

## DÉVELOPPEMENT DE LA PENSÉE CRITIQUE DES ÉLÈVES : UNE ÉTUDE DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES EFFECTIVES D'UN ENSEIGNANT D'EPS EN RÉPUBLIQUE DU CONGO

**Exaucet LEMVO MAKOUNBOU<sup>1</sup>, Paulin MANDOUMOU<sup>2</sup>, Georges KPAZAI<sup>3</sup>**

- 1- Doctorant en Science de l'Éducation (Didactique de l'EPS) à la Chaire Unesco pour l'Afrique centrale de l'École Normale Supérieure (ENS), Université Marien NGOUABI, Brazzaville, Congo.  
 2- Maître de Conférences, Institut Supérieur de l'Éducation Physique et Sportive (ISEPS), Université Marien NGOUABI, Brazzaville, République du Congo  
 3- Groupe de Recherche sur l'Évaluation et le Développement des Compétences en Activité Physique et en Santé (GREDCAPS), École de kinésiologie et des sciences de la santé, Université Laurentienne, Sudbury (ON), Canada<sup>1</sup>.

### RÉSUMÉ

La présente étude a pour objectif d'examiner le lien entre les pratiques pédagogiques effectives d'un enseignant d'EPS du collège et le développement de la pensée critique des élèves lors du processus enseignement-apprentissage. Pour ce faire, des pratiques pédagogiques d'un cycle d'enseignement de sept cours d'EPS ont été observées et analysées. Des entrevues semi-dirigées ante et post-classe ont été réalisées avec cet enseignant. Chaque séance d'EPS a été enregistrée et observée au moyen d'une fiche d'observation. Une méthodologie d'études de cas unique selon une approche qualitative a été utilisée pour analyser et interpréter les données recueillies. Les résultats obtenus ont montré une forte proportion de temps didactique en faveur des élèves (71% pour les élèves versus 29% pour l'enseignant) et seulement deux types de styles d'enseignement mis de l'avant selon les approches de Mosston et Ashworth (2006): le style d'enseignement par commandement et le style d'enseignement par découverte guidée. De plus, les résultats révèlent que 20 situations éducatives (dont 9 situations simples et 11 situations complexes) ont été mises en place par l'enseignant lors du cycle d'enseignement. Toutefois, aucune sollicitation cognitive explicite n'a été faite aux élèves lors de la réalisation de ces situations éducatives. Ce qui ne permet pas de penser à un développement optimal réel des attitudes et des habiletés cognitives relatives à la pensée critique des élèves.

**Mots-clés :** Pratiques pédagogiques effectives, EPS, Pensée Critique, Cycle d'enseignement, Congo.

### ABSTRACT

*The aim of this study was to examine the link between the effective teaching practice of a middle school PE teacher and the development of students' critical thinking during the teaching-learning process. To this end, the pedagogical practices from a teaching cycle of seven PE classes were observed and analyzed. Semi-directed ante- and post-class interviews were conducted with this teacher. Each PE session was recorded and observed using an observation sheet. A unique qualitative case study methodology was used to analyze and interpret the data collected. The results obtained showed a high proportion of didactic time in favor of the students (71% for the students versus 29% for the teacher), and only two types of teaching styles put forward by Mosston and Ashworth (2006) had been used by the teacher: the command teaching style and the guided discovery teaching style. Furthermore, the results reveal that 20 educational situations (including 9 simple and 11 complex situations) were implemented by the teacher during the teaching cycle. However, no explicit cognitive demands were made on the students during the implementation of these educational situations. This does not allow us to think of a real optimal development of the students' attitudes and cognitive skills related to critical thinking.*

**Key-words:** Effective teaching practices, Sport and Physical Education, Critical Thinking, Teaching cycle, Congo.

1- Auteur de correspondance : Prof Georges Kpazai, [gkpazai@laurentian.ca](mailto:gkpazai@laurentian.ca)

## **INTRODUCTION**

En République du Congo, les Instructions Officielles de 1970, indiquent à la page 1 qu'en raison du taux élevé de scolarisation et compte tenu de la forte poussée démographique que connaît le pays, l'enseignement de l'Éducation Physique et Sportive (EPS) se révèle d'une importance cardinale dans l'éducation et la formation des futurs citoyens. A la page 2, ces mêmes textes soulignent que l'EPS agit sur l'apprenant dans sa globalité, c'est-à-dire qu'elle contribue au développement physique, intellectuel et moral de l'élève. L'EPS veut ainsi favoriser, chez l'élève l'acquisition de ressources bio-physiques, cognitives et socio-affectives indispensables à sa vie, pendant et après sa vie scolaire. Plus tard en 2005, le Programme d'EPS du collège, élaboré par l'Institut National de Recherche et d'Action Pédagogique (INRAP) stipule à la page 3 que l'EPS vise à participer de façon spécifique à l'éducation, à la santé, à la sécurité, à la solidarité, à la responsabilité et à l'autonomie. Ainsi, ces textes officiels qui dirigent le système éducatif congolais, et donnent des orientations à la fois sur les finalités éducatives scolaires et sur les actions pédagogiques des enseignant(e)s. Lenoir et al., (2016) rejoignent un souhait exprimé dans les curricula de plusieurs pays : la nécessité de développer les habiletés et les attitudes de pensée critique des élèves de l'enseignement primaire et secondaire (Kpazaï, 2018; Ku, 2009; UNESCO, 2009). Ce développement est vu comme un objectif éducatif prioritaire des systèmes éducatifs face à la complexité du 21<sup>e</sup> siècle (Forges et al., 2018 ; Kpazaï et al., 2019 ; Pettier, 2018). Toutefois, très peu de recherches empiriques, à la fois en EPS et dans le contexte de l'école africaine en général et congolaise en particulier, viennent alimenter la réflexion sur la question des pratiques effectives en lien avec le développement de la pensée critique des élèves dans l'enseignement de l'EPS. 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 formation (Lemvo et al., 2020). Face à cette situation, la pensée critique, dans la littérature scientifique en éducation, est présentée comme un outil indispensable à l'éducation des élèves du primaire et du secondaire de la plupart des pays du monde et dans toutes les disciplines scolaires (Kpazaï et al., 2015). L'utilisation de la pensée critique en EPS, telle que démontrée par Doherty (2009) et Kpazaï et al., (2015, 2011), améliorerait l'apprentissage des élèves, outillerait les élèves à s'adapter à un monde en perpétuel changement, à être en mesure de gérer un volume d'information croissant et, pour certains auteurs (Babouya et al., 2020 ; Roberge, 2018), à adopter de comportements citoyens nécessaires pour fonctionner efficacement dans une société démocratique. De plus, de nos jours, la nécessité d'induire le développement de la pensée critique des élèves dans les réformes des systèmes d'éducation de l'enseignement primaire et secondaire est une invite partagée dans plusieurs pays (Kpazaï, 2018; Ku, 2009). Ainsi, étant donné que le développement de la pensée critique des élèves est devenu un objectif éducatif prioritaire, la plupart des curricula, basé sur les compétences, l'identifie comme une compétence transversale à développer par tous les enseignant(e)s, quelle que soit la discipline scolaire enseignée (Babouya et al., 2021 ; Bancketh et al., 2019). Cet objectif est considéré comme nécessaire pour les élèves, car son atteinte les aiderait à faire les choix personnels et éclairés, lesquels choix leur permettraient non seulement de mieux faire face au monde présent mais aussi à mieux s'adapter aux circonstances de leur vie future (Kpazaï, 2018). Bien plus, selon De Koninck (2007), pour qui l'éducation est actuellement en crise, le développement de la pensée critique est un enjeu fondamental, puisque cette dernière est un moteur à l'autonomie des personnes. Son développement devrait donc occuper une place centrale dans l'ensemble des programmes d'éducation et de formation, sans égard à la discipline, au domaine ou à la matière scolaire. Dans cette perspective, la commission internationale sur l'éducation pour le 21<sup>e</sup> siècle de l'UNESCO, en 1996, soulignait que le développement de la pensée critique des jeunes est devenu essentiel pour favoriser chez ceux-ci « une véritable compréhension des événements, au lieu de développer une vision simplifiée de l'information reliée à ces événements ». Or, le développement de la pensée critique des élèves dépend, en grande partie, des enseignant(e)s « en exercice ». Ainsi, les enseignant(e)s soucieux de développer adéquatement la pensée critique de leurs élèves doivent rencontrer trois exigences : 1) maîtriser la discipline, 2) savoir comment enseigner à penser et 3) être eux-mêmes dotés de plusieurs capacités et attitudes de la pensée critique (Kpazaï et al., 2019).

