

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <http://www.researchgate.net/publication/273444763>

Illustrations de la pensée critique dans les pratiques éducatives d'enseignants d'éducation physique et santé (ÉPS): une piste pour un développement de la pensée critique en format...

CHAPTER · MARCH 2015

DOWNLOAD

1

VIEWS

4

1 AUTHOR:



Georges Kpazai

Laurentian University

18 PUBLICATIONS 3 CITATIONS

SEE PROFILE



Le développement de la pensée critique des étudiantes et des étudiants est aujourd'hui une nécessité pour les universités et les instituts de formation supérieure du XXI^e siècle. Ce XXI^e siècle en effet, est caractérisé par la surabondance des informations, la rapidité des changements, la complexification de la vie en société et la mouvance des savoirs et des connaissances. Les enseignements et enseignants des universités et des instituts de formation supérieure, dans ce contexte, mettent en place un ensemble de dispositifs et de stratégies pour développer la pensée critique des étudiantes et des étudiants. Toutefois, l'état de la recherche en pédagogie supérieure révèle que peu d'étudiantes et d'étudiants pensent de façon critique à la fin de leur formation universitaire. Cet ouvrage collectif présente un ensemble d'études (empiriques et théoriques) innovantes relatives à la pensée critique et à son développement dans le contexte de la formation universitaire et professionnelle.

Ont collaboré à cet ouvrage :

Cecilia Borges, Université de Montréal (Québec, Canada)
Fabien Cishahayo, Université de Sudbury (Ontario, Canada)
Josiane Cornu, Université du Québec à Chicoutimi (Québec, Canada)
Marie-France Daniel, Université de Montréal (Québec, Canada)
Robert Forges, Université de Montréal (Québec, Canada)
Mathieu Gagnon, Université de Sherbrooke (Québec, Canada)
Patrick Giroux, Université du Québec à Chicoutimi (Québec, Canada)
Osée Kamga, Université de Sudbury (Ontario, Canada)
Kapanga Kapela, Université Laurentienne (Ontario, Canada)
Georges Kpazai, Université Laurentienne (Ontario, Canada)
Anne Marise Lavoie, Université Laurentienne (Ontario, Canada)
Kathleen Lessard, Université Laval (Québec, Canada)
Stéphanie Lessard, Université du Québec à Chicoutimi (Québec, Canada)
Maia Morel, Université de Montréal (Québec, Canada)
Katum Murray, Université Laurentienne (Ontario, Canada)
Jean-Charles Pettier, École Supérieure du Professeur et de l'Éducation, Créteil (France)
Ginette Roberge, Université Laurentienne (Ontario, Canada)
Leïla Saadaoui, Université Laurentienne (Ontario, Canada)
Yvonne St-Denis, Université Laurentienne (Ontario, Canada)



9 782961 198792

Pensée critique et innovations dans la formation universitaire

Sous la direction de
Georges Kpazai

Meisaj

Pensée critique et innovations
dans la formation universitaire

Sous la direction de
Georges Kpazai



Éditions Meisaj

**Pensée critique et innovations
dans la formation universitaire**

*Collectif sous la direction de
Georges Kpazai*

Éditions Peisaj
Collection *Cogito*

Membres du comité de lecture

Tous les chapitres de cet ouvrage ont été évalués, de façon anonyme, par deux membres du comité de lecture. Nous tenons à remercier chacun des membres du comité. Ce sont :

- Kossivi Attiklemé, Maître de conférences ; Université Abomey-Calavi, Bénin.
- Alain Beaulieu, Ph.D. ; Université Laurentienne, Ontario, Canada.
- Kathleen Bélanger, M.A. ; Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
- Marie-France Daniel, Ph.D. ; Université de Montréal, Québec, Canada.
- Mathieu Gagnon, Ph.D. ; Université de Sherbrooke, Québec, Canada.
- Kapanga Kapele, Ph.D. ; Université Laurentienne, Ontario, Canada
- Mirela Moldoveanu, Ph.D. ; Université du Québec à Montréal, Québec, Canada.
- Ginette Plessis-Bélair, Ph.D. ; Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
- Ginette Roberge, Ph.D. ; Université Laurentienne, Ontario, Canada
- Anne Roy, Ph.D. ; Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
- Madeleine D. Tchimou, Ph.D. ; Université du Québec à Montréal, Québec, Canada.

Révision, maquette, couverture : Éditions Peisaj

Couverture : Éditions Peisaj, d'après *Le penseur* de Rodin

© Éditions Peisaj

5010, MacDonald # 9

Côte Saint-Luc, QC

Canada H3X 2V4

Tél. : 1 514 814 6167 – Courriel : peisaj@ymail.com

<http://peisaj.ca>

Tous droits réservés

Imprimé au Canada

Dépôt légal, 1^{er} trimestre 2015

Bibliothèque nationale du Québec / Bibliothèque et Archives Canada

ISBN 978-2-9811987-9-2

Remerciements

La publication de ce volume a été rendue possible grâce à une subvention du Fonds de Recherche de l'Université Laurentienne (FRUL – concours 2014) et au soutien financier du Bureau des Affaires Francophones du Vice-rectorat associé aux études et aux affaires francophones.

Chapitre 1

Illustrations¹ de la pensée critique dans les pratiques éducatives d'enseignants d'éducation physique et santé (ÉPS) : une piste pour un développement de la pensée critique en formation initiale

GEORGES KPAZAI

Université Laurentienne, Sudbury, Ontario, Canada

0. Introduction et problématique

Depuis plus d'une décennie, on assiste de plus en plus à un regain du concept de pensée critique dans les milieux de formation universitaire et professionnelle de plusieurs pays développés (Kpazai, 2013 ; Tsui, 2001). Face à la complexité du 21^e siècle, la pensée critique y est présentée à la fois comme un objectif éducatif prioritaire et comme une compétence transversale (ou transdisciplinaire) à développer par tous les programmes universitaires (Halx et Reybold, 2006 ; Han et Brown, 2013). Mais il va sans dire que la poursuite de ce développement rencontre de nombreux obstacles (Kahlke et White, 2013). Parmi ceux-ci, on peut citer par exemple celui du non consensus sur la nature de la pensée critique (Johnson, 1992). En effet, bien que la nécessité du développement de la pensée critique des étudiantes et des étudiants soit une volonté partagée dans plusieurs pays (Ku, 2009), de multiples définitions et conceptions de cette dernière, dont peu sont opérationnalisables, abondent dans la littérature scientifique et les ouvrages pédagogiques, ce qui ne facilite pas la tâche éducative des enseignants et formateurs universitaires. Devant ce constat plusieurs investigations scientifiques ont tenté, ces dernières années, de présenter une meilleure compréhension de la pensée critique

1. Action d'éclairer par des exemples un développement abstrait ; ce qui a valeur d'application, de vérification, de démonstration.

(voir entre autres les travaux de Daniel, 2013 ; Daniel et Gagnon, 2011 ; Daniel, Lafortune *et al.*, 2005 ; Forges, Daniel et Borges, 2011 ; Kpazaï, Daniel et Attiklemé, 2011). Ces investigations suggèrent des éléments définitoires de la pensée critique de sorte à mieux aider les formateurs à mettre en place des dispositifs de développement de cette forme de pensée. Quelle est-elle, comment se manifeste-t-elle chez les professionnels en exercice et comment peut-on mieux mettre en place des dispositifs de son développement en formation initiale ? Car, si les milieux de formation professionnelle préparent à la profession et au monde du travail, les réalités de ce monde du travail devraient logiquement servir de miroir pour la mise en place de dispositifs curriculaires et didactico-pédagogiques en formation initiale (Perrenoud, 2008), qui auront pour but d'outiller et de « mieux préparer aux métiers » les futurs professionnels.

À partir d'une recherche de terrain (Kpazaï, 2005), l'auteur présente dans ce chapitre neuf expressions de la pensée critique manifestée par des enseignants d'ÉPS en exercice lors du processus enseignement-apprentissage. Ces expressions de pensée critique, classées en trois grandes catégories, émergent d'une lecture de la pensée critique déployée par ces enseignants en tenant compte à la fois de sa forme et de son fond. La forme a été analysée à travers le prisme de la conception de la pensée critique chez Matthew Lipman (1995/2006). Quant au fond (ou contenu), son analyse fut faite à partir de la théorie de la réflexivité en enseignement de Van Manen (1977).

Je présenterai, dans un premier temps, les grandes lignes du cadre théorique constitué par la conception de Lipman (1995/2006) relative à la pensée critique et celle de Van Manen (1977) en lien avec les niveaux de réflexivité en enseignement. Ensuite, j'indiquerai quelques éléments du cadre méthodologique de l'étude. Suivront la présentation et l'analyse des résultats de la recherche en lien avec les expressions de la pensée critique dans la pratique éducative de tous les enseignants de l'étude. Une catégorisation de ces expressions sera suggérée. Finalement, après avoir discuté des résultats, je proposerai un dispositif pédagogique de formation à la pensée critique en formation initiale des enseignantes et enseignants d'ÉPS.

