Dans Marjolaine St-Pierre, Lise Bessette et Johanne Barrette (direction), *Recherches et Réformes en Éducation : paradoxes, dialectiques, compromis ?* CD Rom des Actes du colloque international AFIRSE 2009 (pp 382-399). Université du Québec à Montréal, Montréal du 5 au 8 Mai
- [18]. Kpazaï, G. et Attiklemé, K. (2015a). *La conception de la nature et de l'importance de la pensée critique en classe d'éducation physique et sportive au Bénin selon la perception des enseignants d'EPS de Porto-Novo*. 16^e congrès international de l'Association des chercheurs en Activités Physique et Sportive (ACAPS) 2015 (316-317). Université de Nantes du 26 au 28 Octobre
- [19]. Kpazaï, G. et Attiklemé, K. (2015b). *Dispositifs didactico-pédagogique de développement de la pensée critique en classe d'Éducation Physique et Santé (EPS) selon la perception des enseignants d'EPS de Sudbury (Ontario)*. 16^e congrès international de l'Association des chercheurs en Activités Physique et Sportive (ACAPS) (pp. 316-317). Université de Nantes du 26 au 28 Octobre
- [20]. Kpazaï, G., Daniel, M.-F. & Attiklemé, K. (2011). Manifestations of Critical Thinking in Health and Physical Education Teachers: An Examination of Three Case Studies. *PHEN ex Journal, Vol 3 (2), 1-15*
- [21]. Kpazaï, G., Daniel, M.-F. & Attiklemé, K. (2015). A Pedagogical Analysis of Critical Thinking Deployed by Health and Physical Education Teachers at the Secondary School Level. *International Journal of Kinesiology & Sports Science*, 3(3), 1-12.
- [22]. Ku, K., (2009), *Assessing students' critical thinking performance: Urging for measurements using multi-response format*, in "Thinking Skills and Creativity", 4, 70-76.
- [23]. Lechasseur, K. (2009). Mobilisation des savoirs par une pensée critique chez des étudiantes infirmières bachelères en situation de soins. Thèse de doctorat, Université Laval, Québec.
- [24]. Lipman, M. (1995). *À l'école de la pensée*, Bruxelles, De Boeck Université.
- [25]. Lipman, M. (2006). *À l'école de la pensée*, (Edition revue et ajoutée), De Boeck Université
- [26]. Lipman, M. (2011). *À l'école de la pensée. Enseigner une pensée holistique*. Bruxelles : Groupe De Boeck.
- [27]. McPeck, J. E. (1981). *Critical thinking and education*. New York: St. Martin's.
- [28]. Paul, Elder et Bartell (1997). *California Teacher Preparation for Instruction in Critical Thinking: Research Findings and Policy Recommendations*. (Research Report no ED 437379). Consulté sur le site web California Commission on Teacher Credentialing à <http://eric.ed.gov/PDFS/ED437379.pdf>
- [29]. Paul, R. (1990). Why critical thinking is essential. In *Critical Thinking and Educational Reform*, the Tenth International Conference, August 5-8, Center for Critical Thinking & Moral Critique, Rohnert Park, CA: Sonoma State University.
- [30]. Paul, R. W. (1993). *Critical Thinking: What every person needs to survive in a rapidly changing world*. Santa Rosa, CA: *Foundation for Critical Thinking*.
- [31]. Piaget, J. (1977). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- [32]. Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal : Éditions Logiques.
- [33]. Siegel, H. (1988). *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking and Education*. New York: Routledge.
- [34]. Sternberg, R.J. (1987). Questions and answers about the nature of and teaching of thinking skills. Dans J. Baron and R. Sternberg (dir.), *Teaching Thinking Skills. Theory and Practice* (p. 251-259). New York: W.H. Freeman.
- [35]. Sternberg, R.J. (1985). Critical thinking: This nature, measurement and improvement. Dans F.R. Link (dir.), *Essays on the Intellect* (p. 45-65). Alexandria, VA: Association for supervision and curriculum development.
- [36]. UNESCO (2009). *La nouvelle dynamique de l'enseignement supérieur et de la recherche au service du progrès social et du développement*. Communication présentée lors de la conférence mondiale sur l'enseignement supérieur. Paris. Document visité en ligne en 2017: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183277f.pdf>
- [37]. Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. (2^e éd.). Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- [38]. Vygotski, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Mental Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- [39]. Yin, R.K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2^e édition). Newbury Park: CA: Sage.

Lemvo Makoumbou E.et.al. " La pensée critique dans l'enseignement de l'EPS : perspectives des enseignants des collèges de Brazzaville en République du Congo." *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*, 10(1), 2020, pp. 32-43.