

Université d'Alger 3
Institut de l'Éducation Physique et Sportive
Dely Ibrahim



**Thèse de doctorat en vue de l'obtention du grade de Docteur en Sciences et
Techniques des Activités Physiques et Sportives**

Spécialité : Éducation et motricité

**Effet de la culture sur la conception de la nature, du rôle et des
dispositifs didactico-pédagogiques du développement de la
pensée critique en EPS dans deux contextes culturels
différents : l'Algérie et la Tunisie**

Présentée par :
Boubaya Lynda

Dirigée par :
Pr. Hariti Hakim
Codirigée par :
Pr. Kpazaï Georges
Dre. Ben Jomâa Hejer

Année universitaire : 2020/2021

Remerciements

Gloire soit rendu au Dieu tout puissant créateur de toutes choses, le très miséricordieux pour tous ses bienfaits dont il m'a comblé et de m'avoir donné le courage, la force, l'intelligence et la patience d'accomplir ce modeste travail.

Au moment de terminer ce manuscrit, une évidence apparaît : beaucoup de gens ont contribué, de près ou de loin, à l'aboutissement de ce travail. Je tiens à les en remercier :

J'exprime premièrement mes sincères et chaleureux remerciements à mon directeur de recherche, Hakim Hariti professeur à l'université d'Alger 3. Dans mon cas, il a été d'un soutien et d'une attention exceptionnels. La confiance qu'il m'a accordée ainsi que le soutien moral qu'il a manifesté à mon égard m'ont permis d'accumuler des expériences professionnelles et personnelles marquantes qui font de moi une personne grandie.

Je tiens également à exprimer ma gratitude au professeur Georges Kpazaï, mon co-directeur et professeur à l'université Laurentienne, Sudbury (Ontario) au Canada, qui s'est montré très patient à mon endroit et m'a guidé dans mon travail et m'a aidé à trouver des solutions pour avancer. Merci de votre implication, de votre disponibilité et de votre promptitude dans vos rétroactions.

Je désire aussi remercier Dre Hejer Ben Jomaa, Maître-Assistante HDR à l'institut Supérieur du Sport et de l'Éducation Physique de Ksar-Saïd de Tunis (Tunisie), pour sa collaboration, en me fournissant des données précises sur le site de la Tunisie et pour son aide précieuse à la relecture et à la correction de ma thèse. Je tiens à lui exprimer ma gratitude.

Je voudrais exprimer ma reconnaissance envers mes parents, Farida et Redouane, pour tout leur amour, leur soutien et leur confiance indéfectible à mon endroit. Merci, d'avoir fait en sorte que je ne manque de rien. Permettez-moi de vous affirmer que je suis fière de vous avoir comme parents.

Merci maman de m'avoir appris que l'amour est la plus grande force qui existe au monde. Merci pour ton immense amour, ton affection intarissable et ton soutien indéfectible.

Merci mon père pour m'avoir montré comment résoudre les problèmes et se tenir prêt à toutes éventualités. Pour ton orientation, tes encouragements, ton soutien et tes conseils. À mes parents, merci d'être les meilleurs parents qu'une fille puisse avoir.

Je tiens aussi à remercier chaleureusement mon unique frère Omar pour son soutien sans faille, pour m'avoir prodigué de bon encouragement tout au long de ma démarche.

J'adresse avec émotion, ma reconnaissance à mon futur mari Souhil. Sa présence, son écoute, sa confiance en moi et son soutien constant m'assure des bases solides me permettant de persévérer et de me surpasser.

Je tiens à sincèrement remercier toutes les personnes que j'ai interrogées pour le temps qu'elles m'ont consacré. Même si ce n'est que quelques heures passées ensemble, ces entretiens et ces rencontres ont été au cœur de la motivation qui m'a permis de mener à bien ce projet. Ces échanges ont donné sens à mon travail.

Je remercie aussi du fond du cœur mes amis qui ont toujours été là pour moi surtout lors de mes périodes difficiles. Leur soutien inconditionnel et leurs encouragements ont été d'une grande aide.

Enfin, je remercie tous ceux qui m'ont aidé de près ou de loin dans l'élaboration de ce travail.

Dédicace

Je dédie ce travail

A mon père REDOUANE, qui nous a quitté une semaine avant le dépôt de ma thèse.

Que dieu l'accueille dans son vaste paradis.

TABLE DES MATIÈRES

Liste des tableaux.....	i
Liste des figures.....	j
Glossaire.....	k
I. Introduction et revue de littérature.....	1
II. Problématique.....	8
2.1. Questions de la recherche.....	11
2.2. But de la recherche.....	12
2.3. Objectifs de la recherche.....	12
III. Cadre théorique.....	13
III.1. La pensée critique.....	14
3.1.1. Les origines de la pensée critique.....	14
3.1.2. Les définitions de la pensée critique.....	17
3.1.2.1. Conceptions philosophiques de la pensée critique.....	17
3.1.2.2. Les conceptions psychologiques de la pensée critique.....	21
3.1.2.3. Les conceptions psychopédagogiques de la pensée critique.....	22
3.1.3. La pensée des enseignants « <i>Teacher thinking</i> ».....	25
3.1.4. La pensée critique : une synthèse des travaux sur la pensée critique en éducation physique et sportive.....	29
3.1.4.1. La pensée critique en éducation physique.....	29
3.1.4.2. La pensée critique chez les enseignant-e-s d'éducation physique et sportive.....	30
3.1.4.3. La pensée critique chez les élèves en éducation physique.....	31
3.1.4.4. Un regard sur les conceptions de la nature de la pensée critique en EPS.....	33
3.1.4.5. Un regard sur les conceptions du rôle de la pensée critique en EPS.....	34
3.1.4.6. Un regard sur les conceptions du développement de la pensée critique en EPS.....	36
III.2. La culture.....	37

3.2.1. La culture : aspects généraux.....	37
3.2.1.1. Conceptions de la notion de culture en sciences humaines.....	37
3.2.1.1.1. La notion de culture en anthropologie.....	38
3.2.1.1.2. La notion de culture en sociologie.....	39
3.2.1.2. Culture et civilisation.....	41
3.2.1.3. L'impact de la culture sur les capacités de pensée critique.....	41
3.2.1.3.1. L'impact de la culture sur la croissance cognitive.....	43
3.2.1.3.2. L'impact des facteurs sociaux et environnementaux sur le développement cognitif des enfants.....	44
3.2.1.4. L'influence du milieu socio-économique et culturel des parents sur les valeurs éducatives	45
3.2.2. La culture sociale : Diversité et inter culturalité.....	47
3.2.2.1. Diversité et inter culturalité en Algérie.....	48
3.2.2.1.1. Sources de la diversité culturelle en Algérie.....	48
3.2.2.1.2. La population Algérienne et les grandes étapes de l'histoire culturelle.....	49
3.2.2.1.3. L'aspect linguistique et le multilinguisme.....	50
3.2.2.1.4. Structure de la famille algérienne.....	50
3.2.2.1.5. Les pratiques éducatives parentales.....	52
3.2.2.1.6. Les grandes difficultés de l'enseignement de l'EPS en Algérie.....	54
3.2.2.2. Diversité et inter culturalité en Tunisie.....	56
3.2.2.2.1. Sources de la diversité culturelle en Tunisie.....	56
3.2.2.2.2. La population Tunisienne et les grandes étapes de l'histoire culturelle.....	57
3.2.2.2.3. L'aspect linguistique et le multilinguisme.....	57
3.2.2.2.4. Structure de la famille tunisienne	58
3.2.2.2.5. Les pratiques éducatives parentales.....	58
3.2.2.2.6. Les grandes difficultés de l'enseignement de l'EPS en Tunisie.....	59
3.2.3. La culture scolaire.....	61
3.2.3.1. L'éducation et la culture.....	61
3.2.3.2. La culture scolaire.....	62
3.2.3.3. Le curriculum et les caractéristiques socioculturelles	63
3.2.3.4. Place de la culture dans le programme scolaire.....	65
3.2.4. La culture sociale et la culture scolaire en éducation physique et sportive.....	68