Il nous apparaît donc impératif de mener des recherches empiriques sur les pratiques effectives enseignantes visant à déterminer les preuves, c'est-à-dire vérifier si les dispositifs didactico-pédagogiques mis en place favorisent effectivement le développement de la pensée critique des élèves lors du processus enseignement-apprentissage en EPS.

Les objectifs spécifiques de l'étude sont les suivants : 1) Identifier et décrire les styles d'enseignement utilisés par les enseignant(e)s d'EPS lors de la délivrance de leurs enseignements ; 2) Identifier et décrire les actions et les situations éducatives proposées par les enseignant(e)s d'EPS aux élèves ; 3) Identifier et décrire le temps didactique des élèves par les enseignant(e)s d'EPS lors du processus enseignement-apprentissage.

La question principale de l'étude se présente ainsi : les pratiques pédagogiques déployées par les enseignant(e)s d'EPS du collège favorisent-elles ou pas le développement de la pensée critique des élèves en classe d'EPS ?

De cette question principale découlent trois sous questions : 1) Quels sont les styles d'enseignements utilisés par les enseignant(e)s d'EPS lors de la délivrance de leurs enseignements ? 2) Quelles sont les situations pédagogiques et les actions proposées par les enseignant(e)s d'EPS aux élèves lors du processus enseignement-apprentissage ? 3) Quel est le temps didactique alloué aux élèves par les enseignant(e)s d'EPS lors du processus enseignement-apprentissage ?

Le présent article est constitué de quatre parties. La première présente le contexte théorique de la recherche.

La deuxième partie expose les différentes étapes de la démarche méthodologique, à savoir les stratégies relatives à la cueillette et à l'analyse des données.

La présentation et l'interprétation des résultats de la recherche a fait l'objet de la troisième partie.

La partie quatre de l'article présente une discussion des résultats à la lumière de l'état de la connaissance sur les modalités du développement de la pensée critique en classe d'EPS.

Enfin, la conclusion reprend les grandes lignes de la recherche, les principaux résultats qui y émanent et propose des pistes d'investigations scientifiques futures pour un approfondissement de la connaissance sur les pratiques pédagogiques effectives des enseignant(e)s d'EPS dans une perspective de la promotion de la pensée critique des élèves.

### **Cadre conceptuel**

Le cadre conceptuel de l'étude prend appui sur une synthèse de trois courants de travaux susceptibles de permettre une meilleure appréhension du développement de la pensée critique en EPS : 1) les travaux sur la didactique du développement de la pensée critique en EPS, 2) le spectre des styles d'enseignement de Mosston et Ashworth (2006) et 3) les études sur le temps didactique.

### **Didactique du développement de la pensée critique**

La commission internationale sur l'éducation pour le 21<sup>e</sup> siècle de l'UNESCO avance que le développement de la pensée critique des jeunes est devenu essentiel pour favoriser chez ces derniers « une véritable compréhension des événements » (Delors, 1996 dans Kpazaï, 2018).

Il est donc sans doute nécessaire de développer la pensée critique des élèves, pour faire face à la complexité actuelle du 21<sup>e</sup> siècle. Car selon Kpazaï et al. (2015), l'école de ce siècle doit former des élèves à la pensée critique envers l'information et développer des compétences en littératie et en numératie.

Selon les travaux de plusieurs chercheurs relatifs à la didactique de la pensée critique en éducation physique (Kpazaï et Attiklemé, 2015 ; McBride, 2004 ; McBride et Bonnette, 1995 ; McBride et Cleland, 1998), pour développer la pensée critique des élèves, l'enseignant doit aller au-delà de sa zone de confort en repensant la structuration de l'environnement d'apprentissage des élèves en EPS. Il doit, par exemple, adopter:

- un enseignement centré sur les élèves ;
- un enseignement axé sur une tâche complexe (tâche globale impliquant plusieurs solutions) ;
- un enseignement utilisant des questions axées sur les habiletés de pensée supérieure telles que : Pourquoi avez-vous fait cela ? Pensez-vous que cela est une bonne stratégie, pourquoi ?
- un enseignement centré sur un apprentissage coopératif, car, lorsque les enseignant(e)s utilisent les activités qui requièrent des apprentissages coopératifs et la pensée critique chez les élèves, les habiletés de pensée critique de ceux-ci s'améliorent. Ce qui devrait amener les élèves à : partager leurs idées lors des phases d'entretien ou d'échange ; poser des questions sur les principes sous-tendant leurs pratiques et les solutions possibles à produire (Si nous faisons ceci, pourrions-nous arriver à... ?) ; poser des questions sur des connaissances antérieures (Walker, 1997) ;
- un enseignement qui offre aux élèves l'occasion de pratiquer des techniques associées à la prise de décision, et à la résolution de problèmes;
- un enseignement qui offre aux élèves, des simulations, des occasions pour la discussion en petits groupes qui demandent une participation active et un engagement de la part des élèves (Godbout et Gréhaigne, 2022) ;
- un enseignement qui encourage les élèves à développer des plans de cours incluant des objectifs d'apprentissage, et déterminant les attentes, ainsi que la façon dont celles-ci seront évaluées (Fuller, 1997) ;
- un enseignement qui offre aux élèves des occasions de s'investir dans la recherche de solutions motrices plutôt que d'appliquer des solutions données par l'enseignant (Wright et al., 2004);
- un enseignement qui présente à la fois plusieurs méthodes d'apprentissage aux élèves et l'ambiguïté et les interprétations multiples d'une situation ou d'un problème;
- un enseignement dans lequel l'enseignant utilise des questions faisant appel au jugement, à l'évaluation, à la synthèse des faits et concepts de la part des élèves. Pour cela, l'enseignant est invité à utiliser des questions débutant avec des mots comme « explique, compare, pourquoi, quelle est une solution au problème posé, etc. ». Ce type d'enseignement offre aux élèves, des occasions d'être confrontés à des arguments crédibles, mais antagonistes ; des activités qui demandent d'énumérer le pour et le contre d'une situation, ou les avantages et désavantages d'une situation et offre ainsi l'occasion à l'élève d'expliquer son cheminement de raisonnement dans la prise de décision (Lodewyk, 2009).
- Un enseignement approfondi d'un sujet d'étude où l'on explicite les principes généraux (et non spécifiques) sur lesquels sont fondées les attitudes et les capacités propres à la pensée critique.