1. Le cadre théorique

Pourquoi avoir opté pour la thèse de Lipman (1995/2006) relative à la pensée critique et celle de Van Manen (1977) ayant trait aux dimensions de la réflexivité en enseignement ? Généralement, en éducation, les travaux de recherche sur la réflexivité et sur la pensée critique trouvent

leurs fondements dans ceux de Dewey (1933), de Schön (1983/1994, 1987/1996) et de Van Manen (1977) (Dodds, 1995 ; Tsangaridou et Siedentop, 1995). Daniel (1998a) souligne, après une étude attentive et minutieuse de la philosophie éducative de Matthew Lipman, que cet auteur est largement influencé, dans ses travaux, par la conception de Dewey (1933) ayant trait au développement de la pensée réflexive en éducation dans une société démocratique. Pour Daniel et Bergman-Drewe (1998), la philosophie dialogique qu'il met de l'avant dans ses travaux et qui a cours dans une communauté de recherche, vise essentiellement au développement des habiletés et des dispositions reliées à la pensée critique. La conception lipmanienne de la pensée critique, non seulement nous rapproche du fondement épistémologique de John Dewey (1933), mais aussi nous fournit les indicateurs de la forme d'une pensée de nature critique (Lafortune et Robertson, 2004 ; Roy, 2004). Quant à Van Manen (1977), sa conception des dimensions de la réflexivité a l'avantage d'avoir influencé directement plusieurs travaux sur la réflexivité en enseignement. Dans ce sens, Crum (1995) mentionne que les idées de Van Manen (1977), prenant appui sur celles développées par Jürgen Habermas relatives à la « théorie critique », ont été adoptées par beaucoup de chercheurs en pédagogie. Dans le cadre de la présente recherche, la théorie de la réflexivité en enseignement mise de l'avant par cet auteur a l'avantage de donner des indications sur les objets possibles de réflexion en enseignement de l'ÉPS. Dans les paragraphes suivants, nous développons chacune de ces conceptions.

1.1. La forme de la pensée critique : conception de Matthew Lipman

Lipman (1995/2006) associe, dans sa perspective de conceptualisation de la pensée critique, des caractéristiques à cette forme de pensée plutôt que d'émettre une définition bien balisée. Pour Lafortune et Robertson (2004), il se différencie ainsi des autres penseurs dans le domaine. Roy (2004) souligne, quant à elle, que

la conception de la pensée critique chez Matthew Lipman revêt un caractère global lorsqu'elle est comparée aux quatre définitions de la pensée critique qui ont fait leur marque en éducation, à savoir celles de Robert H. Ennis (1993), John E. McPeck (1981), Richard Paul (1992) et Harvey Siegel (1988). En effet, Lipman ne conçoit pas une pensée critique équivalente à une pensée rationnelle, comme tendent à le faire Siegel (1988) et Ennis (1993), ni spécifique à un domaine particulier, comme McPeck (1981), ni conditionnée par des standards de pensée préétablis à l'avance chez l'étudiant, comme Paul (1992), mais bien comme une pensée complexe qui est « préoccupée à la fois de matière et de méthode ; qui tend à résoudre des situations problématiques métacognitives ; qui vise à améliorer la pratique et qui est sensible au contexte ». (p. 30)

Pour Lipman (1995/2006), les individus utilisent le processus de pensée critique dans un contexte donné pour les aider à discerner, parmi les informations qu'ils reçoivent, celles qui sont les plus pertinentes au regard des buts qu'ils veulent poursuivre, de celles qui le sont moins. La pensée critique est donc un outil pour contrer l'opinion (*uncritical thinking*) et l'action irréfléchie. En fait, pour cet auteur, la pensée critique est une pensée complexe consciente de ses hypothèses et de ses implications, de même que des raisons qui justifient son jugement. Penser de façon critique, c'est « réfléchir sur le cheminement de la pensée aussi bien que sur son objet » (Lipman, 1995, p. 41).

La formation de la pensée critique, selon Lipman (1995/2006), exige d'exercer et de maîtriser un large éventail d'habiletés cognitives reliées au processus de recherche, de raisonnement, d'organisation et de transposition de l'information. Les *habiletés de recherche* correspondent à une pratique autocorrectrice intervenant lors de l'étude des problèmes, qui fait appel aux moyens que l'on juge les mieux adaptés. La curiosité motive à explorer des hypothèses et à établir des liens. Ainsi le penseur critique apprend à expliquer et à prévoir, à distinguer les causes et les effets, à formuler et à analyser des problèmes. *Raisonnement* est une manière d'étendre la connaissance sans avoir à vivre des expériences supplémentaires. *Organiser l'information* en ensembles, établir des réseaux de relations est nécessaire si l'on veut disposer d'une connaissance efficace. Par la mise en relation des concepts, on arrive à établir des principes et des critères, à formuler des arguments et des explications. Les *habiletés reliées à la traduction* sont nécessaires pour faire passer des significations d'une modalité à une autre. Pour Lipman (1995/2006), les dispositions sont la base, le moteur qui peut pousser un individu à une quête personnelle de raisons et d'explications, dans une recherche du sens des interventions et l'exploration d'alternatives. Les trois caractéristiques définissant la pensée critique sont les suivantes : 1) une présence de critères, 2) une sensibilité au contexte et 3) un caractère autocorrectif de la pensée.

1.1.1. La pensée critique est gouvernée par des critères

La première caractéristique définissant la pensée critique est la présence de critères. Ces critères qui gouvernent la pensée critique d'un individu sont présentés comme des règles ou des principes qui permettent à l'individu penseur critique de poser un jugement de façon adéquate. Lipman souligne même que la pensée critique est « un mode de pensée qui à la fois utilise des critères et existe par le recours à des critères » (1995, p. 146). Sans critère, la pensée critique ne serait qu'une pensée molle, sans forme, arbitraire, laissée au hasard et non structurée. Par contre, la présence d'un critère fait d'elle une pensée critique fondée,

structurée et solide car défendable et convaincante. Les critères sont donc essentiels à la pensée critique car ils lui donnent du poids. De plus, les critères sur lesquels s'appuie la pensée critique sont des raisons valables, adéquates et qui ont fait leur preuve. Généralement, ces critères sont des valeurs et des concepts qui peuvent être formels ou informels, mais qui ont toujours une dimension objective. Bref, pour Lipman (1995/2006), l'existence de critères est incontournable dans la définition même de la pensée critique. Celle-ci constitue une responsabilité cognitive. Ainsi, l'enseignant ou l'enseignante ne doit pas, dans ce sens, prendre une décision de façon intuitive et gratuite. Il ou elle doit ressentir l'obligation de fournir des raisons à ses opinions, et cela a une fonction de catalyseur pour l'apprentissage et pour l'éducation de l'élève.

1.1.2. La pensée critique est sensible au contexte

La pensée critique est sensible au contexte en ce qu'elle reconnaît la spécificité de chaque cas, de chaque contexte et qu'elle a un souci d'y répondre de manière appropriée ou viable. 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 et de vouloir s'engager dans une démarche propre à chaque contexte. Ainsi, pour Lipman (1995/2006), la pensée critique est une pensée qui n'agit pas de façon mécanique mais qui est plutôt adaptable à un environnement et à ses principales variables. L'enseignante ou l'enseignant « penseur critique » reconnaît, ici, que les différents contextes requièrent différentes applications de règles, de principes et d'actes éducatifs.

1.1.3. La pensée critique est autocorrectrice

La pensée critique est autocorrectrice puisqu'elle invite l'individu penseur critique à faire usage d'une forme de pensée qui cherche à découvrir ses propres faiblesses, à être sensible à ses propres limites et à être encline à corriger ses erreurs. L'autocorrection n'est toutefois pas spontanée mais s'effectue progressivement dans la démarche réflexive de recherche. Il peut donc arriver qu'elle ne soit pas couronnée de succès. Ainsi pour l'enseignant « penseur critique », par exemple, ce n'est pas une faiblesse de reconnaître sa faillibilité et de s'engager dans une modification consciente de son point de vue, ou du contenu éducatif proposé aux élèves en vue d'une amélioration.

En guise de conclusion sur la forme de la pensée critique selon la perspective lipmanienne, en l'état actuel de la recherche, la pensée critique 1) est basée sur « des critères particuliers », 2) elle est sensible au contexte et 3) elle est autocorrectrice. Sa finalité est de produire un bon jugement.

1.2. Le fond de la pensée critique : approche de Van Manen (1977)

Le fond de la pensée critique est ici vu à travers le concept de « niveau de réflexivité » selon le modèle de Van Manen (1977). Tout d'abord, rappelons que le concept de réflexivité dans la pratique professionnelle a été introduit, surtout en éducation, durant les trente dernières années. À la suite des travaux de Schön (1983, 1994) sur la réflexion en cours d'action, la réflexivité constitue une dimension importante tant dans la pratique professionnelle que dans la formation des professionnels (Tardif, Borges et Malo, 2012). Cet intérêt a mené en conséquence à une grande production d'écrits dans lesquels on trouve une diversité de significations du concept de réflexivité. Entre autres, on peut dire que le concept de réflexivité en enseignement inclut l'évaluation de l'efficacité de l'enseignante et de l'enseignant et du questionnement de ses propos. Pour Grimmett, Mackinson, Erickson et Riecken (1990), il existe trois perspectives générales sur la réflexivité :

- La première perspective voit la réflexivité comme un processus qui mène à l'acte de penser, par exemple lorsque les résultats d'une recherche sont appliqués ou quand la théorie éducationnelle est mise en pratique.
- La deuxième perspective est orientée vers le contexte et considère la délibération et la capacité de choisir entre les compétences d'un bon enseignement.
- La troisième perspective, quant à elle, propose un concept de réorganisation ou de reconstruction des expériences amenant ainsi à une nouvelle compréhension de soi en tant qu'enseignant ou enseignante. Cette troisième perspective sur la réflexivité identifiée par Grimmett *et al.* (1990) prend en considération les expériences vécues afin de leur donner une signification ou un sens.