3.2.4.1. Légitimité, objectifs et finalités de l'EPS.....	68
3.2.4.2. L'enseignement de l'EPS et la société	71
3.2.4.3. Pratique sportive féminin et valeurs culturelles au Maghreb.....	72
3.2.4.4. La socialisation scolaire et la mixité en EPS.....	73
IV. Cadre méthodologique.....	76
4.1. Posture épistémologique.....	77
4.1.1. Une étude qualitative.....	78
4.1.2. Une étude de cas multiples.....	78
4.2. Stratégies de collecte des données.....	79
4.2.1. Les participants.....	79
4.2.1.1. Les participants de l'Algérie.....	79
4.2.1.2. Les participants de la Tunisie.....	79
4.2.2. Les techniques de collecte des données.....	82
4.2.2.1. Les entretiens individuelles.....	82
4.2.2.2. Les <i>focus groups</i>	83
4.2.2.3. Le protocole de prélèvement des données sur les deux sites.....	83
4.3. Stratégies d'analyse des données.....	84
4.3.1. Analyse verticale des données par site.....	86
4.3.2. Analyse horizontale des données des deux sites.....	86
V. Présentation et analyse des résultats.....	87
5.1. Présentation et analyses des résultats du site de l'Algérie.....	89
5.1.1. Le curriculum de formation scolaire et la notion de pensée critique.....	89
5.1.2. Le programme d'études en EPS et la notion de pensée critique.....	92
5.1.3. La culture scolaire et l'importance de la pensée critique en EPS.....	95
5.1.4. L'influence des idées et des pratiques quotidiennes dans la société algérienne sur la conception de la nature et du rôle de la pensée critique et des moyens de son développement.....	99
5.2. Présentation et analyses des résultats du site de Tunisie.....	107
5.2.1. Le curriculum de formation scolaire et la notion de pensée critique.....	107
5.2.2. Le programme d'études en EPS et la notion de pensée critique.....	110
5.2.3. La culture scolaire et l'importance de la pensée critique en EPS.....	113

5.2.4. L'influence des idées et des pratiques quotidiennes dans la société tunisienne sur la conception de la nature et du rôle de la pensée critique et des moyens de son développement.....	116
5.3. La comparaison des résultats dans les deux contextes culturels : Algérie et Tunisie.....	123
5.3.1. Le curriculum de formation scolaire et la notion de pensée critique.....	123
5.3.2. Le programme d'études en ÉPS et la notion de pensée critique.....	124
5.3.3. La culture scolaire et l'importance de la pensée critique en EPS.....	125
5.3.4. L'influence des idées et des pratiques quotidiennes dans la société algérienne et tunisienne sur la conception de la nature et du rôle de la pensée critique et des moyens de son développement.....	126
VI. Discussion des résultats.....	128
6.1. Le curriculum de formation scolaire et la notion de pensée critique.....	129
6.2. Le programme d'études en EPS et la notion de pensée critique.....	132
6.3. La culture scolaire et l'importance de la pensée critique en EPS.....	136
6.3.1. Les facteurs en faveur de l'importance de la pensée critique en EPS.....	136
6.3.2. Les facteurs en défaveur de l'importance de la pensée critique en EPS....	139
6.4. La culture sociale et la pensée critique	143
VII. Conclusion.....	150
Références bibliographiques.....	157
Annexe 1 Fiche d'identification des participantes et des participants.....	180
Annexe 2 Formulaire de consentement.....	183
Annexe 3 Invitation à la participation d'un projet de thèse de doctorat.....	186
Annexe 4 Guide d'entrevue individuelle et de groupe (focus groupe).....	189
Annexe 5 Exemple de codage.....	194
Annexe 6 Transcription des entrevues individuelles.....	222
Annexe 7 Transcription des <i>focus group</i>	253

Liste des tableaux

Tableau 1 Profil des enseignants participants aux entrevues individuelles à l'étude cas de l'Algérie.....	80
Tableau 2 Profil des enseignants participants au <i>focus group</i> de l'étude cas de l'Algérie.....	81
Tableau 3 Profil des enseignants participants aux entrevues Individuelles à l'étude cas de la Tunisie.....	81
Tableau 4 Profil des enseignants participants au <i>focus group</i> de l'étude cas de la Tunisie.....	82
Tableau 5 Synthèse des résultats selon les quatre axes de la recherche	104
Tableau 6 Synthèse des résultats selon les quatre axes de la recherche	121

Liste des figures

Figure 1 Le développement de la pensée vers une pensée réfléchie- Critique.....	17
-------------------------------------------------------------------------------------------	----

Glossaire

APS : Activités Physiques et Sportives

CH : Chercheur

CNP : Commission Nationale des Programmes

EN : Enseignant

EPS : Education physique et sportive

PC : Pensée critique

I. Introduction et revue de littérature

Puisque notre recherche consiste à comprendre l'effet possible de la culture sur la conception et le développement de la pensée critique des élèves, ce premier chapitre de notre thèse présente une introduction et une revue de littérature des deux concepts clés de notre étude : les concepts de « pensée » et de « culture ».

I. Introduction et revue de littérature

L'humain est défini comme un être constitué d'un corps et d'un esprit. De façon générale, tout au long de son histoire, il n'a pu totalement éliminer ses sentiments, ses intuitions, sa pensée rationnelle et scientifique (Hunt, 1982). La seule différence entre une personne et le reste des créatures est la pensée. Socrate, dans *Théétète*, représente la pensée comme « un dialogue de l'âme avec elle-même ». La pensée est un discours que l'âme se tient, qui ne s'adresse pas à un autre et que la voix ne profère pas (Encyclopaedia Universalis, 2019). Descartes définit très explicitement le mot de pensée en se rapportant à la conscience. Nous lisons, en effet, à l'article 9 de la première partie : « Par le nom de pensée, j'entends tout ce qui se produit en nous dont nous sommes conscients, dans la mesure où il y a en nous une conscience de ces choses. » (Faye, 2012). Selon Hegel (1979), la pensée se situe en effet au niveau de l'universalité: « Mais l'immédiateté propre, réfléchi en elle-même, par suite médiatisée en elle-même, de la pensée (l'a priori) est l'universalité ». Cette citation est tirée de « l'Encyclopédie des sciences philosophiques », plus précisément de l'introduction à « La science de la logique ». Dans les villages kabyles, par exemple, autrefois cette pensée a existé lorsqu'on expose aux sages, réunis sous le nom de Thadjmaath ou assemblée des sages-pour les rassemblements des circonstances et/ou pour les grands débats. Lors de ces délibérations, plusieurs décisions ont été prises et plusieurs situations conflictuelles ont été aplanies (Bouazza, 2014).