### **Styles d'enseignement en éducation selon Mosston et Ashworth (2006)**

Mosston et Ashworth (2006) élaborent divers styles d'enseignement et les classent en deux grandes catégories : les styles d'enseignement reproducteurs (au nombre de 5) et les styles d'enseignement producteurs (au nombre de 6). Pour ces auteurs, il appartient à l'enseignant(e) de prendre l'initiative dans le choix des décisions tout en essayant d'impliquer progressivement l'élève dans des décisions le conduisant vers l'individualisation, l'autonomie et la créativité.

Les styles d'enseignement représentent le comment ou la façon dont les enseignants enseignent. Le spectre des styles d'enseignement est un cadre conceptuel qui permet de décrire les différents styles utilisés par les enseignants dans les cours d'éducation physique (Moudoudou Loubota et al., 2021). Pour Mosston et Ashworth (2006), l'enseignement est « gouverné par un seul et unique processus : la prise de décision » (p. 8). Ces décisions sont liées à plusieurs éléments tels le niveau sociocognitif des élèves, la matière à enseigner, l'environnement de travail ou encore l'interaction de ces différents éléments. Selon ces auteurs, le processus d'enseignement-apprentissage est le résultat d'une interaction constante entre les décisions prises par l'enseignant et celles prises par les élèves. En partant de cette hypothèse, Mosston

et Ashworth (2006) développent « le spectre des styles d'enseignement » qui définit les différentes options selon la structure de décisions choisie. Basé sur un modèle bipolaire, comme plusieurs autres modèles théoriques portant sur les styles d'enseignement, le spectre des styles d'enseignement comporte 11 styles : « Commande » (A), « Pratique » (B), « Réciproque » (C), « Auto-vérification » (D), « Inclusion » (E), « Découverte guidée » (F), « Découverte convergente » (G), « Production divergente » (H), « Programme individuel » (I), « Initiative de l'élève » (J) et « Auto-enseignement » (K). Ces styles se distribuent sur un continuum selon l'importance des responsabilités dans la prise des décisions. Ils peuvent être divisés en deux sous-groupes, les « styles reproductifs » (A à D) et les « styles productifs » (E à K).

Les « styles reproductifs » ont comme caractéristiques communes de présenter le contenu à apprendre à l'élève à l'aide, par exemple, d'une démonstration ou d'une image. L'élève peut alors tenter de le reproduire en faisant le moins d'erreurs possible. La principale exigence au niveau cognitif est la mémorisation du modèle à reproduire, des éléments techniques, des règles, etc.

Les « styles productifs » pour leur part incitent les élèves à produire et découvrir eux-mêmes le contenu et les habiletés nécessaires. Plusieurs façons de faire sont acceptées. Cognitivement, les élèves sont appelés à découvrir, créer, résoudre des problèmes, trouver des alternatives, etc.

Les « styles reproductifs » sont donc plus directs et à tendance behavioriste alors que les « styles productifs » sont plus indirects et à tendance constructiviste et cognitiviste.

Toutefois, pour Mosston et Ashworth (2006), chaque style d'enseignement permet à l'élève « de se développer de façon unique en raison de la création de conditions favorisant les expériences diverses. Toute décision prise dans chaque style favorise le développement d'objectifs distincts » (p. 14) chez l'élève. En résumé, chaque style demeure pertinent en fonction des objectifs poursuivis par l'enseignant. Ces styles d'enseignement sont tous égaux (aucun style n'est supérieur ou inférieur à l'autre) (Mosston et Ashworth, 2006) et perméable, c'est-à-dire que l'enseignant peut passer d'un style à l'autre selon les décisions qu'il prend pour favoriser les apprentissages (Goldberger et *al.*, 2012).

### **Etudes sur le temps didactique**

L'étude du temps didactique a été engagée par Chevallard dans son cours sur « La transposition didactique », professé lors de la première École d'Été de didactique, en juillet 1980. Cordoba (2010), considère l'EPS comme une discipline fortement caractérisée par le « faire ». Ce sont des mouvements, des gestes, des techniques ou des tactiques en situation et leurs résultats qui sont évalués. C'est aussi à travers le « faire moteur » que majoritairement est pensé le processus d'apprentissage des élèves. L'usage du temps montre comment plus le professeur a du temps, plus il laisse la parole aux élèves et leur propose des activités, qu'il régule, car selon Chopin (2010) et Mercier (2012), l'élève construit ses apprentissages d'une tâche donnée dans la mesure où il passe la quantité de temps dont il a besoin pour apprendre la tâche. Le temps alloué aux professeurs leur permet de ne pas changer le reste de leur action didactique, autrement dit, la gestion de l'activité individuelle des élèves et le retour institutionnalisant qu'il leur donne. L'enseignement s'individualise lorsque l'enseignant a du temps, sans que la logique de son action ne semble en être changée, c'est-à-dire, l'action du professeur fait avancer le temps de la leçon, ce qui suppose que ce temps soit éprouvé par les élèves (Chopin, 2010). L'hypothèse explicative est que les élèves n'apprennent que si le professeur énonce clairement les enjeux de leur activité personnelle et collective, et que si le temps minimal est alloué, les enjeux se diluent lorsque le professeur dispose de plus de temps (Mercier, 2012).

En 1983, Brunelle et ses collaborateurs faisaient remarquer qu'à une époque où la productivité est une notion si valorisée, la recherche sur l'efficacité de l'enseignement est devenue un secteur d'étude de plus en plus important. L'objet d'étude de ce champ de recherche fut d'abord centré sur les comportements des enseignants et l'analyse de leur relation avec les gains en apprentissage des étudiants, puis sur l'observation des comportements des étudiants pendant qu'ils sont en situation d'apprentissage ou l'observation du temps, par les élèves, consacré à l'apprentissage. Ils conclurent, suite à plusieurs travaux de recherches, que le temps consacré, par les élèves, à leur apprentissage est la variable la plus associée à l'efficacité de l'enseignement. Le temps d'apprentissage fut donc considéré comme la variable importante du processus enseignement-apprentissage responsable des gains en apprentissage, donc de la réussite pédagogique.

Rappelons que cette vision pédagogique a pris appui sur l'affirmation de Bloom (1976) qui mentionnait ceci: « si l'enseignant laisse le temps nécessaire à l'élève pour apprendre une tâche, l'encadre et le motive à bien utiliser son temps, il peut atteindre les objectifs prévus au programmes. »

En somme, les situations éducatives présentées aux élèves, les styles d'enseignement des enseignant-e-s et la distribution du temps didactique lors du processus enseignement-apprentissage sont des facteurs susceptibles de fournir une photographie du développement de la pensée critique des élèves en EPS.