Van Manen (1977) énumère, quant à lui, trois niveaux de pensée ou de réflexivité en enseignement : 1) technique, 2) pratique ou herméneutique et 3) critique. Ces niveaux de réflexivité qui ont trait, en fait, aux objets (ou aux contenus) de la pensée de l'enseignant et de l'enseignante se situent sur une échelle évolutive de la capacité réflexive d'un individu allant de l'aspect technique (niveau 1) à l'aspect critique (niveau 3) de la rationalité en passant par l'aspect herméneutique ou pratique (niveau 2).

1.2.1. La réflexivité technique

Dans la réflexivité technique (niveau 1), la pensée de l'individu se polarise sur un questionnement limité aux micro-aspects du processus d'enseignement-apprentissage. La réflexion ainsi déployée est centrée sur les meilleurs moyens ou les stratégies éducatives à mettre en œuvre pour solutionner un problème pédagogique identifié. La préoccupation essentielle de l'enseignant et de l'enseignante, à ce niveau de réflexivité,

porte sur les thématiques de l'efficacité en classe et ce, démontrées à travers des résultats mesurables. Les buts et les objectifs de l'enseignement ne font pas l'objet d'investigations, pas plus d'ailleurs que leurs conséquences à long terme. Somme toute, la réflexivité technique en enseignement se centre sur les habiletés et les technologies de l'enseignement.

1.2.2. La réflexivité herméneutique ou pratique

Quant à la réflexivité herméneutique ou pratique (niveau 2), elle amène l'enseignant et l'enseignante à prendre en compte les expériences individuelles et culturelles, les perceptions, les significations, les préjugés, etc., avec pour finalité d'orienter ou de guider l'action pratique. À ce niveau, l'attention est centrée sur une interprétation compréhensive, tant de la nature que de la qualité de l'expérience éducative comme aussi de la prise de décision. L'explication d'un événement est basée sur des principes pédagogiques et inclut aussi des facteurs contextuels tels que les caractéristiques des élèves, de même que les facteurs communautaires. La réflexivité, à ce niveau, nécessite donc une contextualisation de l'enseignement, locale et institutionnelle, de la part des enseignantes et des enseignants. On s'attend ici qu'ils réfléchissent sur les choix pratiques qu'ils font en enseignant. Comment ces choix, par exemple, sont-ils le résultat d'influences ou de contraintes institutionnelles, sociales et historiques ? Qu'y a-t-il d'implicite dans les pratiques pédagogiques de même que dans les normes de l'institution ? En somme, ce niveau de réflexion va au-delà des questions d'efficacité associées à des fins particulières ; il tend vers l'examen réfléchi de l'influence du contexte sur l'apprentissage et l'enseignement et vers une étude de la valeur des objectifs éducatifs en concurrence.

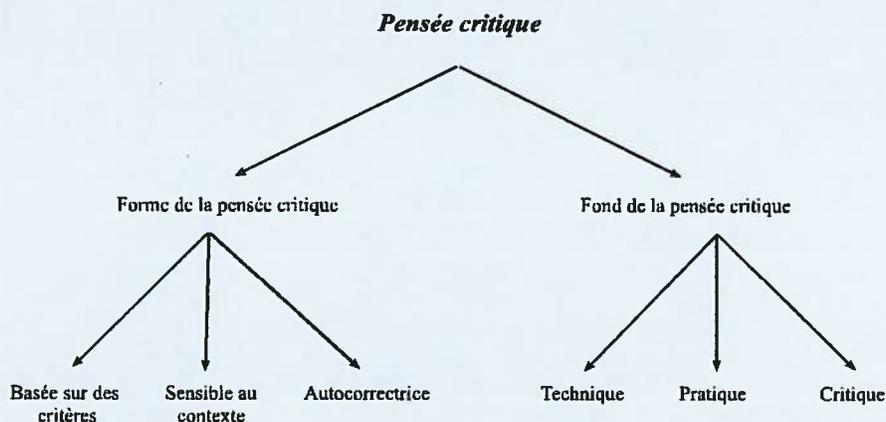
1.2.3. La réflexivité critique

Pour Van Manen (1977), le troisième niveau de réflexivité, soit 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. À ce niveau, le questionnement cherche à combattre les distorsions répressives dans l'enseignement et dans l'apprentissage. L'explication d'un phénomène ou d'une situation éducative tient compte des aspects politiques ou éthiques. 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

par lesquelles la scolarisation, de manière générale, et sa pratique pédagogique personnelle, plus spécifiquement, contribuent ou échouent à promouvoir une société humaine et juste. On s'attend donc à ce niveau de réflexivité que les enseignants soient en mesure de transcender l'expérience quotidienne, qu'ils puissent imaginer ce que *devrait être* l'enseignement sans se contenter de l'accepter *tel qu'il est* et que ces images ou ces projections puissent contribuer à façonner leur pratique et leur réflexion sur la pratique. Ainsi, pour Ruel (1994) : « la pédagogie dans une perspective critique doit encourager les enseignantes et les enseignants à questionner et à analyser leurs pratiques, et à considérer des alternatives à l'intérieur d'un cadre politique et éthique » (p. 96). En somme, la dimension critique de la réflexivité se centre sur les aspects politiques, économiques et sociaux de l'enseignement et de l'éducation (Lawson, 1995).

La figure 1, ci-dessous, présente les éléments du cadre conceptuel de notre étude.

Figure 1
Schéma du cadre conceptuel de l'étude



2. La démarche méthodologique de l'étude

L'étude réalisée se situe dans le courant de recherche sur la pensée des enseignantes et des enseignants (*teacher thinking*). Pour ce courant de pensée pédagogique, les comportements observés en classe chez les enseignantes et les enseignants sont largement influencés par ce qu'ils

pensent. Leurs habiletés cognitives sont donc conçues comme des éléments explicatifs de leurs comportements car elles sont censées influencer ces derniers. Dans cet « espace » de recherche pédagogique, nous nous sommes particulièrement intéressé à la pensée critique déployée par les éducateurs et les éducatrices en éducation physique lorsque ceux-ci accomplissent leur tâche professionnelle d'enseignement pendant le processus d'interaction. De façon plus précise, notre attention s'est focalisée sur les traits caractéristiques (manifestations observables) de la pensée critique au regard de sa forme et de son contenu. La question principale de l'étude était la suivante : Quelles sont les manifestations de la pensée critique dans les pratiques éducatives des enseignantes et des enseignants d'EPS lors du processus d'interaction ?

Pour mieux comprendre et mieux décrire les manifestations de la pensée critique de sorte à la cerner convenablement dans la pratique professionnelle, nous avons opté pour une approche méthodologique qualitative d'étude de cas multiples (Yin, 1994). Six enseignantes et enseignants dont trois de l'ordre d'enseignement primaire et trois du secondaire, tous spécialistes en EPS, ont volontairement participé à l'étude. Chacune des investigations auprès de chaque enseignant a été considérée comme une étude de cas. Pour avoir accès à la cognition des enseignantes et des enseignants, nous avons adopté la stratégie suivante : 1) Avant chaque enseignement, une courte rencontre avait lieu avec les participantes et les participants en vue de recueillir le but de la séance et, si possible, les informations relatives au fondement des principaux éducatifs prévus. 2) Nous observions par la suite chaque enseignement. 3) Pour compléter l'observation des actions et comportements des enseignantes et des enseignants lors des processus d'enseignement-apprentissage, et par là même chercher à accroître la validité interne des données, nous avons réalisé une observation avec un support technique. Tous les enseignements ont donc été enregistrés sur bande vidéo. 4) Immédiatement après l'enregistrement, nous avons une deuxième courte rencontre avec l'enseignante ou l'enseignant. Cette rencontre avait pour intention de recueillir l'évaluation « à chaud » de l'enseignement par les enseignantes et les enseignants et, si possible, les pistes d'actions futures. 5) Dans un intervalle maximum de deux jours au plus, nous procédions à l'entrevue semi-dirigée via la technique de rappel stimulé. De plus, les entrevues ont été conduites à partir d'une grille composée d'items en lien avec les caractéristiques et le contenu de la pensée critique. Les données verbales produites par les participantes et les participants lors de cette étape étaient enregistrées sur cassettes audio et retranscrites intégralement. 6) Elles étaient ensuite soumises à chaque participant pour une révision (*feedback*) et, si nécessaire, des corrections ou des ajouts étaient apportés par ces derniers.

Le codage des verbatims ainsi obtenus s'est fait à partir d'un cadre de référence basé sur les caractéristiques de la pensée critique selon Lipman (pour la forme de la pensée) et les niveaux de réflexivité en enseignement de Van Manen (pour le contenu de la pensée). L'analyse du corpus obtenu a été faite en deux étapes. La première étape a consisté à faire une analyse de contenu des données obtenues sur chaque site (donc auprès de chaque enseignante et de chaque enseignant) au regard de la forme et du contenu de la pensée critique exercée. Ce fut ici une analyse verticale des données de chaque cas. La deuxième étape d'analyse a été de l'ordre d'une analyse transversale. Elle a consisté en une observation horizontale des manifestations de la pensée critique déployée chez tous les enseignants et toutes les enseignantes. C'est à la fin de cette étape que nous avons pu faire ressortir les différentes expressions ou illustrations de la pensée critique telle qu'elle se manifeste lors du processus d'enseignement-apprentissage des enseignantes et enseignants d'ÉPS. Des éléments de théorisation de la « pensée critique dans l'agir professionnel » de ces éducateurs et éducatrices d'éducation physique ont aussi été identifiés. Les pages qui suivent présentent ces différentes expressions de la pensée critique.