Le mot « culture » provient du latin « *cultura* » et apparaît en langue française vers la fin du XIII^{ème} siècle désignant soit une pièce de terre cultivée, soit le culte religieux » (Ingnasse & Genissel, 1999). Traditionnellement, la notion de culture désignait deux réalités. Premièrement, au sens philosophique et plus largement « classique », la culture désignait simultanément le processus de formation des individus (*paideia*, *Bildung*, *Aufklärung*) et le résultat de ce processus, l'être humain cultivé, l'être humain de haute culture (Jaeger, 1964; Marrou, 1981). Deuxièmement, au sens socio-anthropologique, la culture désignait « un ensemble cohérent d'éléments matériels et institutionnels déterminant la spécificité d'une société, donc [...] une sphère autonome

de la réalité qui obéit à ses lois propres » (Schulte-Tenckhoff, 1985, p.65). Dans son livre, paru en 2006 et intitulé « le problème de la culture », Bennabi révèle que dans les pays arabes les traités que l'on consacre de nos jours au sujet « on accole au mot *thaqafa* le terme culture ». Il rajoute : on peut dire en effet, que *thaqafa* est la racine la plus typiquement propre à la langue antéislamique.

La notion culture anthropologique fut reprise par les premiers anthropologues anglais et américains, tels que Sumner, Keller, Malinowski, Lowie, Wissler, Sapir, Boas, Benedict. Aux États-Unis, l'anthropologie en est même venue à se définir comme la science de la culture. En sociologie, le terme culture fut aussi rapidement adopté par les premiers sociologues américains, en particulier Albion Small, Park, Burgess et surtout Ogburn. Il fut cependant plus lent à s'y frayer un chemin qu'en anthropologie, vraisemblablement parce que les grands précurseurs de la sociologie, Comte, Marx, Weber, Tönnies, Durkheim ne l'ont pas employé. Mais il fait maintenant partie du vocabulaire de la sociologie aussi bien que de l'anthropologie (Rocher, 1992).

Les chercheurs ont proposé de nombreuses définitions de la culture mais l'ensemble des définitions assimile la culture à un comportement lié à l'apprentissage (Kroeber et Kluckhohn, 1952 ; Dubois, 1987). D'autres adoptent une définition plus pragmatique et assimilent la culture à des formes spécifiques de comportement (Dubois, 1987 ; Dollot, 1996 ; Hofstede, 1980). Edward Burnet Tylor, qui depuis le début de son ouvrage "Primitive Culture" paru en 1871 considérait comme synonymes les notions de civilisation et culture en affirmant que : « *La culture ou la civilisation, pris dans son sens ethnographique le plus étendu, désigne ce tout complexe qui comprend à la fois les sciences, les croyances, les arts, la morale, les lois, les coutumes, et les autres facultés et habitudes acquises par l'homme dans l'état social* » (p.1). On trouve aussi chez Ibn Kheldoun que « le but de la civilisation, c'est la culture et le luxe ». Quelles que soit les définitions de la culture, l'orientation principale de cette dernière est issue d'un comportement, elle n'est pas innée, elle est apprise et découle de l'environnement social de l'individu. Dans ce sens Dobzhansky (1966) signale : qu'étant donné que la culture s'acquiert par apprentissage, les gens ne naissent pas Américains, Chinois ou Hottentots, paysans, soldats ou aristocrates, savants, musiciens ou artistes, saints, chenapans ou moyennement vertueux : ils apprennent à l'être .

La culture est un thème qui inspire aujourd'hui de plus en plus de travaux et d'auteurs. Aussi voit-on apparaître au sein de cette discipline un nouveau domaine, celui des « études culturelles » qui ont pour objet les manifestations culturelles des groupes

humains (During, 1999; Long, 1997). Nous allons aborder les évolutions qui ont marqué le concept de culture en se référant aux différents courants et/ou auteurs. Parmi ces auteurs, nous citons Taylor (1871) qui insiste sur le caractère collectif de la culture. Boas (1927) qui a mené son travail sur l'observation directe et prolongée sur les cultures. Benedict (1934) à son tour initie le concept de pattern soit la notion de configuration des facteurs culturels ou producteurs de groupes et des personnalités individuelles. Mead (1931), à la même époque que Benedict, va orienter ses recherches sur la façon dont un individu reçoit sa culture et les conséquences que cela aura sur la formation de la personnalité des individus. Il insiste également sur le processus de transmission culturelle et de socialisation de la personnalité. Mead (1970) a aussi étudié le phénomène dit d'enculturation qui est un phénomène de socialisation culturelle.

Par ailleurs, Day et Shapson (1996) constatent que la langue et la culture doivent former la base de tout programme de formation à l'enseignement. Dans cette optique, plusieurs auteurs (Fabre & Gohier, 2015 ; Kpazaï, 2015, 2018 ; Lenoir, 2016) affirment qu'il est désormais essentiel que l'école apprenne aux jeunes à s'engager activement dans la transformation de la culture commune. Comme le soutiennent la plupart des psychologues spécialistes du développement et nombreux éducateurs, la culture fait partie intégrante de l'éducation des enfants et du milieu où ceux-ci grandissent et se développent (Cole, 1998; Goncu, 1999; Greenfield, Suzuki, 1998; LeVine, New, 2008; Rogoff, 2003; Super, Harkness ,1997). Quelques auteurs comme Bruner (1996) suggèrent de considérer l'éducation comme une entrée dans la « culture », puisqu'elle est perçue comme une étape de socialisation importante dans le développement des connaissances, des croyances, des comportements et des valeurs à privilégier.

Nombreuses aussi sont les recherches menées sur la culture dans le milieu scolaire. Parmi celles-ci, nous citons « le rapport des élèves de milieux favorisés à la culture scolaire » (Eloy, 2014). « L'influence de la culture sur le développement socio-affectif des jeunes enfants » (Xinyin, Chen, 2009 ; Kenneth, Rubin et Menzer, 2010). « L'approche culturelle de l'enseignement du français » (Laroui, 2007). « Développer les habiletés de la rédaction les traits de la culture littéraire chez les apprenants » (Abd el Nasser, 2016).

La pensée, en tant que mot, est le groupe d'opinions et d'idées exprimées par un peuple sur ses préoccupations, ainsi que sur ses idéaux moraux, ses convictions doctrinales et ses aspirations politiques et sociales (Al-jabri, 2014). La culture est comme « un système idéologique, moral et comportemental de la société qui forme sa

carte cognitive et détermine l'étendue de la conscience et des schémas de personnalité qui y sont contenus » (Al-Masiri, 2009, p.179). Sur la base de ces deux définitions, nous pouvons voir à quel point la pensée est intimement liée à la culture, ses interrelations et l'influence de l'autre et comment la culture affecte-t-elle la pensée. Donc, nous pouvons dire que la culture est l'incubateur de la pensée (Al Dahshan, 2011).

Les diverses tentatives de capture de la notion de pensée critique

Il demeure difficile de tracer l'histoire, même brève, de la pensée critique par sa transversalité disciplinaire. Nous pouvons situer les deux premières pratiques éducatives du type critique dans les œuvres de Platon -la maïeutique socratique- et des pyrrhoniens qui la bâtirent autour de Pyrrhon d'Elis (Monvoisin, 2007). Pour Lipman (2006), l'origine du concept de pensée critique se trouve de manière implicite dans les courants de pensée des philosophes du XVII^e siècle tel que Descartes, Bacon ou Galilée, pour lesquels il était déjà important de stimuler chez l'humain une attitude mentale volontaire lui permettant de contrer les préjugés.