## 1. MÉTHODOLOGIE

### Posture épistémologique

Pour mieux comprendre les pratiques pédagogiques effectives enseignantes en EPS sur le développement de la pensée critique des élèves en classe d'EPS, nous avons privilégié une étude de cas (Yin, 1994). Un enseignant d'EPS du collège (secondaire premier degré) a volontairement participé à l'étude.

#### Profil du participant

Statut de l'enseignant	Sexe	Tranche d'âge	Année d'expérience	Formation professionnelle
Enseignant d'EPS du collège	Masculin	30-40 ans	8 ans	LEPS

#### Stratégie de collecte de données

Deux techniques de collecte de données furent utilisées: a) l'entrevue semi-dirigée et b) l'observation non participante du chercheur et l'enregistrement des enseignements. Sept (7) enseignements ont été observés dans la même classe (3<sup>ème</sup>) pour le même cycle en EPS (course de vitesse).

#### Les entrevues semi-dirigées

Avant le cycle d'enseignement, une entrevue semi-dirigée avait eu lieu. Les questions suivantes avaient été posées lors de cette entrevue : a) vous avez un nouveau cycle que vous allez débiter avec la classe, pouvez-vous me dire de quel cycle s'agit-il ? b) Quelle est la finalité de ce cycle ? c) Quels pourraient-étre le rôle et la responsabilité des élèves dans ce cycle pour atteindre votre but ?

Une fois que le cycle d'enseignement a débuté, des entrevues *ante* classe d'une durée approximative de 5 minutes avaient lieu pour chacun des sept cours. Elle avait pour but de recueillir auprès de l'enseignant l'objectif du cours et, si possible, quelques informations sur le fondement des principaux éducatifs prévus. Les questions suivantes furent posées: a) Pouvez-vous me dire l'objectif de la leçon d'aujourd'hui avec les élèves ? b) Qu'est-ce qui vous a motivé à poursuivre cet objectif pédagogique aujourd'hui? c) Quels sont les enjeux ou défis de cet objectif pour la leçon du jour ?

Immédiatement après chaque enseignement observé, une deuxième entrevue (*post* classe) avait lieu. Elle avait une durée approximative de 10 minutes avec l'enseignant. Elle avait pour but de recueillir l'évaluation à chaud de l'enseignement par l'enseignant et, si possible, les pistes d'actions envisagées et les justifications de ces pistes. Les questions suivantes furent posées à l'enseignant : a) Pensez-vous avoir atteint votre objectif de la séance de ce jour? Quel bilan rapide pouvez-vous faire ? b) Pensez-vous que les situations d'apprentissages que vos élèves ont vécues leur ont permis de construire leur connaissance ? c) Pouvez-vous me dire quelques raisons (1 ou 2) ? d) Pensez-vous que vos élèves ont eu des opportunités de réfléchir sur ce que vous leur avez demandé de faire ? Et ont-ils eu des occasions de connaître les raisons de leurs succès et/ou échecs ? e) Pourrais-je avoir (1 ou 2) justifications s'il-vous-plait ?

En fin de cycle, une entrevue semi-dirigée finale avait lieu. Les questions suivantes furent posées : a) Quel bilan de fin de cycle pouvez-vous faire ? b) Avez-vous réussi à atteindre votre finalité éducative ? c) Selon vous, Quelle notion ou situation qui n'a pas réussie ? d) Quelle est la responsabilité de vos élèves dans le bilan du cycle que vous faites? e) Si vous devez de nouveau enseigner ce cycle d'enseignement, que feriez-vous de nouveau ? f) Qu'est-ce que changeriez-vous pour mieux atteindre votre finalité éducation et pourquoi ?

### *Observation non participante du chercheur et enregistrement des enseignements*

Nous observions et filmions chaque enseignement. L'observation complète de la leçon d'enseignement s'est faite à l'aide d'une fiche d'observation des pratiques pédagogiques effectives de l'enseignant et le filmage fut fait à l'aide d'une caméra. Trois indicateurs étaient instruits : 1) la gestion du temps didactique (temps octroyé par l'enseignant versus celui alloué aux élèves, et ce lors du processus enseignement-apprentissage), 2) les situations éducatives proposées aux élèves (situations éducatives simples versus complexes) et 3) les styles d'enseignement utilisées (Mosston et Ashworth, 2006).

Le travail de la retranscription et de l'observation était réalisé lors des 7 leçons d'enseignement chez cet enseignant dans la même classe pour le même cycle d'EPS. Les données verbales exposées par le participant lors des entretiens étaient enregistrées grâce à un dictaphone.

### **Stratégie d'analyse des données**

Pour mener l'analyse à bien, les entretiens de l'enseignant ont été traités du point de vue qualitatif à partir d'une analyse thématique. Les bandes vidéo et le temps didactique ont fait l'objet d'une analyse de contenu à partir d'une fiche d'observation *in vivo* de chaque enseignement. De cette façon, elle s'est réalisée en cinq étapes : la retranscription intégrale de chaque entrevue semi-dirigée *ante* et *post* enseignement, la lecture flottante, le codage des verbatim, l'analyse de la fiche d'observation des situations éducatives, des interactions enseignants-élèves et le sommaire de la gestion du temps didactique.

### **Retranscription intégrale des entretiens semi-dirigés**

Pour faciliter l'analyse des données de recherche recueillies, les 16 entretiens (à raison de 7 entretiens *ante*-classe ; 7 entretiens *post*-classe ; 1 entrevue pré-cycle et 1 entrevue *post*-cycle lors de la recherche) ont été transcrites dans leur intégralité totalisant 6 pages de texte. L'ensemble des entretiens ont été transcrites par le chercheur lui-même afin de s'immerger dans les données, tel que recommandé en recherche qualitative (Bancketh et al., 2019). Chacun des *verbatim* a été épuré avant d'en débiter la synthèse, ou la reconstitution de l'action. Cette étape nous a permis de reconstituer le déroulement de l'action vécue et d'éliminer les énoncés qui se répétaient.

### **Lecture flottante**

Après avoir retranscrit intégralement les 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, 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.

### **Codage des verbatim**

La codification des verbatim s'est faite à partir des styles d'enseignement mis de l'avant par Mosston et Ashworth (2006).

Dans la présente recherche, nous avons procédé à un codage de type fermé pour les styles d'enseignement et pour les situations éducatives. Le codage des verbatim fut fait avec un autre chercheur expert en recherche de type qualitatif et un accord de plus de 90% fut obtenu comme fidélité inter-codeur.

### **Analyse de la fiche d'observation des situations éducatives et des interactions enseignant-élèves**

L'analyse des données des fiches d'observation avait commencé en même temps que la collecte. A cet effet, dans un premier temps nous inscrivons immédiatement les situations d'apprentissages et les stratégies d'apprentissages dans la fiche d'observation pendant la pédagogie active. A la fin des observations des enseignements, une synthèse des situations éducatives (par nature : simple ou complexe), des styles d'enseignement (les 11 styles de Mosston et Ashworth, 2006) et des interactions (basées sur les actions et les comportements) entre l'enseignant et les élèves fut faite.

## Sommaire de la gestion du temps didactique

Une somme de ces différentes parties était faite pour avoir le temps qui avait été pris par l'enseignant. Ce même exercice était fait auprès des élèves, afin de connaître le temps occupé par ces derniers au cours d'un enseignement. Ce travail nous a permis de connaître si l'enseignant accorde beaucoup de temps de réflexion ou de pratique aux élèves, ou s'il est le garant du savoir.