3. Présentation et analyse des résultats

3.1. Une pensée critique qui se présente de façon multiple

Au regard du fond et de la forme de la pensée critique déployée par les enseignantes et enseignants d'ÉPS, il ressort de cette étude neuf manières dont ce mode de pensée s'exprime dans la pratique éducative des éducateurs et éducatrices d'ÉPS. Ainsi, dans la pratique éducative en éducation physique, la pensée critique ne s'exprime pas de façon unique. Ce constat est aussi valable pour sa forme (voir le tableau 1 et la figure 2) que pour son fond (voir le tableau 2 et la figure 3), de même également qu'en combinant la forme et le fond de la pensée critique.

Tableau 1
Aperçu général de la forme de la pensée chez les enseignants

Participant	Autocorrection	Contexte	Critères
B1	26 %	50 %	24 %
B2	26 %	51 %	23 %
B3	22 %	59 %	19 %
A1	39 %	43 %	18 %
A2	29 %	61 %	10 %
A3	39 %	46 %	15 %

Figure 2

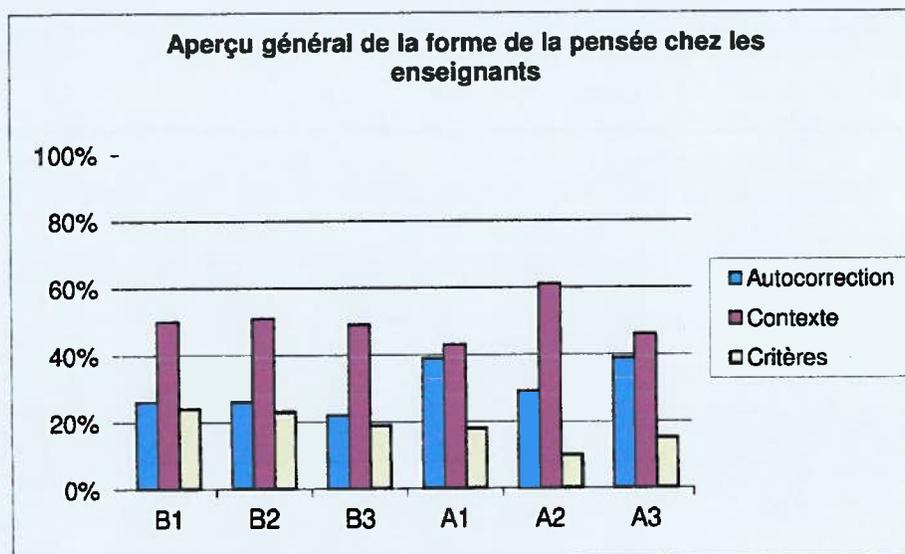


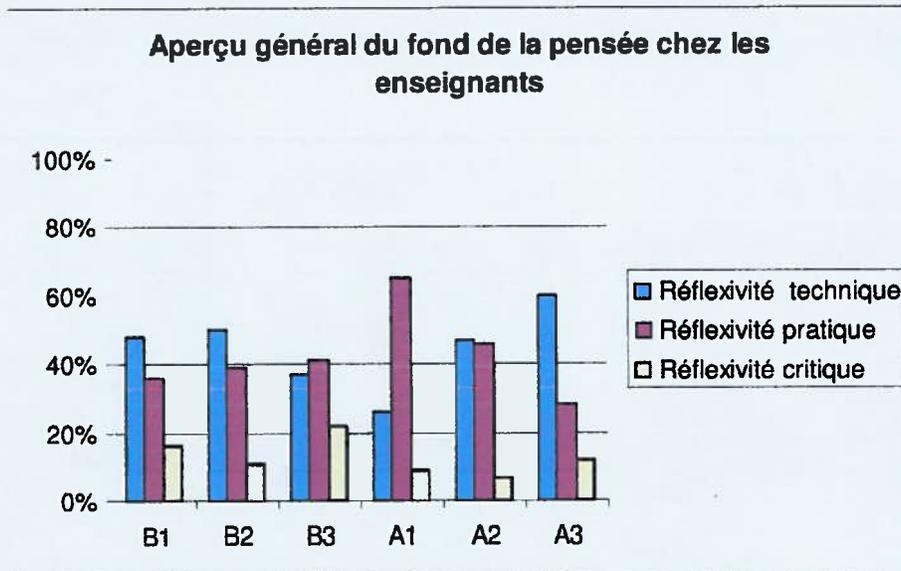
Tableau 2
Aperçu général des niveaux de réflexivité chez les enseignants

Participant	Réflexivité technique	Réflexivité pratique	Réflexivité critique
B1	48 %	36 %	16 %
B2	50 %	39 %	11 %
B3	37 %	41 %	22 %
A1	26 %	65 %	09 %
A2	47 %	46 %	07 %
A3	60 %	28 %	12 %

En considérant à la fois la forme et le fond de la pensée critique déployée par ces enseignantes et ces enseignants, les neuf expressions de ce mode de pensée qui émergent sont les suivantes :

- une pensée critique autocorrectrice, ayant une visée technique,
- une pensée critique autocorrectrice, ayant une visée anthropocentrique,
- une pensée critique autocorrectrice, ayant une visée sociale,
- une pensée critique sensible au contexte, ayant une visée technique,
- une pensée critique sensible au contexte, ayant une visée anthropocentrique,
- une pensée critique sensible au contexte, ayant une visée sociale,

Figure 3



- une pensée critique basée sur des critères, ayant une visée technique,
- une pensée critique basée sur des critères, ayant une visée anthropocentrique,
- une pensée critique basée sur des critères, ayant une visée sociale.

3.2. Trois catégories possibles de la pensée critique

Ces neuf illustrations de la pensée critique peuvent être classées en trois catégories selon la visée de la pensée critique. En effet, selon les données de l'étude, la pensée critique déployée par ces enseignantes et ces enseignants peut être de visée technocentrique, anthropocentrique ou sociocentrique. À l'intérieur de chacune de ces catégories, il y a trois sous-catégories. Le tableau 3 ci-dessous présente cette classification.

Dans les paragraphes qui suivent, nous présentons les trois grandes catégories des neuf expressions de la pensée critique dans l'agir professionnel des enseignantes et enseignants d'ÉPS

3.2.1. La pensée critique technocentrique

Selon les données de la recherche, la pensée critique technocentrique est une pensée critique qui s'exprime chez les enseignants non seulement par la présence des trois caractéristiques lipmaniennes de la pensée critique, à savoir « la présence de critères », « l'autocorrection » et « la sensibilité au contexte » (Lipman 1995/2006), mais aussi par le fait que cette pensée

Tableau 3
Les catégories de la pensée critique dans l'agir professionnel
des enseignant-e-s

Catégorie 1 : La pensée critique technocentrique	Catégorie 2 : La pensée critique anthropocentrique	Catégorie 3 : La pensée critique sociocentrique
Sous-catégorie 1 : Une pensée critique basée sur des critères et ayant une visée technique	Sous-catégorie 1 : Une pensée critique basée sur des critères et ayant une visée humaniste	Sous-catégorie 1 : Une pensée critique basée sur des critères et ayant une visée sociale
Sous-catégorie 2 : Une pensée critique sensible au contexte et ayant une visée technique	Sous-catégorie 2 : Une pensée critique sensible au contexte et ayant une visée humaniste	Sous-catégorie 2 : Une pensée critique sensible au contexte et ayant une visée sociale
Sous-catégorie 3 : Une pensée critique autocorrectrice et ayant une visée technique	Sous-catégorie 3 : Une pensée critique autocorrectrice et ayant une visée humaniste	Sous-catégorie 3 : Une pensée critique autocorrectrice et ayant une visée sociale

critique a une visée uniquement technique de l'enseignement. Elle est déployée par ces enseignantes et ces enseignants dans le seul but d'efficacité de leur enseignement. Elle est donc une pensée critique instrumentale et recherche la mise en œuvre du meilleur agir professionnel afin de solutionner un problème pédagogique identifié. Enfin, elle ne se limite qu'au micro-aspect de l'enseignement de l'ÉPS (voir les annexes A p. 36-37 et B p. 38-39).

Dans son objectivation, cette pensée critique « technique », selon nos données, peut avoir trois expressions selon la prédominance d'une des trois caractéristiques lipmaniennes de la pensée critique. Ainsi, il est possible d'avoir 1) une pensée critique technique autocorrectrice (ou avec une prédominance de l'autocorrection), 2) une pensée critique technique sensible au contexte (ou avec une prédominance de la sensibilité au contexte) et 3) une pensée critique technique basée sur des critères (ou avec une prédominance de la présence de critères). Ci-dessous quelques extraits de transcriptions qui donnent des illustrations des variances de la pensée critique à visée technique.