La pensée critique, malgré une littérature abondante, demeure un concept difficile à définir ; ce qui occasionne encore aujourd'hui des débats à la fois sur sa définition mais également sur les stratégies d'enseignement à adopter pour en assurer le développement (Brell, 1990; Davies, 2006; Ellis et al, 2007; Ennis, 1989; Fisher, 2003; Gruber & Boreen, 2003; Ikuenobe, 2001; Jones, 2004; Kuhn, 1999; Martin *et al.*, 2002; McBride, 1991; McBride *et al.*, 2002; Moore, 2004; Norris, 1986, 1988; Norris & Ennis, 1989; Paul, 1990; Tapper, 2004a). Il y a lieu de souligner à ce niveau que la conception de la pensée critique chez Lipman revêt un caractère global lorsqu'elle est comparée aux quatre définitions de la pensée critique qui ont fait leur marque dans le domaine de l'éducation, soit celles de Robert H. Ennis (1993), John E. McPeck (1998), Richard Paul (1992) et Harvey Siegel (1988).

Selon Durand (1996), enseigner au milieu scolaire consiste à analyser l'enseignement en ayant recours aux approches cognitives. Cette analyse vise à déterminer la nature et les caractéristiques cognitives de l'activité d'enseignement. Enseigner n'est pas seulement transmis des connaissances mais essentiellement créer et adopter des stratégies qui permettent aux élèves d'apprendre activement et utiliser des moyens didactico-pédagogiques susceptibles pour les aider à favoriser leurs apprentissages (Peterson, 1979). L'un des premiers appels à l'enseignement de l'esprit critique proprement dit sera donné par Sumner, dénonciateur de l'orthodoxie de

l'enseignement et son encouragement à une éducation critique (Paul & al, 1997). De plus, les principes de l'enseignement de la pensée critique, selon Boisvert (1999), seraient à privilégier un modèle global d'enseignement, auquel on peut relier plusieurs approches : l'approche multidimensionnelle, l'approche holistique et l'approche de l'enculturation.

La pensée critique est un outil cognitif qu'on ne peut plus se permettre d'ignorer, à quelque ordre d'enseignement, du préscolaire à l'université (Daniel, 2018). Au niveau des Curricula de formation de l'ordre primaire et secondaire, la pensée critique est présentée comme un véritable outil indispensable, non seulement à la réussite scolaire mais aussi à la réussite éducative (Pallascio, Daniel et Lafortune, 2005). Dans ce contexte, La commission internationale sur l'éducation pour le 21^e siècle, prenant appui sur un récent rapport produit par L'UNESCO, a indiqué que la pensée critique des apprenants est devenue une nécessité pour favoriser la compréhension des événements, et éviter une vision simplifiée de l'information reliée aux événements en présence (Delors,1996). Kpazaï (2005) estime que la pensée critique se présente comme un processus cognitif important dans le développement cognitif des élèves. Dans ce sens, Kpazaï (2005) souligne que « pour souscrire dans une approche pédagogique de développement cognitif des élèves, la pensée critique se présente comme processus cognitif faisant appel à des habiletés intellectuelles de niveau supérieur ». Dans le même ordre d'idées, Daniel (1998b) note que dans le but d'aider les enfants à bien penser, à devenir autonomes, critiques et ouverts, les enseignants devraient se demander ceci: « est -ce que je suis moi-même une personne qui se questionne constamment, qui cherche toujours des réponses de plus en plus plausibles, qui est intéressée à dialoguer et à découvrir? ».

En effet, les recherches menées en pédagogie, montrent non seulement que le processus d'enseignement est complexe et multidimensionnel, mais que l'identification des comportements des enseignants associés à la réussite pédagogique est fonction du niveau de progrès des élèves et que les comportements et les actions des enseignantes, lors du processus enseignement-apprentissage, sont largement influencés par ce qu'ils pensent (Durand, 1998; Shavelson, 1973; Shavelson & Stern, 1981 ; Tsangaridou, 2008). Tout acte d'enseignement est le résultat d'une décision consciente ou inconsciente de l'enseignant-e. Dans ce sens, de Calderhead (1987) note que les variables cognitives (connaissances, conceptions, croyances, valeurs) des enseignants sont conçues comme des éléments explicatifs de leurs comportements (actions et

attitudes), car elles sont influencées par ces derniers. Certains auteurs (Chen & Cône (2003) ; McBride & Xiang, 2004) soulignent, par ailleurs, que ce développement de la pensée critique dépend essentiellement des enseignants « du terrain ». En d'autres termes, pour développer la pensée critique des élèves, les enseignants doivent être de « bons penseurs critiques » (Newman, 1990). Un bon penseur correspond à un bon apprenant (Paul, 2005).

Cette recherche doctorale s'inscrit dans le domaine de la recherche en didactique de l'éducation physique et sportive et s'intéresse particulièrement à comprendre l'impact de la culture sur le processus d'appréhension et de développement de la pensée critique des élèves du secondaire dans deux contextes culturels : l'Algérie et la Tunisie.

Cette thèse est constituée de cinq chapitres. L'introduction et la revue de littérature, qui en est le premier, fait une introduction des deux concepts clés de l'étude : la pensée et la culture. Le deuxième chapitre est celui de la problématique. Ce chapitre pose le problème de la recherche et se termine par la formulation de la question, du but et des objectifs de la présente recherche. Le troisième chapitre traite du cadre conceptuel et expose les principales connaissances de l'état des travaux de la recherche sur la pensée critique dans le champ de l'EPS et celles de la culture dans le domaine de l'éducation en général. Le chapitre quatre expose les différentes étapes de la démarche méthodologique : la posture épistémologique, les stratégies de sélection des participantes et participants à l'étude, de même que celles relatives à la cueillette et à l'analyse des données. Le chapitre cinq est spécifiquement consacré à la présentation et à l'analyse des données relatives dans les deux sites (Algérie et Tunisie). La discussion des résultats de la recherche, qui fait l'objet du sixième chapitre, est faite dans une perspective de méta-analyse des données et débouche sur des éléments de discussion en lien avec les résultats de la recherche aux questions de l'étude. 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 le développement de la pensée critique des élèves du secondaire en tenant compte des facteurs sociaux culturels du milieu d'enseignement.

II. Problématique

Dans ce deuxième chapitre, nous présentons la problématique de la recherche. Nous tentons de poser les problèmes de recherche existants. Ce chapitre se termine par l'énonciation de la question, du but et des objectifs et de la présente recherche.