### Considération éthique

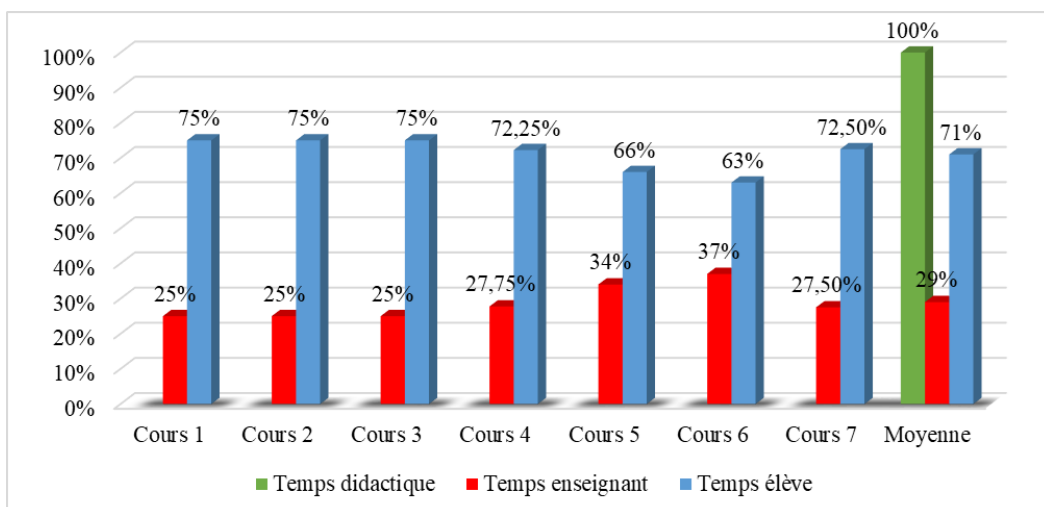
Dans le cadre de l'étude, nous avons fait appel à des enseignant(e)s. Or, le recours à des personnes pour participer à une recherche entraîne des considérations éthiques particulières. Par conséquent, le protocole de recherche a reçu l'approbation du comité scientifique et d'éthique de la Chaire Unesco de l'Ecole Normale Supérieure (ENS) de l'université Marien NGOUABI, Brazzaville, Congo, avant sa mise en œuvre. Par ailleurs, l'étude a respecté les principes éthiques, notamment le consentement volontaire et éclairé signé par le participant. Préalablement, un rappel concernant le projet de recherche (objectifs de l'étude, des techniques de collecte de données utilisées et des retombées de l'étude) lui a été fait de même que sur les conditions de participation, les avantages et les inconvénients, le droit de se retirer de l'étude en tout temps et les moyens mis en œuvre pour assurer la confidentialité. Pour ce faire, plusieurs modalités ont été mises en place. Un formulaire de consentement a été signé au début de l'étude et le consentement a été donné au début de chaque collecte de données pour s'assurer que l'enseignant acceptait de participer à l'ensemble des activités de l'étude. Pour assurer la protection de la confidentialité du participant, aucune information nominative n'a été transcrite dans les verbatim ou les reconstitutions. Les entretiens *ante* et *post* classe, les observations et l'enregistrement vidéo des cours ont eu lieu au service du participant, où se déroulait la collecte des données. À la suite de l'autorisation obtenue auprès du participant, les entretiens ont été enregistrés à l'aide d'un dictaphone, les films étaient enregistrés à l'aide d'une caméra et les observations ont été faites à l'aide d'une fiche d'observation *in vivo*. De plus, pour l'ensemble des étapes de collectes de données et d'analyses, le chercheur était présent tout en s'assurant que les considérations éthiques étaient respectées. Enfin, seul le chercheur et les autres codeurs ont eu accès aux données, conservées sur un ordinateur verrouillé par un mot de passe connu seulement par le chercheur.

## 2. RÉSULTATS

### Présentation des résultats

#### Gestion du temps didactique

Le graphique I ci-dessous, donne un portrait général de la gestion du temps didactique entre l'enseignant et les élèves lors des 7 cours d'EPS observés.



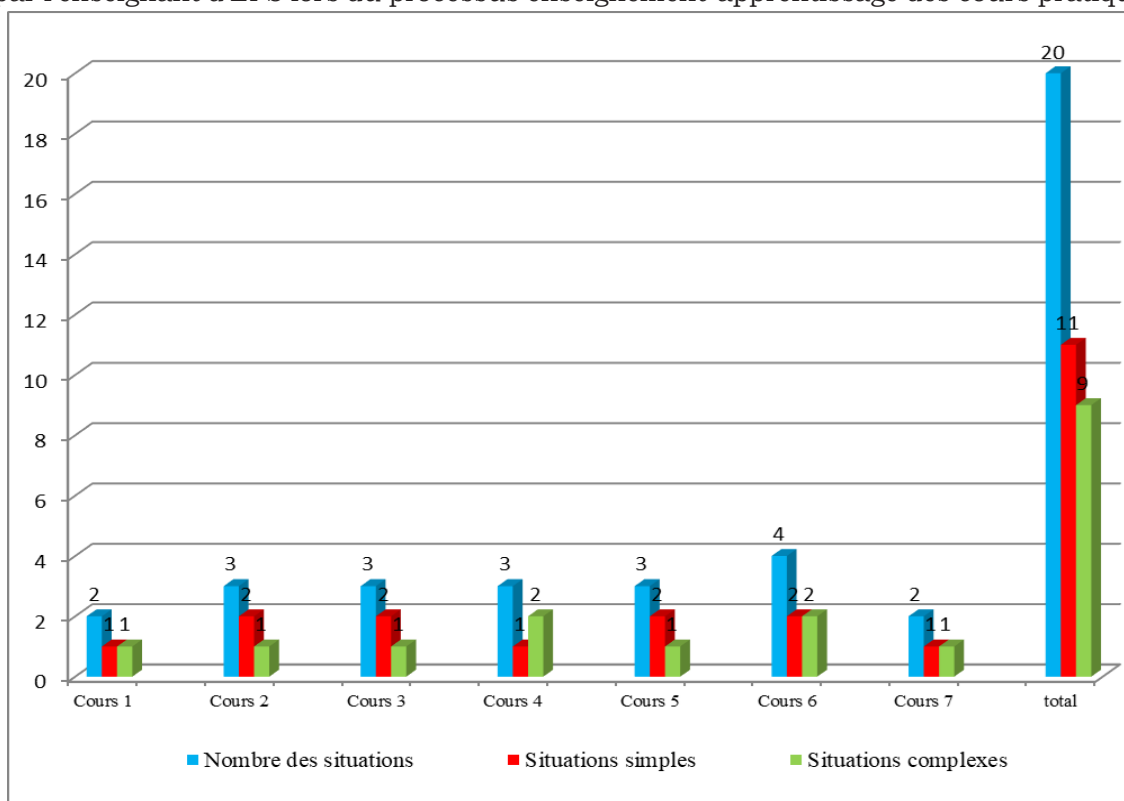
**Graphique I :** Répartition du temps didactique lors des enseignements selon le temps enseignant et le temps apprenant(e)



Au regard du graphique I, au cours des 7 enseignements observés, 29 % du temps total alloué au cours a été occupé par l'enseignant, alors que 71 % du temps didactique total fut alloué aux élèves. Ce qui nous amène à constater que lors du processus enseignement-apprentissage, les trois quarts du temps didactique sont consacrés aux élèves.