Caractère « autocorrection »	« (...) Oui, parfois ! Au cours des séances suivantes, je reviens sur une notion parce que je m'aperçois qu'elle n'a pas été claire ou comprise par les élèves (...). Souvent, je me dis : Ca ! ca n'a pas fonctionné. Est-ce que c'est trop compliqué ? Est-ce que les élèves ne comprennent pas ? Est-ce que les élèves ne sont pas intéressés ? Ces questions me poussent à un changement dans ma planification initiale » (B1e2, p. 9)
---------------------------------	--

Caractère « sensible au contexte » « (...) L'écart entre les enfants de 11 ans et ceux de 13 ans est grand, mais les équipes vont être faites à part égale. C'est très important. On n'est pas ici (en EPS) pour faire des champions, mais on est là pour donner à tout le monde, à part égale, la chance de s'investir et d'apprendre » (B1e3, p. 11)

Caractère « présence de critères » « Le critère que j'ai établi, c'est qu'elle dribble directement devant elle et qu'elle ne frappe pas la balle, mais qu'elle la pousse et qu'elle suive son ballon. Car je veux qu'elle apprenne à monter et à dribbler avec le ballon et que personne ne puisse lui enlever la balle sans qu'elle ne fasse une faute technique. C'est aussi valable pour toute la classe » (B1e1, p. 14)

Dans tous les trois extraits des transcriptions de B1, l'objet de pensée est uniquement dirigé vers la dimension technique de l'enseignement et de l'apprentissage même si B1 s'appuie sur des caractéristiques différentes de la pensée critique. Ainsi, dans le premier extrait où le caractère « autocorrection » est convoqué, le comportement adaptatif et régulateur de l'enseignant B1 – le retour sur sa planification préalable – est pour l'efficacité de l'apprentissage de ses élèves. Dans le deuxième extrait, l'enseignant B1 souligne le fait qu'il soit important de prendre appui sur l'essence de l'ÉPS – sensibilité au contexte – pour organiser les équipes d'élèves. La classe d'ÉPS n'est pas, selon lui, un espace de formation sportive (« faire des champions »), mais un espace pédagogique d'inclusion et d'apprentissage. Ce facteur est non contournable pour l'à propos de son acte pédagogique. Dans le troisième extrait des verbatims utilisés ci-dessus, B1 convoque le caractère « présence de critères » de la pensée critique. Non seulement un critère est mis en place pour conduire l'apprentissage des élèves, mais il est de nature technique : la reproduction correcte d'une succession de comportements moteurs en rapport avec la technique de dribble au basketball. Ici, l'enseignant B1 va se baser sur la succession des habiletés motrices inhérentes au dribble pour intervenir auprès de ses élèves.

Bref, la pensée de B1 contient les caractéristiques lipmaniennes d'une pensée de forme critique, mais cette pensée critique est dirigée, dans ces extraits de transcription, vers la dimension technique de l'enseignement et de l'apprentissage. Dans ce cas présent, l'ÉPS et la pensée critique sont au service du développement des habiletés techniques des élèves.

3.2.2. La pensée critique anthropocentrique

Selon les données de l'étude, la pensée critique anthropocentrique est une pensée critique qui, en plus de la présence des trois caractéristiques lipmaniennes de la pensée critique, s'exprime chez les enseignants par une préoccupation de la recherche du développement des élèves en tant qu'êtres humains pensants et agissants. Les pratiques pédagogiques des éducateurs et éducatrices d'éducation physique prennent appui sur divers éléments tels que : les principes théoriques de pédagogie, les expériences et croyances professionnelles des éducateurs et éducatrices, l'essence et les finalités de l'ÉPS, les facteurs contextuels du milieu d'enseignement ou les caractéristiques cognitivo-affectives des élèves. La compréhension et la recherche du sens sont les finalités poursuivies par les enseignantes et les enseignants lors du déploiement de cette catégorie de pensée critique.

Les données de l'étude révèlent que, dans la pensée critique anthropocentrique, l'à-propos de chaque acte éducatif passe nécessairement

par la compréhension des variables du contexte mais aussi par le respect de l'individualité des apprenants. Les activités physiques et sportives utilisées par les enseignantes et enseignants ne représentent pas des fins en elles-mêmes, mais plutôt des moyens de développement des élèves ou de construction d'expériences enrichissantes pour ces derniers. Bref, la pensée critique anthropocentrique s'exerce dans une pédagogie orientée vers la liberté de l'élève, vers son développement en tant qu'être humain, de même que vers sa croissance individuelle et sociale. Le relativisme et la non-existence d'une norme externe aux élèves deviennent le cadre de référence de l'agir professionnel de l'enseignante et de l'enseignant.

Toutefois, comme la première catégorie de pensée critique, l'objectivation de la pensée critique anthropocentrique peut s'exprimer de trois façons selon la prédominance d'une des trois caractéristiques lipmaniennes de la pensée critique. Ainsi, les données de l'étude permettent de souligner l'existence 1) d'une pensée critique anthropocentrique autocorrectrice (ou avec une prédominance de l'autocorrection), 2) d'une pensée critique anthropocentrique sensible au contexte (ou avec une prédominance de la sensibilité au contexte) et 3) d'une pensée critique anthropocentrique basée sur des critères (ou avec une prédominance de la présence de critères). Illustrons nos propos par quelques extraits de transcriptions de l'étude.

Caractère « autocorrection »	<u>« Aujourd'hui j'ai apporté des images à coller pour aider les filles à trouver des éléments gymniques qui leur conviennent. Je ne le faisais pas auparavant. Mais un cours d'éducation physique est un cours comme les autres. Et tu peux ajouter des choses à chaque fois pour améliorer ton cours. Par exemple, à chaque année, je fais un plan de cours. Mais celui-ci ne reste pas comme cela quand j'enseigne. Je le modifie au fur et à mesure que les comportements des élèves le demandent. Je le retravaille à chaque fois » (A1e1, p. 6)</u>
Caractère « sensible au contexte »	<u>« Geneviève, entre autres, est une de mes élèves qui est un petit peu perdue, qui ne fait jamais correctement ce qu'on lui demande de faire. Alors j'ai un œil sur elle parce que je sais qu'elle aime être surveillée. Elle semble être encouragée quand elle se sent surveillée. Elle cherche un peu d'attention et je lui en donne. Elle a son bonbon » (A1e2, p. 3)</u>
Caractère « présence de critères »	<u>« Dans le fond, c'est un appui (les stratégies d'évaluation) mais c'est quoi les notes ? Moi je pense que c'est surtout l'ensemble de « je veux le faire, je veux le réaliser, je veux être bonne puis je ne veux pas avoir l'air ridicule devant la classe, car je veux réussir à le faire ». Voilà ce qui m'anime quand je mets en place une telle stratégie d'évaluation (auto-évaluation) » (A1e3, p. 9)</u>

Dans les trois extraits de transcriptions de l'enseignante A1, il y a la présence des trois caractères de la pensée critique chez elle. Toutefois, cette forme de pensée est centrée sur les élèves, sur leur développement personnel. Ainsi, dans le premier extrait, par exemple, l'auto-adaptation exprimée par A1 – introduction d'un nouveau support didactique visuel (« des images à coller ») – est dans le but de permettre l'apprentissage des élèves, donc leur

développement en gymnastique. Chaque élève choisira l'image de son choix en fonction de sa convenance (son expérience antérieure, son objectif personnel, etc.). Dans le deuxième extrait, la supervision « encadrée » faite par l'enseignante A1 répond essentiellement à un besoin affectif de Geneviève, son élève. L'enseignante adopte cette attitude pédagogique pour respecter l'individualité de cette dernière. Ici, c'est la prise en compte du caractère « sensibilité au contexte ». Enfin, le troisième extrait de transcription pointe vers le troisième caractère de la pensée critique. Cet extrait autorise à penser que ce critère n'est pas un critère normatif, ni même objectif. L'enseignante A1 souhaite voir ses élèves se prendre en charge de façon individuelle en s'engageant, de leur mieux, dans leur processus d'apprentissage. Le critère serait donc « leur volonté ou leur détermination », « leur dépassement d'eux-mêmes ». La stratégie d'évaluation (auto-évaluation) mise en place répond à cette visée pour l'enseignante.

En somme, la pensée de A1 contient les caractéristiques lipmaniennes d'une pensée de forme critique, mais cette pensée critique est essentiellement dirigée vers la dimension humaniste de l'enseignement et de l'apprentissage, c'est-à-dire vers l'enrichissement de l'expérience des élèves. L'ÉPS et la pensée critique sont, dans ce cas-ci, des moyens de développement de l'expérience des élèves.

3.2.3. La pensée critique sociocentrique

Selon les données de l'étude, la pensée critique sociocentrique est une pensée critique qui, en plus de la présence des trois caractéristiques lipmaniennes de la pensée critique, s'exprime chez les enseignants par une centration sur des questions d'ordre éthique et politique de l'enseignement et de l'apprentissage. Même si cette catégorie de la pensée critique apparaît peu chez les enseignantes et les enseignants de l'étude, les données relatives à sa présence suggèrent qu'ils se préoccupent aussi des questionnements reliés au droit, à la justice, à l'éthique et à l'équité en ÉPS.

La pensée critique sociocentrique manifestée par les enseignantes et enseignants de l'étude montre l'existence de deux caractéristiques de cette catégorie de pensée critique dans l'agir professionnel de ces éducateurs et éducatrices. *Primo*, elle a une double préoccupation : sociale et éthique. Au niveau de sa préoccupation sociale, la pensée critique sociocentrique se soucie de la mise en place de dispositifs éducatifs favorisant l'usage des comportements d'entraide, de coopération, d'intégration sociale et de vie harmonieuse en groupe. Quant à la préoccupation éthique, elle veille au respect des règles de la tâche éducative, au respect des pairs et au respect du matériel didactique. *Secundo*, la portée de la pensée critique sociocentrique est bidirectionnelle, étant soit dirigée vers et pour la classe d'ÉPS (donc le micro-aspect de l'enseignement), soit dirigée vers la société en général (donc le macro-aspect de l'enseignement).

Lorsque la préoccupation de la pensée critique sociocentrique se limite au micro-aspect de l'enseignement – cas de la plupart des éducateurs et éducatrices physiques participant à notre étude – les valeurs éthiques et sociales véhiculées ne sont pas considérées pour elles-mêmes mais plutôt comme des outils, comme des moyens au service de l'enseignement et de

l'apprentissage. Toutefois, selon les données de l'étude, lorsque la préoccupation de la pensée critique sociocentrique dépasse le cadre du gymnase, les notions d'éthique et de socialisation dont font usage les éducateurs et éducatrices deviennent des finalités, et non des moyens, du processus d'enseignement-apprentissage.