En matière d'instruction, l'école a pour mission de garantir à tous les élèves un enseignement de qualité favorisant l'épanouissement intégral, harmonieux et équilibré de leur personnalité en leur donnant la possibilité d'acquérir un bon niveau de culture générale et des connaissances théoriques et pratiques suffisantes en vue de s'insérer dans la société du savoir (Bulletin officiel de l'éducation Nationale, 2008, p. 37). L'éducation physique et sportive (EPS), discipline scolaire, est présente à tous les niveaux de la scolarité. Elle joue un rôle de « passeur » de la culture sportive auprès des élèves (Sarremejane, 2002). C'est une discipline d'enseignement, elle propose, en favorisant le développement et l'entretien organique et foncier, l'acquisition de connaissances et la construction du savoir permettant l'organisation et la gestion de la vie physique à tous les âges ainsi que l'accès au domaine de la culture que constituent les pratiques sportives (Pineau, 1990). Parmi les recherches qui sont faites sur la culture dans le domaine disciplinaire de l'EPS, nous pouvons citer :

- « la légitimité de la culture scolaire mise à l'épreuve, l'exemple de l'éducation physique et sportive dans le second degré en France » (Combaz & Hoibian, 2009) ;
- « Construire une culture scolaire des activités physiques en EPS » (Dhellemmes, 2007) ;
- « Culture sportive dans les programmes d'éducation physique et de sport au stade de l'enseignement intermédiaire » (Ashab, 2017) ;
- « L'impact des médias sportifs sur le développement de la culture sportive chez les étudiants » (Raihi, 2012) ;
- « L'éducation physique et sportive face à la culture de son temps ». (Travaillot, Moralès, 2008).

Par ailleurs, l'intérêt scientifique du concept de pensée critique en EPS devient de plus en plus grandissant (Forges, Daniel & Borges, 2011; Lodewyk, 2009). Nombreux sont les chercheurs dont les travaux portent sur son développement chez les élèves du primaire, du secondaire ou des étudiant-e-s et les étudiants-maîtres dans cette discipline scolaire (Bergmann-Drewe & Daniel, 1998 ; McBride, 1991). Dans ce sens, plusieurs de ces investigations scientifiques se centrent sur les stratégies pédagogiques et didactiques de développement de cette forme de pensée chez les élèves (Buschner, 1990

; Cleland, 1994; Cleland & Gallahue, 1993 ; Makoumbo Lemvo & al., 2020 ; McBride, 1990, 1993, 1999), soit chez les étudiantes et les étudiants-maîtres (Banketh Kodia & al., 2019 ; Daniel, 1998, 2001; Daniel & Bergmann-Drewe, 1998 ; Daniel & Kpazaï, 2001; McBride, Xiang & Wittenhug, 2002). La plupart des recherches actuelles se focalisent sur la nécessité du développement et la formation de la pensée critique. Peu de recherches se sont intéressées aux enseignant-e-s en exercice à part, entre autres, les études de Chen (2001), Cleland, Helion& Fry (1999) et Kpazaï (2005); de même que sur la conception de cette forme de pensée chez les enseignants d'EPS (à l'exception des travaux de Hmaied, 2018 ; Makoumbou Lemvo, Mandoumou, Bancketh Kodia, Ngolo-Ngono et Kpazaï, 2020 ; Ngolo-Ngono, Mandoumou, Lemvo Makoumbou, Bancketh Kodia et Kpazaï, 2019).

Notre étude se veut comparative entre deux contextes culturels : l'Algérie et la Tunisie. Il y a lieu de rappeler que les deux pays (Algérie et Tunisie) ont la même ère civilisationnelle depuis des siècles et même des millénaires. Ils ont vécu, ensemble la même dynamique historique qui a engendré l'espace géopolitique régional actuel. C'est-à-dire que rien ne les sépare, relativement, à part des frontières (coloniales) virtuelles. L'unité sociologique et ethnique de cette partie de l'Afrique est indiscutable. Elle explique l'unité du fait que les langues arabe et amazighe sont communes à toutes les populations de cette région. La religion est également commune aux deux pays (UNESCO, 2009). Malgré la présence de plusieurs éléments communs entre les deux pays, il existe toutefois des particularités spécifiques à chaque culture et à chaque pays surtout dans le contexte culturel. Aussi, nous pouvons dire que les personnes de différentes cultures et de différents pays ne réagissent pas de la même façon.

L'état actuel de la recherche sur la pensée critique et la culture nous permet de partir d'une réalité : très peu de recherches empiriques sont faites sur la conception des enseignants d'EPS en lien avec la nature et l'utilité de la pensée critique, les moyens didactiques et pédagogiques de son développement et surtout le lien entre la culture d'un pays et la conception des enseignants de la pensée critique. Il s'agit en fait d'un terrain en friche. Les travaux de recherche, dont l'objet est l'étude comparative de l'effet de la culture sur la conception et le développement de la pensée critique, sont notoirement rares et ceux qui s'intéressent à cet objet de recherche en EPS plus rares encore. Cette rareté pourrait suffire à spécifier l'intérêt de la recherche doctorale proposée.

Plus spécifiquement, nous voulons comprendre l'effet ou l'impact de l'environnement socio-culturel des enseignants sur leurs conceptions de la pensée critique. Notre étude se veut compréhensive. Elle vise la compréhension de la complexité de la notion de la pensée critique chez les enseignants d'EPS au milieu scolaire en Algérie et en Tunisie, et ce, via le prisme de la culture. Pour ce faire, il nous semble nécessaire d'étudier chaque culture séparément afin d'avoir une meilleure compréhension de l'effet de la culture sur la nature et les modalités de développement de cette forme de pensée. La prise en considération des éléments tels que, l'histoire, la culture sociétale, les valeurs et les croyances épistémiques des enseignants d'EPS ainsi que la culture scolaire et disciplinaire relative à l'EPS dans ces deux pays, feront également l'objet d'une étude comparative entre les deux contextes culturels des deux pays.

Le développement de la pensée critique est une nécessité dans l'éducation des élèves pour améliorer leur esprit critique et les aider non seulement à faire face au monde présent, mouvant et complexe, mais aussi à mieux s'adapter aux circonstances de leur vie future. Tout cela nous amène à focaliser notre intérêt sur l'analyse de l'effet de la culture sur les conceptions et les actions des enseignants d'EPS, de même que le développement de cette pensée critique chez les élèves.

De ce fait, comment pouvons-nous concevoir l'effet de la culture sur la conception de la nature, du rôle et des dispositifs didactico-pédagogiques du développement de la pensée critique en EPS dans deux contextes culturels « différents » : l'Algérie et la Tunisie ?

Y a-t-il une relation entre la culture et l'objectivation de la pensée critique dans le contexte de l'EPS ?

2.1. Les questions de la recherche :

Les quatre sous-questions qui nous aideront de répondre à la question principale sont les suivantes:

- a) Est-ce que le curriculum de formation scolaire est favorable à la notion de pensée critique ?
- b) Est-ce que le programme d'études en EPS est favorable à la notion de pensée critique?
- c) Y a-t-il des éléments dans la culture scolaire qui sont susceptibles de souligner

l'importance ou non de la pensée critique en EPS?

d) Existent-ils des idées et des pratiques quotidiennes dans les sociétés algérienne et tunisienne qui influencent les conceptions des enseignantes et des enseignants d'EPS à l'égard de la nature et du rôle de la pensée critique, de même que des moyens de son développement?

2.2. But de la recherche

Cette étude vise à mieux comprendre l'effet de la culture (valeur, croyance, histoire, culture, religion) ou plus précisément de l'environnement socioculturel sur la conception des enseignant-e-s d'EPS du 1^{er} et du 2^e cycle du secondaire (collège et lycées), de l'Algérie et de la Tunisie, à l'égard de la pensée critique (nature, rôle et importance) ainsi que des dispositifs didactico-pédagogiques de son développement lors du processus enseignement-apprentissage en EPS

2.3. Objectifs de la recherche :

- a) Identifier, décrire et expliquer les différents éléments culturels des enseignants d'EPS en Algérie et en Tunisie.
- b) Identifier, décrire et expliquer la nature et l'utilité de la pensée critique chez les enseignants d'EPS en Algérie et en Tunisie.
- c) Identifier, décrire et expliquer les moyens de développements de la pensée critique chez les enseignants d'EPS en Algérie et en Tunisie.
- d) Déterminer l'effet de la culture sur la conception et le développement de la pensée critique chez les enseignants d'EPS en Algérie et en Tunisie.