### Situations éducatives et les styles d'enseignement lors des leçons d'EPS pratiquées observées

Le graphique II ci-dessous présente un portrait général des situations éducatives conçues par l'enseignant, et dans lesquelles étaient mis les élèves. Le tableau I donne aussi l'ensemble des styles d'enseignement utilisés par l'enseignant d'EPS lors du processus enseignement-apprentissage des cours pratiques d'EPS.



**Graphique II :** Répartition des situations éducatives selon le nombre de situations, les situations simples et les situations complexes

Les données contenues dans le graphique II révèlent que, dans l'ensemble des 7 enseignements d'EPS pratiqués observés, l'enseignant d'EPS a utilisé 20 situations éducatives dont 11 sont de nature simples et 9 de nature complexe.

**Tableau I :** répartition des styles d'enseignement utilisés lors des cours selon les styles d'enseignement de Mosston et Ashworth

Styles d'enseignement selon Mosston et Ashworth (2006)	
Cours 1	1) par commandement; 2) par découverte guidée
Cours 2	1) par commandement; 2) par découverte guidée
Cours 3	1) par commandement; 2) par découverte guidée
Cours 4	1) par commandement; 2) par découverte guidée
Cours 5	1) par commandement; 2) par découverte guidée
Cours 6	1) par commandement; 2) par découverte guidée
Cours 7	1) par commandement; 2) par découverte guidée

Au regard du tableau I, au cours des 7 enseignements observés, l'enseignant d'EPS a fait usage de 2 styles d'enseignement : un style d'enseignement par commandement ou directif et un autre par découverte guidée.

### 3. DISCUSSION DES RÉSULTATS

#### Développement de la pensée critique des élèves en regard de la gestion du temps didactique en EPS

Selon l'analyse des résultats, il ressort que du temps global de l'enseignement des 7 classes d'EPS pratiques observées, environ 29% de ce temps fut alloué à l'enseignant (ses présentations des tâches éducatives, les consignes et orientations, les explications, les corrections, etc.). Les élèves ont occupé 71% du temps didactique (temps cognitif, temps d'engagement moteur et temps d'organisation, de transition et de pause). Cet écart de temps didactique entre l'enseignant et les élèves montre que l'enseignant accorde plus des trois quarts du temps aux élèves pour accomplir leurs tâches tantôt cognitives, tantôt motrices.

Au regard de la distribution de ce temps, il est possible d'affirmer que l'enseignant offre plusieurs occasions de pratiques motrices aux élèves, et conséquemment offre aux élèves des opportunités d'amorcer ou de développer leur pensée critique. Ces résultats corroborent avec ceux de nombreuses recherches antérieures telles que Bancketh et al., (2019), McBride (2004). Pour Chopin (2010) et Mercier (2012), l'élève construit ses apprentissages d'une tâche donnée dans la mesure où il passe la quantité de temps dont il a besoin pour apprendre la tâche. Par conséquent, si les apprenants ont fait des apprentissages en utilisant des stratégies convoquant des habiletés cognitives optimales, nous pouvons supposer qu'ils ont eu des opportunités de développer leur pensée critique si nous nous référons aux recherches qui démontrent le rôle catalyseur de la pensée critique sur l'apprentissage (Daniel, 2018; Kpazaï et al., 2019).

#### Développement de la pensée critique des élèves au regard des situations pédagogiques proposées en EPS

Il se dégage de l'analyse des résultats 20 situations. De ces 20 situations pédagogiques vécues par les élèves, 11 sont des situations simples (exécution ou imitation des habiletés techniques de base) et 9 sont de nature complexe (des situations-problèmes) dans lesquelles l'apprentissage des habiletés techniques s'est fait à travers des pratiques globales authentiques (1vs1 ; questions-réponse, débat). Dans plus de 50% des cas, les élèves sont en situations de simple exécution des habiletés techniques. Ces situations s'inscrivent dans le paradigme processus-produit. Ce dernier est considéré par Cloes et Roy (2010) et, Silverman et Skonie (1997), comme les savoirs transmis et exige aux élèves de faire la copie des enseignements sans tenir compte de leurs variables. Ce qui laisse suggérer que les élèves en classe d'EPS, dans ces situations, n'ont pas eu d'occasions de se questionner et de faire appel à leurs habiletés cognitives de niveau supérieur susceptibles de développer leur pensée critique. Ces situations éducatives n'exigeaient que de l'exécution (reproduction, imitation) et non de la production d'habiletés motrices innovantes. En effet, selon les résultats de plusieurs recherches en didactique de l'EPS, si le temps consacré à la pratique de tâches pédagogiques est déterminant pour l'apprentissage (Chopin, 2010), la pertinence ou la nature de ces tâches est un facteur important pour le développement de la pensée des élèves (Banville et al., 2004). À partir du moment où la majorité des situations pédagogiques présentées n'exige que de la mémorisation et/ou la reproduction d'habiletés techniques, elles sont loin d'être les mieux indiquées pour développer la pensée critique des élèves. Pour Crawford et al., (2005), « *il est peut être important pour les apprenants de connaître des faits, mais le simple fait de les connaître ne garantit pas qu'ils seront en mesure de les utiliser pour résoudre des situations complexes ou pour prendre des décisions adéquates* » (p 5). Donc, lors du processus enseignement-apprentissage des cours pratiques, c'est-à-dire, lors des phases de construction et de consolidation des connaissances et du développement des compétences (Vaughn et Estes, 1986), les élèves doivent être invités à une réflexion (superficielle tout au moins, si non profonde) sur leurs pratiques.

Bien que cet enseignant ait utilisé plus de situations simples liées à la reproduction et à l'imitation, il a tout de même mis en place des situations complexes. Ce qui pourrait laisser penser que, dans ces situations pédagogiques, les élèves sont dans des dispositifs susceptibles de développer leur pensée critique. Or, à aucun moment du processus enseignement-apprentissage, les élèves ont été invités à une réflexion profonde sur leurs pratiques. Cet état de fait amoindrit le processus de développement de la pensée critique

des apprenants (Bancketh et al., 2019). Donner l'occasion aux élèves de réfléchir sur leurs pratiques, sur les choix et les décisions prises pour résoudre des problèmes, signifie que les pensées et les idées des élèves, à la base des actions posées, sont consciemment questionnées et « éduquées ». Les actions motrices produites sont donc des produits pensés, produits d'une construction cognitive logique (Crawford et al., 2005) et non des fruits d'un hasard.

### **Développement de la pensée critique des élèves au regard des styles d'enseignement utilisés en EPS**

L'analyse des résultats des cours d'EPS pratiques observés lié aux styles d'enseignement montre que durant les 7 enseignements et les 20 situations pédagogiques, 2 styles d'enseignement furent utilisés par l'enseignant : le style d'enseignement directif et le style d'enseignement par découverte guidée. Ces deux styles d'enseignement, selon Mosston et Ashworth (2006), n'exigent pas le même degré d'engagement cognitif de la part des élèves.