Tout comme les deux premières catégories, lors de l'objectivation de la pensée critique sociocentrique, cette troisième catégorie de pensée critique, selon nos données, peut avoir trois expressions selon la prédominance d'une des trois caractéristiques lipmaniennes de la pensée critique. Il est donc possible d'avoir 1) une pensée critique sociocentrique autocorrectrice (ou avec une prédominance de l'autocorrection), 2) une pensée critique sociocentrique sensible au contexte (ou avec une prédominance de la sensibilité au contexte) et 3) une pensée critique sociocentrique basée sur des critères (ou avec une prédominance de la présence de critères). Ci-dessous quelques extraits de transcriptions qui donnent des illustrations des variances de la pensée critique à visée sociocentrique.

Caractère « autocorrection »	« Et d'ailleurs quand je dis qui veut être chef, tout le monde voudrait l'être. Mais il faut donner la chance à tout le monde d'être chef. Avant, on avait une période fixe pendant laquelle on était chef, <u>mais maintenant j'ai changé la consigne et à chaque cours on a de nouveaux chefs</u> » (A2e2, p. 5)
Caractère « sensible au contexte »	« C'est-à-dire que moi je fais toujours fille/garçon. C'est un principe que j'ai établi en début d'année. Si, dans un premier temps tu choisis une fille, ton deuxième choix doit être un garçon, puis le troisième une fille, ainsi de suite. (...) <u>Il faut que ce soit toujours mixte, alterné fille/garçon.</u> Et aussi ça évite les guerres entre les élèves. <u>Vous savez à cet âge-là, pour moi il n'y a pas de différence entre fille ou garçon. Il faut que toujours, il y ait de la mixité dans les équipes en EPS</u> » (A2e3, p. 11)
Caractère « présence de critères »	« La raison pour laquelle j'ai fait sortir cet élève est simple pour moi. Je trouve <u>qu'il faut apprendre à respecter les règles établies. Le faire, c'est apprendre à fonctionner en société. Peu importe la règle, qu'on soit d'accord ou pas, il y aura toujours des règles dans la société et il faut apprendre à les respecter. Les gens doivent le réaliser le plus tôt possible</u> et c'est ce que je veux faire dans les cours d'éducation physique que j'enseigne » (A2e2, p. 12)

Dans ces trois extraits des transcriptions de l'enseignant A2, en plus de la présence des trois caractéristiques de la pensée critique selon Lipman (1995/2006), les préoccupations de A2 sont dirigées vers les dimensions socio-éthiques de l'enseignement et de l'apprentissage. Ainsi, dans le premier extrait, l'enseignant A2 choisit délibérément de faire une rupture avec sa première routine pédagogique établie afin d'offrir une classe d'EPS plus équitable à tous ses élèves, c'est-à-dire une classe où chaque élève aurait les mêmes chances d'agir et d'assumer les mêmes responsabilités que son pair. Dans le deuxième extrait des verbatim utilisés ci-dessus, la poursuite de l'existence de la mixité dans les équipes en EPS est importante. Ce regard, de nature socioéthique, est essentiel à l'apprentissage du respect du sexe opposé et du vivre ensemble de façon harmonieuse et pacifique. Le milieu de son intervention (école) et l'âge des

apprenants (personnes d'âges scolaires) sont des facteurs clés qui imposent cette pensée à A2. Dans le troisième extrait, A2 pose un regard au-delà de la classe d'ÉPS pour déboucher sur des considérations sociétales : la formation citoyenne. Dans cet extrait, former un individu qui soit non seulement conscient des règles de société, mais aussi qui les respecte est la finalité de son acte pédagogique. La classe d'ÉPS est, pour l'enseignant A2, un microcosme c'est-à-dire un tremplin pour la formation des individus appelés à vivre en société.

En somme, au-delà de la présence des trois caractéristiques lipmaniennes de la pensée critique dans la pratique pédagogique de A2, celle-ci est essentiellement dirigée ici vers des considérations de formation d'individus-citoyens d'une société. La dimension politico-éthique de l'enseignement et de l'apprentissage préoccupe l'enseignant A2. L'ÉPS et la pensée critique sont vues ici comme des moyens de construction d'un citoyen responsable, un acteur social.

4. Discussion et conclusion

Au regard des données relatives à la pensée critique exercée par ces enseignantes et enseignants d'ÉPS, tout en considérant la forme et le fond de cette forme de pensée, l'étude met en relief le fait que la pensée critique s'exprime de façon multiple (sous neuf formes) dans l'agir professionnel de ces éducateurs et éducatrices d'éducation physique. Ce qui nous amène à souligner l'impossibilité d'opter pour une perspective binaire de la pensée critique quant à sa présence ou son absence dans l'agir professionnel des enseignantes et des enseignants d'ÉPS. Les neuf expressions de la pensée critique qui émergent de la pratique éducative de ces derniers peuvent être catégorisées en trois groupes en fonction de la centration de la pensée : une pensée critique technocentrique, une pensée critique anthropocentrique et une pensée critique sociocentrique. À l'intérieur de chacune des trois catégories, il existe trois sous-catégories de la pensée critique selon qu'elle s'appuie prioritairement sur l'une ou l'autre des caractéristiques lipmaniennes de la pensée critique lors de son objectivation. En fait, selon Kpazai, Daniel et Attiklemé (2011), ces caractéristiques lipmaniennes définissent la robustesse de la pensée critique déployée par les enseignantes et les enseignants d'ÉPS.

Les données relatives à la pensée critique technocentrique des enseignantes et des enseignants décrivent l'existence d'une pensée de forme critique mais qui délibère sur des questions de développement des habiletés motrices des élèves et fait appel à une épistémologie behavioriste de l'apprentissage (Daniel, 2005 ; Lawson, 1993, 1995 ; Tinning, 1991, 1995). Pour plusieurs chercheurs en pédagogie de l'ÉPS, la pédagogie qui y est utilisée ne concerne que le savoir et le savoir-faire (voir entre autres Crum, 1995 ; Daniel, 2005 ; Kirk, 1986). Les enseignantes et les enseignants proches de cette catégorie de pensée peuvent être considérés comme des techniciennes et des techniciens de l'enseignement (donc des spécialistes d'une discipline scolaire, des didacticiens) dont le seul mandat est de transmettre la culture disciplinaire et/ou scolaire sans en questionner

les fondements dans une visée d'amélioration. La pédagogie utilisée s'inspire de l'épistémologie positiviste et relève d'une pédagogie de la performance (Kirk, 1986 ; Tinning, 1991, 1995). La pensée critique, dans cette perspective, se présente en réalité comme une technique dont le but est de contrôler l'environnement selon des standards prédéfinis. La pensée critique technocentrique est une pensée critique instrumentale (Kahlke & White, 2013 ; Kpazaï, 2005).

La pensée critique anthropocentrique est une pensée de forme critique mais qui est préoccupée par la recherche de l'enrichissement de l'expérience des élèves. De façon spécifique, elle va s'investir dans une démarche d'herméneutique du contexte afin de pouvoir offrir à l'élève de meilleures conditions de développement de son être. Centrée sur le bien-être et l'épanouissement de l'élève, elle s'ancre dans une visée plus humaniste de l'apprentissage. Pour les enseignantes et les enseignants faisant montre d'une pensée critique anthropocentrique, l'*à-propos* de chaque acte éducatif passe par la compréhension des variables du contexte mais aussi par le respect de l'individualité des apprenants. L'enseignement n'est pas vu comme un processus linéaire ou une transmission simpliste de connaissances, mais comme un phénomène complexe où chaque groupe-classe et chaque période d'enseignement ont des réalités uniques à chaque instant. La classe d'ÉPS est vue comme un espace de développement des élèves (Daniel, 2005). Il n'y a donc pas ici un contenu formel à faire découvrir et/ou à faire acquérir aux élèves, mais la finalité de l'acte d'intervention est la recherche d'une expérience enrichissante pour les élèves. Les enseignantes et les enseignants ne sont préoccupés ni par l'efficacité de leur enseignement, ni par la conservation d'une culture disciplinaire mais par l'expérience souhaitée par chaque apprenant et par chaque apprenante. La pédagogie utilisée est celle de la liberté des élèves.

La pensée critique sociocentrique se présente comme une pensée de forme critique et centrée sur les questions d'ordre socioéthique de l'enseignement et de l'apprentissage. Selon les données recueillies, les enseignantes et les enseignants qui font usage de ce type de pensée critique veulent réduire les inégalités et injustices sociales et développer l'autonomie et la responsabilité chez les élèves. Les pratiques éducatives de ces enseignantes et enseignants s'inscrivent dans le courant de la pédagogie critique (Fernandez-Balboa, 1995 ; Kpazaï, 1995). La classe d'ÉPS et la pensée critique sont considérées comme des moyens de préparation des citoyennes et des citoyens du monde. L'enseignant et l'enseignante se considèrent ici comme des acteurs sociaux, des éducateurs engagés dans la (re)construction d'une société humaine et juste (Giroux, 1988 ; Kirk, 1986 ; Tinning, 1995).

À la lumière des données de cette étude naturaliste (Lincoln et Guba, 1985) qui amène à découvrir les différentes expressions possibles de la pensée critique dans l'action éducative de l'enseignant et de l'enseignante d'ÉPS, et des caractéristiques des trois catégories de la pensée critique, nous suggérons que le développement de la pensée critique en formation initiale de ces éducateurs et éducatrices d'éducation physique suive le cheminement suivant : d'une formation de la pensée critique technocentrique, dans un premier temps, à une formation de la pensée critique sociocentrique en passant par une formation de la pensée critique anthropocentrique des futurs enseignants. Suivre ce cheminement, c'est vouloir faire changer de statut le futur enseignant, en passant du stade de didacticien, spécialiste d'une discipline scolaire, à celui d'éducateur acteur social.