III. Cadre Théorique

Ce chapitre, relatif au cadre théorique de la présente recherche, explore et explicite les différents concepts qui servent de référents à cette étude, à savoir la pensée critique et la culture. Il est structuré autour de deux grandes parties : la première traite les références qui servent à étudier la conception de la pensée critique des enseignants et des enseignantes d'EPS et les moyens didactico-pédagogiques pour développer cette forme de pensée au sein de la classe d'EPS. Nous y expliciterons la conception générale du paradigme de recherche sur la pensée des enseignants. Aussi, mettrons-nous l'accent sur la conception de la pensée critique des enseignants et des élèves en EPS.

La deuxième partie du cadre conceptuel informe le lecteur ou la lectrice sur les éléments qui nous servent d'appui théorique pour étudier la culture. Nous y précisons les différents concepts de la culture qui sont en relation avec notre recherche, soit la culture sociale et la culture scolaire. Ainsi, nous mettrons l'accent sur les aspects plus spécifiques au site de l'Algérie et de la Tunisie.

III Cadre théorique

III.1. La pensée critique

Tout le monde pense. Penser est donc dans la nature de l'être humain. Mais beaucoup de nos pensées, à elles-mêmes, manquent d'objectivité et sont déformées, partiales, non informées ou simplement préconçues. Pourtant la qualité de notre vie et de ce que nous produisons, faisons ou bâtissons dépend précisément de la qualité de nos pensées. La mauvaise qualité de nos pensées est coûteuse, en argent et en qualité de vie. Cependant l'excellence de nos pensées doit être systématiquement cultivée (Paul et Elder, 2008).

3.1.1. Les origines de la pensée critique

Il est pratiquement impossible de tracer une histoire, même brève, du *critical thinking*, justement par sa transversalité disciplinaire. En forçant le trait, on peut dire que dès que le premier individu de l'histoire a douté de ce qu'un proche lui rapportait sur la simple base qu'un témoignage n'est pas toujours fiable, il participa ainsi au *critical thinking*.

Les origines de la pensée critique trouvent indéniablement leur fondement dans la pensée réfléchie de Dewey (1910-2004) qui se manifestait dans une pensée logique appliquée. Quant au terme « pensée critique », pour certains auteurs, il est associé à

l'ouvrage de Black (1952) alors que d'autres le rattachent au livre de Stebbing (1939). Pour d'autres encore, c'est l'ouvrage de Beardsley (1950) auquel ils font référence. On peut également mentionner le livre de Royce (1881). Tous ces auteurs se sont attachés à démontrer l'intérêt d'une pensée logique et à l'appliquer à l'expérience et à l'éducation (Lipman, 2006).

Lipman (2006) rappelle que, déjà pour des philosophes du XVII^e siècle, tels que Descartes, Bacon ou Galilée, il était important de doter l'humain d'une attitude mentale volontaire lui permettant de contrer les préjugés, élément caractéristique d'une pensée critique. À cette époque, deux courants s'opposaient : 1) les théoriciens qui ne jugeaient pas indispensable de tester leurs connaissances à partir de l'expérience et 2) les praticiens qui cherchaient à valider leurs connaissances à travers des expérimentations. Par la suite, est venue l'idée du pragmatisme de Pierce (1878, 1879, 1966 a, 1966 b) qui affirmaient qu'une idée trouve son sens dans ses conséquences pratiques. Il est à noter que c'est le philosophe Robert Ennis qui fut le premier, tous champs confondus, à avoir défini le concept de pensée critique même si John Dewey peut être considéré comme l'initiateur des travaux sur la pensée critique à partir de son concept de pensée réfléchie. Ennis et sans nul doute celui qui a permis les plus grandes avancées sur la notion de la pensée critique (Lipman, 2006).

Pour Monvoisin (2007), si nous acceptons de nous cantonner aux écrits accessibles et proposant un semblant de démarche formalisée, nous pouvons situer les deux premières pratiques éducatives de type critique l'une dans les écrits de Platon sur Socrate, l'autre chez les sceptiques pyrrhoniens. Chez Platon, la maïeutique socratique consiste à pousser par questionnement les raisonnements jusqu'à une éventuelle contradiction interne, et le personnage de Socrate, qu'il ait existé ou non, s'est révélé très efficace pour démontrer que, derrière des discours parfois pompeux, la trame argumentative est parfois fort maigre. Les pyrrhoniens, quant à eux, bâtirent autour de Pyrrhon d'Elis une école doctrinale à part entière, dite « sceptique », (du grec *skeptikos*, qui examine), selon laquelle la pensée humaine ne peut vraisemblablement parvenir à aucune certitude, ni sur la vérité d'une assertion, ni sur sa probabilité. Brochard (2002) en donne la définition suivante : « le scepticisme consiste à comparer et à opposer entre elles, de toutes les manières possibles, les choses que les sens perçoivent, et celles que l'intelligence conçoit. Trouvant que les raisons ainsi opposées ont un poids égal, le sceptique est conduit à la suspension du jugement et à l'ataraxie » (Brochard, 2002, IV, 2).

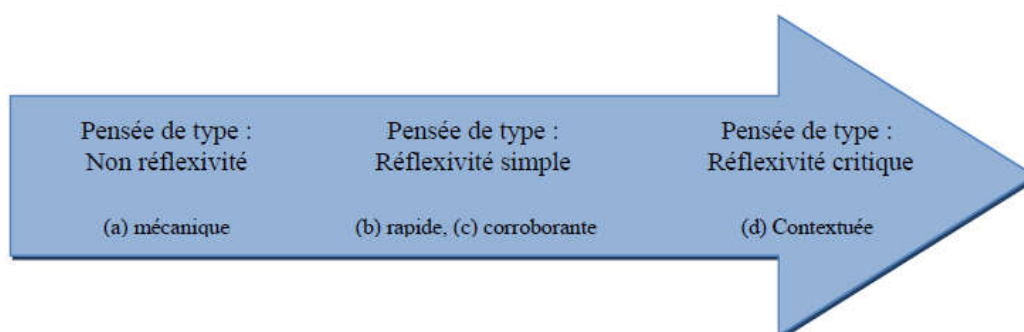
➤ La pensée réfléchie de John Dewey

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

Au début du vingtième siècle, dans "*How we think*" (1933, réédition), John Dewey a pris l'expression de la pensée réflexive en opposition à une pensée spontanée. D'après lui, la pensée spontanée se manifeste quand un individu accepte d'établir une opinion sans essayer d'en établir la base ou de chercher les raisons qui l'appuient. Cette pensée spontanée s'oppose à celle de critique qui est considérée comme le résultat d'un examen minutieux, précis, prolongé, une croyance donnée ou d'une forme hypothétique de connaissances. Dewey (2004) définit la pensée réfléchie par « *le résultat de l'examen très serré, prolongé, précis d'une croyance donnée ou d'une forme hypothétique de connaissances, examen effectué à la lumière des arguments qui appuient celles-ci et des conclusions auxquelles elles aboutissent* » (p.15). Cette définition suppose donc à une action volontaire et selon les traductions, l'expression « *réflexive thinking* » peut-être traduite par « pensée réfléchie » ou « pensée réflexive ».