Dans le style d'enseignement directif, les élèves n'avaient aucune décision à prendre mais n'avaient qu'un rôle d'exécuteur des décisions prises par l'enseignant en regard à leur apprentissage. Ce style d'enseignement centré sur l'enseignant(e) et la matière représente la limite inférieure de l'individualisation, de l'autonomie et de la créativité (Mosston et Ashworth, 2006). *A Contrario*, quand l'enseignant faisait appel au style d'enseignement par découverte guidée, il créait et présentait une série de questions, dans un format logique et séquentiel, destinées à amener les élèves à une réponse prédéterminée. Les résultats obtenus indiquent deux styles d'enseignement convoqués par l'enseignant. La convocation des deux styles démontre qu'en ce moment, le rôle de l'élève était non seulement actif mais en plus de découvrir les réponses correctes aux questions posées pour provoquer l'apprentissage (Mosston et Ashworth, 2006; Ross et Pascale, 2020) et la réussite de la médiation d'une solution face aux situations problèmes (McBride, 2004). Ce style d'enseignement stimule la pensée critique, la résolution de problèmes et la rétention des habiletés motrices en éducation physique. Ici, l'enseignant engageait fondamentalement les élèves sur le plan cognitif, et conséquemment amorçait le développement de leur pensée critique (Ross et Pascale, 2020).

Toutefois, ces deux styles d'enseignement ne suffisent pour développer de façon optimale la pensée critique des élèves en EPS. Bien que l'accomplissement d'une tâche motrice ou réflexive fasse appel à une activité cognitive, elle ne développe pas forcément la pensée critique des élèves (Bancketh et al., 2019). Pour que ce développement ait lieu, il faut que les habiletés cognitives de niveau supérieur et des attitudes affectives soient explicitement stimulées. L'analyse des résultats de ce cycle d'enseignement d'EPS ne montre pas suffisamment d'évidence pour un développement optimal de la pensée critique des élèves.

### **CONCLUSION**

La présente étude visait à examiner si les pratiques pédagogiques enseignantes en EPS suscitaient le développement de la pensée critique des élèves en classe d'EPS. Un enseignant d'EPS intervenant au collège (premier cycle de l'enseignement secondaire) volontaire a participé à l'étude. Chacun des sept enseignements a été observé et analysé au moyen d'une grille observation. Les résultats de l'analyse des données indiquent une forte proportion de temps didactique en faveur des élèves (71% élèves versus 29% enseignant), la mise en œuvre par l'enseignant de deux types de styles d'enseignement (le style d'enseignement directif et le style d'enseignement par découverte guidée). Et tout au long du cycle d'enseignement, deux types de situations pédagogiques (11 situations de nature simple versus 9 situations de nature complexe) ont été mis de l'avant. Toutefois, aucune sollicitation cognitive explicite faisant appel aux habiletés cognitives de niveau supérieur et des attitudes affectives reliées à la pensée critique n'a été faite aux élèves lors des situations éducatives mises en place. Ce qui ne permet pas d'affirmer un développement optimal réel de la pensée critique.

Bien que la présente étude ait traité d'un des objectifs d'une éducation physique de qualité<sup>®</sup> (UNESCO, 2015) et fasse écho à la déclaration de Cotonou (2018), à savoir « le rôle prépondérant de l'éducation dans la réalisation des Objectifs du Développement Durable (ODD), notamment à travers l'accès à une éducation de qualité », ses résultats relatifs au développement de la pensée critique chez les élèves dans l'enseignement d'EPS ne peuvent être généralisés, faute d'un nombre significatif de participants (ici, un seul participant).

Puisque l'étude n'a pris en compte que les pratiques pédagogiques d'un seul enseignant d'EPS de collège à travers un cycle d'athlétisme (une activité individuelle), nous suggérons de mener des futures recherches afin d'instruire suffisamment la question du développement de la pensée critique en EPS en Afrique Subsaharienne (la République du Congo, y compris). Par exemple,

- entreprendre des recherches auprès de plusieurs enseignants d'EPS exerçant dans plusieurs milieux d'enseignement (le collège, le lycée d'enseignement général et technique) ;
- entreprendre des recherches auprès des enseignants d'EPS utilisant des activités physiques et sportives (autre que l'athlétisme) comme moyen éducatifs ;
- entreprendre des recherches comparatives en EPS en cherchant à identifier, soit le milieu le plus propice au développement de la pensée critique des élèves (collège versus lycée), soit les activités physiques et sportives les plus pertinentes au développement de la pensée critique des élèves (activités physiques et sportives individuelles versus les activités physiques et sportives collectives).

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIE

- Babouya, L., Kpazaï, G., et Hariti, H. (2021). La nature et le rôle de la pensée critique en classe d'éducation physique et sportive en Algérie : conceptions des enseignants d'EPS. *Revue des Sciences et Pratiques des Activités Physiques Sportives et Artistiques*, 9(81), 77-93.
- Babouya, L., Hariti, H., et Kpazaï, G. (2020). Effet de la culture sur la conception de la nature et du rôle de la pensée critique, de même que sur les dispositifs didactico-pédagogiques de son développement en classe d'EPS : Cas de l'Algérie. *Revue Algérienne des Sciences Humaines et Sociales*, 8(2), 737-761
- Bancketh Kodia, A. F., Mandoumou, P., Makoumbou, L. E., Ngolo-Ngono, M. I., Bakala, A. & Kpazaï, G. (2019). Une exploration du développement de la pensée critique des futurs enseignants d'éducation physique et sportive: une étude pilote à l'Institut Supérieur d'Éducation Physique et Sportive (ISEPS) de Brazzaville, en République du Congo. *IOSR Journal of Sports and Physical Education (IOSR-JSPE)* 6 (5). 35-44.
- Banville, D., Richard, J.-F., & Raïche, G. (2004). Utilisation des 11 styles d'enseignement de Mosston chez des éducateurs physiques francophones du Canada. *Avante*, 10(2), 32-44.
- Bloom, B. S. (1976). *Human characteristics and school learning*. News York : McGraw-Hill.
- Brunelle, J., Tousignant, M., et Godbout, P. (1983). Notion de temps d'apprentissage et son évaluation en situation d'enseignement. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 8(3), 232-244.
- Chopin, M-P. (2010). Les usages du « temps » dans les recherches sur l'enseignement. *Revue française de pédagogie*, 170, 87-110.
- Cloes, M. et Roy, M. (2010). Le cheminement de l'approche écologique : du paradigme processus-produit au modèle heuristique du processus enseignement-apprentissage. Dans M. Musard, M. Loquet et G. Carlier (dir.), *Sciences de l'intervention en EPS et en sport : résultats de recherches et fondements théoriques*. (p.13-33). Editions Revue EPS : Paris.
- CONFESJES ET CONFEMEN (2018). *Declaration de Cotonou - Conférence international sur la reliance de l'enseignement de l'éducation physique et sportive dans les différentes orders d'enseignement des États et gouvernements membres de la francophonie*.
- Cordoba, A. (2010). L'avancement du temps didactique lors des «moments à dominance verbale» en séance de basket-ball. Étude comparative chez un enseignant généraliste et un enseignant spécialiste. *II Congrès International de Didactique*, 314. 1-11.
- Crawford, A., Saul, E.W., Mathews, S., & Makinster, J. (2005). *Teaching and Learning Strategies for the Thinking Classroom*. New York (USA): Open Society Institute.
- Daniel, M.-F. (2018). Développement d'une pensée critique dialogique : un outil essentiel pour les élèves et pour la professionnalisation des enseignantes et des enseignants. Dans G. Kpazaï (dir.), *la pensée critique expliquée par des didacticiennes et des didacticiens de l'enseignement supérieur* (2<sup>e</sup> édition) (p.237-248). Montréal (Québec) : Les Éditions JFD Inc.
- De Konink, T. (2007). *La crise de l'éducation*. Québec : Fides.
- Doherty, J. (2009). *Critical Thinking in Physical Education. Teaching and Development of Critical Thinking in Physical Education*. VDM Verlag Dr Müller A. & Co. KG.