Bibliographie

- Crum, B. J. (1995). Le besoin urgent pour une pratique réflexive. Dans C. Paré (dir.), *Mieux enseigner l'éducation physique ? Pensez-y !* (p.1-20). Actes du séminaire international sur la formation des enseignants à une pratique réflexive en éducation physique, Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières, Département des sciences de l'activité physique.
- Daniel, M.-F. (2013). Relativism: A Threshold for Pupils to Cross in order to become Dialogical Critical Thinkers. *Childhood & Philosophy*, 9(17), 43-62.
- Daniel, M.-F. (1998a). *La philosophie et les enfants*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Daniel, M.-F. (1998b). 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 (dir.), *Métacognition et compétences réflexives* (p. 285-311). Québec : Les Éditions Logiques.
- Daniel, M.-F. (2005). Présupposés philosophiques et pédagogiques de Matthew Lipman et leurs applications. Dans C. Leleux – Le Parlement de la communauté francophone de Belgique (dir.), *La Philosophie pour enfants – Le modèle de Lipman en discussion* (p. 25-47). Bruxelles : De Boeck Université.
- Daniel, M.-F. et Bergman-Drewe, S. (1998). Higher order thinking, philosophy and teacher formation in physical education. *Quest*, 50(1), 33-59.
- Daniel, M.-F. & Gagnon, M. (2011). A developmental model of dialogical critical thinking in groups of pupils aged 4 to 12 years. *Creative Education*, 2(5), 418-428.
- Daniel, M.-F., Lafortune, L., Pallascio, R., Splitter, L., Slade, C. et De la Garza, T. (2005). Modeling the Development Process of Dialogical Critical Thinking in Pupils Aged 10 to 12 years. *Communication in Education*, 54(4), 296-304.

- Dewey, J. (1933). *How We Think*. Boston, MA : D.C. Heath.
- Dodds, P. (1995). La préparation à un enseignement réflexif : un paradigme pour une croissance professionnelle ou seulement un mirage ? Dans C. Paré (dir.), *Mieux enseigner l'éducation physique ? Pensez-y !* (p. 69-88). Actes du séminaire international sur la formation des enseignants à une pratique réflexive en éducation physique, Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières, Département des sciences de l'activité physique.
- Emmis, R. H. (1993). Critical thinking assessment. *Theory into Practice*, 32(3), 179-186.
- Fernandez-Balboa, J.-M. (1995). Reclaiming physical education in higher education through critical pedagogy. *Quest*, 47, 91-114.
- Florence, J., Brunelle, J. et Carlier, G. (1998). *Enseigner l'éducation physique au secondaire : Motiver, aider à apprendre, vivre une relation éducative*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Forges R., Daniel, M.-F. et Borges, C. (2011). Le développement d'une pensée critique chez de futur-e-s enseignant-e-s en éducation physique et à la santé. *PHenex Journal*, 3(3), 1-22.
- Giroux, H. (1990). Rethinking the boundaries of education. Teacher education: Beyond the preferred reading. Dans D. Kirk et Tinning (dir.), *Physical Education, Curriculum and Culture: Critical Issues in the Contemporary Crisis*. (p. 101-138). Bristol, PA : The Falmer Press.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Granby, MA : Bergin & Garvey.
- Grimmett, P. P., Mackinson, A. M., Erickson, G. L. et Riecken, T. J. (1990). Reflective practice in teacher education. Dans R. Clift, W. Houston et M. Pugach (dir.), *Encouraging Reflective Practice in Education. An Analysis of Issues and Programs* (p. 20-38). New York, NY : Teachers College Press.
- Halx, M. D. et Reybold, L. E (2006). A Pedagogy of Force: Faculty Perspectives of Critical Thinking Capacity in Undergraduate Students. *Journal of General Education*, 54(4), 293-315.
- Han, H. S. et Brown, E. T. (2013). Effects of Critical Thinking intervention for early childhood teacher candidates. *The Teacher Education*, 48, 110-127.
- Johnson, R. H. (1992). The problem of defining critical thinking. Dans S. Norris (dir.), *The Generalizability of Critical Thinking: Multiple Perspectives on an Educational Ideas* (p. 38-53). New York, NY : Teachers College Press.
- Kahlke, R. et White, J. (2013). Critical Thinking in Health Sciences Education: Considering "Three Waves". *Creative Education*, 4(12A), 21-29. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2013.412A1004>
- Kirk, D (1986). Beyond the limits of theoretical discourse in teacher education: Towards a critical pedagogy. *Teaching and Teacher Education*, 2, 155-167.
- Kpazai, G. (2013). *Étude de la pensée critique en éducation physique et santé*. Saarbrücken : Les Presses Académiques Francophones.

- Kpazaï, G. (2005). *Manifestations de la pensée critique chez des enseignantes et des enseignants d'éducation physique et à la santé* (thèse de doctorat en sciences de l'activité physique). Université de Montréal, Département de Kinésiologie.
- Kpazaï, G. (1995). *Mise au point d'une méthodologie d'enseignement-apprentissage pour analyser des jeux scolaires en Côte d'Ivoire* (mémoire de maîtrise en sciences de l'activité physique). Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation, Département d'éducation physique.
- Kpazaï, G., Daniel, M.-F. & Attiklemé, K. (2011). Manifestations of Critical Thinking in Health and Physical Education Teachers: An Examination of Three Case Studies. *PHENex Journal*, 3(2), 1-15.
- Ku, K. (2009). Assessing student's critical thinking performance: Urging for measurements using multi-response format. *Thinking skills and creativity*, 4, 70-76.
- Lafortune, L. et Robertson, A. (2004). Métacognition et pensée critique. Dans R. Pallaschio, M.-F. Daniel et L. Lafortune (dir.), *Pensée et réflexivité : Théories et pratiques* (p. 107-128). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lawson, H. A. (1993). Dominant discourses, problem setting and teacher education pedagogies: A critique. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12, 149-160.
- Lawson, H. A. (1995). L'enseignement comme appel à la moralité : insertion, réflexion, action et renouveau. Dans C. Paré (dir.), *Mieux enseigner l'éducation physique ? Pensez-y !* (p. 117-136). Actes du séminaire international sur la formation des enseignants à une pratique réflexive en éducation physique, Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières, Département des sciences de l'activité physique.
- Lincoln, Y. S. et Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA : Sage Publications.
- Lipman, M. (1995/2006). *À l'école de la pensée* (N. Decostre, trad.). Bruxelles : De Boeck Université.
- McPeck, J. E. (1981). *Critical Thinking and Education*. New York, NY : St. Martin's Press.
- Paul, R. (1992). Critical thinking: What, Why and How. *New Directions for community College*, 77, 3-24.
- Perrenoud, Ph. (2008). Préface. Dans F. Audiger et N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Compétences et contenus : les curriculums en questions* (p.7-14). Bruxelles : De Boeck Université.
- Roy, A. (2004). *Manifestations d'une pensée complexe chez un groupe d'étudiants-maîtres du primaire à l'occasion d'un cours de mathématique présenté selon une approche philosophique* (thèse de doctorat non publiée). Université du Québec à Montréal, Faculté des sciences de l'éducation.

- Ruel, F. (1994). *La complexification conceptuelle des représentations sociales discursives à l'égard de l'apprentissage et de l'enseignement chez de futurs enseignant(e)s de sciences* (thèse de doctorat non publiée). Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco, CA : Jossey Bass.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (J. Heynemand et D. Gagnon, trad.). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Schön, D. A. (1996). *Le tournant réflexif, pratiques éducatives et études de cas* (J. Heynemand et D. Gagnon, trad.). Montréal : Les Éditions Logiques
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York, NY : Basic Books.
- Siegel, H. (1988). *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking and Education*. New York, NY : Routledge.
- Tardif, M., Borges, C. et Malo, A. (2012). *Le virage réflexif en éducation. OÙ en sommes-nous 30 ans après Schön ?* Bruxelles : De Boeck Université.
- Tinning, R. (1991). Teacher education pedagogy. Dominant discourse and the process of problem setting. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 13-33
- Tinning, R. (1995). Nous avons des manières de vous faire réfléchir, est-ce bien vrai ? Réflexions à propos de la formation à un enseignement réflexif. Dans C. Paré (dir.), *Mieux enseigner l'éducation physique ? Pensez-y !* (p. 21-54). Actes du séminaire international sur la formation des enseignants à une pratique réflexive en éducation physique, Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières, Département des sciences de l'activité physique.
- Tsangaridou, N. et Siedentop, D. (1995). Reflective Teaching: A literature Review. *Quest*, 47, 212-237.
- Tsui, L. (2002). Fostering critical thinking through effective pedagogy. Evidence from four institutional case studies. *Journal of Higher Education*, 73(6), 740-763.
- Tsui, L. (2001). Faculty Attitudes and the Development of Students' Critical Thinking. *Journal of General Education*, 50(1), 1-28.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6, 205-228
- Yin, R. K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2^e édition). Newbury Park, CA : Sage.