Dewey (2004) reconnaît quatre niveaux de développement de la pensée : a) la pensée spontanée qui est mécanique, inconsciente; b) une pensée qui est consciente d'un problème mais qui cherche une solution rapide, qui retient la première solution; c) une pensée qui cherche des solutions à un problème identifié mais la solution retenue corrobore l'idée initiale; d) une pensée complexe qui cherche des solutions viables à un problème identifié et retient la solution la plus appropriée en étant conscient des conséquences à court et à long terme et qu'une éventuelle révision de cette solution sera nécessaire. La figure 1 ci-dessous illustre bien cette conception développementale de la pensée selon Dewey (2004).

Figure n°1: Le développement de la pensée vers une pensée réfléchie-critique



3.1.2. Les définitions de la pensée critique

Les définitions de la pensée critique sont multiples. Elles font toutes ressortir un ou plusieurs aspects spécifiques de la pensée critique en rapport avec leur application dans des contextes variés. Qu'il s'agisse de définitions générales comme celle de Romano (1993) qui la considère comme une stratégie de pensée coordonnant plusieurs opérations, ou celle de Kurfiss (1988) qui la définit comme une investigation menant à une conclusion justifiée, ou des définitions plus élaborées, comme celle de Devito (1993) et Tremblay (1999), qui définissent son exercice comme une mise en branle d'habiletés nécessaires et une manifestation d'attitudes appropriées, toutes trouvent leur écho dans la pratique de la profession actuelle de l'EPS.

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

3.1.2.1. Conceptions philosophiques de la pensée critique

Pour Kpazaï et Attiklemé (2012), les philosophes ont été les premiers à s'intéresser à la pensée critique. Ils sont, par conséquent, à l'origine de plusieurs conceptions et définitions de ce concept. Les conceptions philosophiques de la pensée critique présentent cette forme de pensée comme une forme d'intelligence, ou comme une logique argumentative formelle ou informelle, ou encore comme une capacité

intellectuelle déployée par tout individu qui a le souci de vérifier minutieusement les points forts et faibles d'un discours argumentatif ou les résultats d'une activité pensante.

En général, les principales conceptions des philosophes prennent racine dans les écrits de Socrate, Platon et Aristote (Daniel & al. 2005). Ces conceptions sont représentées par celles des philosophes que Johnson (1992) qualifie des cinq grands philosophes dans le domaine de la pensée critique. Ce sont Ennis (1962, 1989, 1993), Lipman (1988, 1991, 1995a), McPeck (1981, 1991), Paul (1990, 1992, 1993) et Siegel (1988). Les conceptions de ces chercheurs présentent la pensée critique comme une forme d'intelligence, ou comme une logique argumentative formelle ou informelle, ou encore comme une capacité intellectuelle déployée par tout individu qui a le souci de vérifier minutieusement les points forts et faibles d'un discours argumentatif ou les résultats d'une activité pensante (Guilbert, 1990). Ils associent les habiletés de la pensée critique aux habiletés d'analyse des arguments ou de raisonnement logique et s'intéressent au produit final de la pensée.

Robert Ennis (1962, 1989, 1993), un des précurseurs dont les travaux sur la pensée critique sont incontournables, associe la pensée critique au raisonnement logique (Kpazaï, 2005). Ennis, dans son article *A Concept of Critical Thinking*, paru en (1962), distinguait trois dimensions de la pensée critique: logique, critériée et pragmatique. Par la suite, il a inclus la pensée créative dans son concept de pensée critique et il a précisé les habiletés de pensée reliées à ce type de pensée (analyser des arguments, juger la crédibilité d'une source, élaborer des jugements de valeur, suivre les étapes du processus de décision, etc.) ainsi que des prédispositions (chercher des raisons, essayer d'être bien informé, avoir l'esprit ouvert, être sensible aux sentiments des autres, etc. (Forges, Daniel et Borges, 2011).

Ennis (1985) définit la pensée critique comme « une pensée raisonnable et réflexive orientée vers une décision quant à ce qu'il faut croire ou faire » (traduction libre de « *Critical thinking is reflective and reasonable thinking that is focused on deciding what to believe or do* ») (Boisvert, 2015). Ennis (1993), Norris et Ennis (1989) établissent clairement que la pensée critique est à la fois un mode de pensée réfléchi et raisonnable qui oriente nos décisions sur ce qu'il convient de croire ou de faire. Selon Ennis (1993) le processus de pensée critique implique un processus de pensée orientée vers le but de juger la valeur de ses propres décisions en plus de celle des personnes qui nous entourent. À la suite de ses travaux, il regroupe deux dimensions nécessaires à

l'exercice de la pensée critique : les capacités et les attitudes (*skills & tendencies*) (Castonguay-Payant, 2012).

De son côté, McPeck (1981, 1984, 1990a, 1990 b) reconnaît l'importance de la logique dans la mise en œuvre d'une pensée critique, il considère la pensée critique comme une forme de logique informelle contrairement à la conception d'Ennis (1962) et que les connaissances et l'expertise du sujet penseur par rapport au domaine questionné sont plus importantes (Forges, 2013). Autrement dit, la pensée critique ne saurait être réduite à un ensemble d'habiletés générales et transférables (Brell, 1990; Kpazaï, 2005; McPeck, 1981, 1990 a, 1990b). En fait, McPeck craint de réduire la pensée critique à une simple habileté de raisonnement mécanique, automatisé. En effet, comme le souligne Sharp (1987), la pensée critique est plus vaste que la seule logique déductive qui peut devenir mécanique (Forges, 2013).

McPeck (1981) définit la pensée critique comme « la propension et la compétence à s'engager dans une activité avec un scepticisme réfléchissant » (p.8) Le recours au scepticisme vise à établir des raisons adéquates selon des normes relatives aux principes et aux méthodes d'une science, ainsi que des normes logiques. McPeck soutient que les habiletés de pensée générale n'existent pas parce que la pensée se produit dans le cadre des normes épistémologiques d'un domaine de connaissances particulier (Atf et Atig, 2019). Ainsi, la pensée critique selon McPeck est l'habileté et la propension à s'engager dans une activité avec un scepticisme réflexif dans le cadre d'un contexte spécifique, réflexion qui ne peut avoir lieu que si le penseur maîtrise les connaissances du domaine à la base de la réflexion (Boisvert, 2000).

Pour Siegel (1988), la pensée critique est présentée comme une capacité et une disposition à agir et à juger sur la base de raisons en fonction de principes qui sont appliqués avec cohérence et le penseur critique comme une personne qui agit et est capable d'émettre des jugements fondés sur des raisons valides et qui comprennent et se conforme aux principes qui guident l'évaluation de la force de ses raisons (Kpazaï, 2005). Par ailleurs, Siegel définit la pensée critique comme « la pensée motivée par des raisons ». Il conçoit la pensée critique en tant que capacité est une disposition à agir et à juger sur la base des raisons, en fonction de principes appliqués avec cohérence (Atf et Atig, 2019). Donc, pour lui, un penseur critique doit manifester certains nombres d'attitudes de pensée et reconnaît la force cognitive des raisons et qui cherche à croire et à agir selon les raisons aussi bien qu'il a la capacité d'évaluer adéquatement les raisons de ses actions. Selon Boisvert (1999), la conception de la pensée critique souligne la

nécessité de la présence de deux éléments chez l'individu en tant que penseur critique : la première est la rationalité consciente et la deuxième, c'est l'esprit critique.