- Forges, R., Borges, C., et Daniel, M.-F. (2018). Les compétences professionnelles et les types de réflexivité. Dans G. Kpazai (dir.), *La pensée critique expliquée par des didacticiennes et des didacticiens de l'enseignement supérieur* (2<sup>e</sup> édition) (p.53-75). Montréal (Québec) : Les Éditions JFD Inc.
- Fuller, D. (1997). Critical Thinking undergraduate athletic training education. *Journal of Athletic Training*, 32(3), 242-237.
- Godbout, P. et Gréhaigne, J.-F. (2022). Making Sense of decision Making in Invasion Team Sports -A Teaching/ Learning Perspective in Physical Education. *Athems journal of Sport*, 9(2), 59-78
- Goldberger, M., Ashworth, S. & Byra, M. (2012). Spectrum of teaching styles retrospective 2012. *Quest*, 64(4), 268-282.
- Institut National de Recherche et d'Action Pédagogique (2005). *Programme d'enseignement général: Education Physique et Sportive*, 1-43.
- Instructions Officielles Congolaises (1970, Janvier).
- Kpazai, G. (2018). 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 formation initiale. Dans G. Kpazai (dir.), *La pensée critique expliquée par des didacticiennes et des didacticiens de l'enseignement supérieur* (2<sup>e</sup> édition). (p.15-52). Montréal (Québec): Les Éditions JFD Inc.
- Kpazai, G. et Attiklemé, K. (2015). *Les dispositifs didactiques et pédagogiques de développement de la pensée critique en classe d'Éducation Physique et Santé (É.P.S) selon la perception des enseignants d'É.P.S. de Sudbury (Ontario)*. Actes du XVI<sup>e</sup> congrès de l'Association des Chercheurs en Activité Physique et Sportive (p.315-316). Nantes (France), les 26, 27, 28 octobre.
- Kpazai, G., Ben Jomâa, H., Mandoumou, P., Hariti, H., & Attiklemé, K. (2019). La pensée critique en éducation physique et à la santé: Sens et utilité? *European Scientific Journal*, 15(5), 86-108.
- Kpazai, G., 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.
- Kpazai, G., Daniel, M.-F. & Attiklemé, K. (2015). A Pedagogical Analysis of Critical Thinking Deployed by Health and Physical Education Teachers at the Secondary School Level. *International Journal of Kinesiology & Sports Science*, 3(3), 1-12.
- Ku, K. (2009). Assessing student's critical thinking performance: Urging for measurements using multi-response format. *Thinking skills and creativity*, 4, 70-76.
- Lemvo Makoumbou, E., Mandoumou, P., Bancketh Kodia, A. F., Ngolo-Ngono, M. I., et Kpazai, G. (2020). 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), 32-43. DOI: 10.9790/7388-1001013243
- Lenoir, Y., Adigüzel O., Lenoir A., Libâneo J. C. et Tupin F. (2016). *Les finalités éducatives scolaires. Une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques. Tom 1 : Fondements, notions et enjeux sociologiques*. Edition Cursus Universitaire.
- Lodewyk, K.R. (2009). Fostering Critical Thinking in Physical Education Students. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 80(8), 12-18.
- McBride, R., E. (2004). If You Structure It, They will Learn...: Critical Thinking in Physical Education Classes. *The Clearing House*, 77(3), 114-117.
- McBride, R., E. and Bonnette, R. (1995) Teacher and at risk students' cognitions during open-ended activities: structuring the learning environment for critical thinking. *Teaching & Teacher Education*, 11, 373-388.
- McBride, R., E. and Cleland, F. (1998). Critical Thinking in Physical Education : Putting the theory where is belongs : In the Gymnasium. *Journal of Physical Education, Recreation & dance*, 69(7), 42-46. <https://doi.org/10.1080/07303084.1998.10605593>
- Mercier, A. (2012). Le temps de l'enseignement. *Revue française de pédagogie*, 1-7. <https://www.researchgate.net/publication/355435878>
- Moudoudou Loubota, G. A., Mandoumou, P. et Kpazai, G. (2021). L'utilisation déclarée des enseignants d'EPS en République du Congo à propos des styles d'enseignement de Mosston et Ashworth. *Revue des Sciences et Pratiques des Activités Physiques Sportives et Artistiques*, 10(1), 85-105.
- Mosston, M. & Ashworth, S. (2006). *Le spectre des styles d'enseignement. Application à l'enseignement de l'éducation physique : Tradition et adaptation* (5<sup>e</sup> édition) Les éditions C.VC.

- Pettier, J.-C. (2018). Développer la pensée critique en formation en dynamisant la formation par l'organisation de sa critique. Dans G. Kpazaï (dir.), *La pensée critique expliquée par des didacticiennes et des didacticiens de l'enseignement supérieur* (2<sup>e</sup> édition) (p.99-114). Montréal (Québec): Les Éditions JFD Inc.
- Roberge, G. (2018). La littératie critique. Dans G. Kpazaï (dir.), *La pensée critique expliquée par des didacticiennes et des didacticiens de l'enseignement supérieur* (2<sup>e</sup> édition) (p.115- 125). Montréal (Québec) : Les Éditions JFD Inc.
- Ross, Dominique, M. & Pascale, Aimee, M. (2020). An Exploration of Mosston's Spectrum of Teaching Styles in Athletic Training Education. *Journal of Sports Medicine and Allied Health Sciences: Official Journal of the Ohio Athletic Trainers Association*: 6(2), 1-9. <https://scholarworks.bgsu.edu/jsmahs/vol6/iss2/5>
- Silverman, S. & Skonie, R. (1997). Research on teaching in physical education: An analysis of published research. *Journal of Teaching in Physical Education*. 16, 300-311.
- UNESCO (2009). *L'éducation pour tous d'ici 2015*. Document visité en ligne : <http://portal.unesco.org/education/fr>.
- UNESCO (2015). *L'éducation physique de qualité. Directives à l'intention des décideurs*. Document visité en ligne le 26 Septembre 2022 au <https://unesco.org/ark:/48223/pf0000231339>
- Vaughn, J., and Estes, T. (1986). *Reading and reasoning beyond the primary grades*. Boston: Allyn and Bacon.
- Walker, S.E., (2006). Journal writing as a teaching technique to promote reflection. *Journal of Athletic Training*, 42(2), 216-221.
- Wright, J., MacDonald, D. & Burrows, L. (Eds) (2004). *Critical Inquiry and Problem-Solving in Physical Education*. Routledge Publication.
- Yin, R.K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2<sup>e</sup> édition). Newbury Park: CA: Sage.