Annexe A : Les manifestations de la forme de la pensée critique

	Autocorrection	Sensibilité au contexte	Présence de critères
Enseignant A1	<ul style="list-style-type: none"> - Adaptation d'une pensée souple - Une pensée sensible à ses limites et être enclin à se corriger : autoadaptation, un ajustement 	<ul style="list-style-type: none"> - Usage d'un mode de pensée qui tient compte : <ul style="list-style-type: none"> • des caractéristiques psychosocio-motrices des élèves face aux APS • des connaissances théoriques et pratiques de l'APS • du niveau de scolarité des élèves • des caractéristiques cognitivo-affectives des élèves (motivation ou non) • de la durée et de la longueur d'espace entre les enseignements 	<ul style="list-style-type: none"> - Émet des critères qui se présentent comme des raisons valables d'explication ou de justification de sa pratique enseignante - Critère de nature double : <ul style="list-style-type: none"> • technique, non prescriptive (ou normative) et • socioéthique (fonctionnement social; respect des consignes de sécurité)
Enseignant A2	<ul style="list-style-type: none"> - Adoption d'une certaine souplesse à l'égard 1) des directives pédagogiques, 2) des situations d'apprentissage - Évaluation de l'éducatif, puis adaptation de l'éducatif (réajustement de la situation planifiée « Faire preuve de retournement ») à l'égard de sa planification 	<ul style="list-style-type: none"> - Usage d'un mode de pensée qui est influencé par : <ul style="list-style-type: none"> • les caractéristiques psychomotrices des élèves • la nature et la spécificité d'une APS • la spécificité du lieu d'apprentissage 	<ul style="list-style-type: none"> - Nature technique : adoption d'un comportement collectif en arrimage avec les objectifs poursuivis
Enseignant A3	<ul style="list-style-type: none"> - Se manifeste par une « remise en cause consciente » de l'enseignant à l'égard soit : <ul style="list-style-type: none"> - d'un principe de fonctionnement de la classe préétablie, - d'une stratégie pédagogique instaurée - d'un mode de communication - Une remise en cause suivie de modifications apportées sur le champ mais qui s'inscrit dans une perspective 	<ul style="list-style-type: none"> - Se manifeste par l'utilisation d'un mode de pensée influencé par les variables liées au contexte telles que : <ul style="list-style-type: none"> • la nature et la spécificité de l'ÉPS • la situation de la séance d'E/A dans la semaine et dans la séquence E/A • le temps alloué • les caractéristiques des élèves 	<ul style="list-style-type: none"> - Nature technique : exécution et reproduction d'une habileté motrice - Fonction : comparer les élèves

Enseignant B1	<p>d'amélioration du processus d'enseignement-apprentissage</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adoption d'une pensée flexible non rigide - Sensibilité à l'égard des limites de sa propre pensée - Inclinaison à corriger sa pensée ou essayer une activité non planifiée - Rupture avec une routine pédagogique préétablie après avoir pris conscience de son insuccès - Changement d'un dispositif pédagogique après une évaluation - Changement d'une planification préétablie 	<ul style="list-style-type: none"> • le niveau de scolarité des élèves • le degré de développement des habiletés motrices des élèves <p>- Mode de pensée influencé par des variables telles que :</p> <ul style="list-style-type: none"> • le lieu de l'intervention (École, système scolaire) • le moment de son intervention (début, fin de la séquence d'É/A) • la nature des APS-moyen d'action (Kimball, Basket-hall, etc.) • l'effectif de la classe, au temps alloué à la classe d'ÉPS • les caractéristiques psycho-socio-motrices des élèves 	<p>- Présence des raisonnements valables sous-tendant la pratique éducative</p> <p>- Nature bidirectionnelle :</p> <ul style="list-style-type: none"> • technique (manière de dribbler, succession d'habiletés motrices, qualités du geste technique, reproduction correcte d'une technique sportive, niveau d'excitation des élèves) • socioéthique (principes de mixité ou d'alternance fille/garçons)
Enseignant B2	<p>Modification voulue d'une stratégie d'enseignement</p> <p>Modification consciente d'une routine pédagogique suite à une autoévaluation</p> <p>Observe et évalue un dispositif pédagogique à la lumière des prestations motrices des élèves, décide d'opérer une modification du mode de communication (monologue à dialogue)</p>	<p>Ancre son action pédagogique sur certains aspects du contexte environnemental éducatif qui font sens pour lui, notamment :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les caractéristiques affectives des élèves, - les caractéristiques cognitives des élèves - les caractéristiques motrices des élèves - le temps alloué à la séance d'ÉPS - la qualité et la quantité du matériel didactique 	<p>L'acte éducatif est raisonné plutôt que d'être intuitif.</p> <p>Nature plus technique (sécurité physique, affective)</p>
Enseignant B3	<p>- Évaluation dans une perspective d'amélioration de son acte éducatif</p> <p>- Remise en cause</p> <p>- Présentation d'un nouveau dispositif pédagogique aux élèves</p> <p>- Faire consciemment un accord à sa routine pédagogique habituelle</p>	<p>- Prise en compte de la nature du lieu d'éducation</p> <p>- Prise en compte du temps de la journée, du moment de l'année, des caractéristiques psycho-socio-motrices des élèves, du niveau de scolarité des élèves</p>	<p>- Critère servant de base de comparaison</p> <p>- Nature bidirectionnelle :</p> <ul style="list-style-type: none"> • technique (individuelle + collective) • socioéthique (respect du principe de mixité/respect des pairs)

Annexe B : Les manifestations du contenu de la pensée critique

	Réflexivité technique	Réflexivité pratique	Réflexivité critique
Enseignant A1	<ul style="list-style-type: none"> - Apparaît le plus lors de la mise en train - Efficacité de l'apprentissage - Climat humaniste - Reproduction d'habiletés motrices 	<p>Ancre son acte pédagogique sur des considérations qui ont trait à :</p> <ul style="list-style-type: none"> • des principes pédagogiques théoriques • des facteurs contextuels • des caractéristiques cognitivo-affectives des élèves (entraîne une supervision « plus encadrée » d'une élève parce qu'elle aime cela) 	<ul style="list-style-type: none"> - Préoccupation de la socialisation et de la responsabilisation du groupe-classe - Met en place un dispositif pédagogique invitant les élèves à développer des comportements de coopération et d'entraide
Enseignant A2	<ul style="list-style-type: none"> - Efficacité de l'enseignement - Reproduction ou acquisition d'habiletés motrices et une augmentation du temps d'engagement moteur. 	<p>Interventions pédagogiques soutenues par des considérations telles que :</p> <ul style="list-style-type: none"> • des facteurs contextuels • des croyances personnelles • des expériences professionnelles • des principes pédagogiques théoriques (exemple : apprentissage en petit groupe) 	<ul style="list-style-type: none"> - Nature sociobiologique ayant deux directions : <ul style="list-style-type: none"> • vers le gymnase (le plus souvent) • vers la société - Respecter les règles établies
Enseignant A3	<ul style="list-style-type: none"> - Efficacité de l'apprentissage des élèves <ul style="list-style-type: none"> • Acquisition des habiletés motrices • Reproduction correcte • Production d'un comportement pertinent 	<p>Actes pédagogiques tenant compte des :</p> <ul style="list-style-type: none"> • principes pédagogiques (importance de la cognition en apprentissage ; humour en enseignement ; climat pédagogique favorable à l'apprentissage ; éveil de la conscience de l'élève ; supervision vue comme soutien à l'apprentissage de l'élève) 	<ul style="list-style-type: none"> - Questions éducatives (respect des autres ; respect des consignes) - Autonomie - Développement social (entraide, coopération, intégration sociale)

Enseignant B1	<ul style="list-style-type: none"> - Efficacité de son acte d'enseignement - Efficacité de l'apprentissage - Efficacité de la gestion du groupe-classe 	<p>- Basé sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> • des principes théoriques pédagogiques • des facteurs contextuels • les caractéristiques des élèves 	<ul style="list-style-type: none"> - Questions d'équité en EPS - Questions de justice en EPS - Questions de liberté en EPS - Vision instrumentale et de l'ordre du micro aspect <p>La classe d'EPS doit offrir des occasions de pratique de la justice et de l'équité pour tous les élèves</p>
Enseignant B2	<ul style="list-style-type: none"> - Efficacité de l'enseignement (reproduction ou acquisition d'habiletés motrices par les élèves) <p>L'enseignant fait une démonstration que les élèves sont appelés à reproduire sans faire appel à leur propre intelligence (oui, il y a réflexion ; mais elle n'est pas éducative au sens de développer chez les élèves, par exemple, une conscience d'une mise en place de ressources tant internes qu'externes pour résoudre les problèmes posés par les situations éducatives)</p>	<p>Prise en compte des facteurs suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> • des principes pédagogiques pratiques • des caractéristiques cognitivo-affectives des élèves • de la culture professionnelle • du vécu professionnel débouchant sur des principes d'enseignement 	<ul style="list-style-type: none"> - Nature sociométrique - Inégalité d'implications motrices - Injustice
Enseignant B3	<ul style="list-style-type: none"> - Présence plus importante lors de la mise en train - Pendant le cours, s'assure de la compréhension des élèves - Moyen de vérification de la compréhension des élèves 	<p>Pratiques éducatives basées sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> • les caractéristiques cognitivo-affectives des élèves (connaissances antérieures de l'APS ; niveau de compréhension ; niveau de scolarité ; motivations intrinsèques) • la finalité de l'EPS (éducation pour tous versus éducation élitiste) • les expériences professionnelles • les théories pédagogiques 	<ul style="list-style-type: none"> - Aspects sociaux (respect des consignes et s'y conformer) ; équité sociale dans l'enseignement de l'EPS : mixité (alternance fille/garçons) - Regard double : 1) la classe d'EPS (le gymnase) et 2) la société - Dimension critique au service de l'apprentissage des élèves (visée instrumentale)