Paul (1992) avance que « la pensée critique est une pensée disciplinée qui se guide elle-même et qui représente la perfection de la pensée appropriée à un certain mode ou domaine de la pensée » (traduction libre de « *Critical thinking is disciplined, self-directed thinking that exemplifies the perfections of thinking appropriate to a particular mode or domain of thought* »). La perfection de la pensée implique des critères d'une pensée accomplie telle que la clarté, la précision, la pertinence, la logique, la profondeur et l'adéquation au but. Ces critères s'appliquant à tout domaine ou discipline mis en examen, par exemple dans le but d'explicitier les concepts fondamentaux, les théories de base et les écoles de pensée en psychologie (Boisvert, 2015). Paul (1993) reconnaît une similitude entre la pensée critique et l'esprit philosophique et, de ce fait, relie la pensée critique à des attitudes morales comme l'humilité, l'intégrité, la persévérance, l'empathie, le courage. Paul définit deux types de pensée critique : le premier est faible, en ce que la pensée est orientée vers les intérêts personnels et le deuxième est fort, dans la mesure où la pensée est orientée vers les intérêts de la majorité (Forges, Daniel et Borges, 2011).

Enfin, pour Lipman (1988, 1991, 1995a), le terme critique devrait être considéré comme un synonyme de critère. En effet, selon lui, en 1991, « nous pensons de manière critique lorsque nous utilisons des critères pour réfléchir ». Lipman (1993a, 1995a) articule sa conception de la pensée critique autour de la notion de *pensée complexe* (*higher order thinking*). En fait, la pensée complexe représente la symbiose de la pensée critique et de la pensée créative en y incluant une pensée responsable et une pensée métacognitive. Penser de manière critique est donc « réfléchir sur le cheminement de la pensée aussi bien que sur son objet ». (p.41) (Roy, 2005). Selon Lipman (2006), la pensée critique n'est pas une finalité, mais un moyen pouvant faciliter le « bon » jugement. Aussi, il définit la pensée critique comme une pensée qui a) repose sur des critères, b) est auto correctrice, c) est sensible au contexte (Forges, Daniel et Borges, 2011).

Pour les philosophes, l'exercice de la pensée critique repose sur deux principaux éléments, à savoir: les habiletés cognitives et les attitudes reliées à la pensée critique. La conception philosophique de la pensée critique incorpore des aspects affectifs, cognitifs et sociaux de la pensée (Daniel et al., 2004a).

Tous ces auteurs, bien qu'ayant des conceptions différentes, ne s'opposent pas systématiquement. En effet, chez chacun de ces auteurs, on retrouve la nécessité d'un processus d'investigation volontaire qui vise à questionner, à mettre en doute les connaissances et les croyances de manière méthodique. En revanche, certains auteurs vont baser cette évaluation sur des éléments issus de la logique (Ennis, 1962, 1972, 1985a, 1985b, 1993; Siegel, 1980, 1986, 1988), alors que d'autres, comme McPeck (1981, 1990 b) font référence à l'expertise du sujet pour construire cette évaluation. Certains, comme Paul (1982, 1990) font intervenir des valeurs morales dans ce processus alors que Lipman (1988, 1989, 2005, 2006) se concentre sur la recherche du sens à travers l'expérience sociale et particulièrement dans le contexte scolaire.

3.1.2.2. Les conceptions psychologiques de la pensée critique

Si les conceptions philosophiques soulignent l'existence d'une dimension cognitive et d'une dimension affective à la pensée critique, la plupart des conceptions psychologiques font abstraction de la dimension affective (Kpazaï, 2005). Dans la perspective de la psychologie cognitive, la pensée critique est considérée comme un ensemble de processus mentaux et de stratégies utilisés pour résoudre des problèmes, prendre des décisions et apprendre de nouveaux concepts (Sternberg, 1986). Donc, la pensée critique est présentée comme un ensemble de processus mentaux ou cognitifs qui permettent d'explorer des situations afin de résoudre des problèmes et arriver à une conclusion satisfaisante. Selon (Mayer, 1983), c'est un processus actif et systématique qui sert à comprendre et à évaluer les arguments.

Certains psychologues, comme Beyer (1987, 1988), limitent la pensée critique à un processus d'évaluation basé sur un ensemble d'opérations mentales permettant de déterminer la validité d'une information. Il soutient que l'expression « pensée critique » correspond à l'une des plus trompeuses, notamment parce que la pensée critique n'équivaut pas à l'une des opérations de la pensée, telle la prise de décision, ni d'ailleurs aux habiletés tirées de la taxonomie des opérations intellectuelles de Bloom (1956). Pour ce dernier, la pensée critique implique l'analyse objective de n'importe quelle affirmation, source ou croyance afin d'en évaluer la précision, la validité ou la valeur. La pensée critique est donc essentiellement évaluative et du domaine de la cognition.

Pour Brookfield aussi (1987), la pensée critique est un processus actif mais il comprend des phases d'analyse et des phases d'action. Pour lui cinq phases déterminent le processus de pensée critique: 1) dissonance cognitive ressentie, 2) recherche d'informations, 3) mise en relation de nouveaux éléments et de la dissonance, 4) formulation et évaluation d'une nouvelle théorie personnelle et 5) résolution de la dissonance.

Sternberg (1985, 1987) souligne quatre exigences à utiliser par l'individu pour être un penseur critique : 1) posséder des stratégies, c' est-à-dire une combinaison de processus de pensée afin de résoudre des problèmes, 2) avoir des représentations mentales d'informations présentant divers points de vue, 3) posséder des connaissances de base et 4) être habité d'une certaine motivation pour l'emploi des habiletés de pensée non seulement dans les activités académiques mais aussi dans la vie quotidienne.

D'après les psychologues de la cognition, l'importance de la recherche sur la pensée critique se représente par l'identification des opérations cognitives lorsqu'un individu fait face à une situation problème. Donc, la pensée critique ici, c'est la capacité d'analyser les faits, de générer et d'organiser des idées, de défendre des opinions, de faire des comparaisons, de tirer des conclusions, d'évaluer les arguments et de résoudre des problèmes (Chance, 1986).

3.1.2.3. Les conceptions psychopédagogiques de la pensée critique

La troisième catégorisation de la conceptualisation de la pensée critique est celle qui découle des travaux des psychopédagogues selon Kpazaï et Attiklemé (2012). Les psychopédagogues n'ont pas une conception unique de la pensée critique dans le domaine de l'éducation. Tantôt ils s'appuient sur les travaux des philosophes, tantôt sur ceux des psychologues.

Pour Kpazaï et Attiklemé (2012), la pensée critique se présente en psychopédagogie comme un dispositif intellectuel personnel ou collectif permettant une distanciation à l'égard d'une situation, d'un problème en vue de l'élaboration d'une réponse (verbale, éthique, sociale, motrice) appropriée. Dans ce contexte, Howe (2004) ajoute que même s'il s'avère difficile de souligner une unicité de conception de la pensée critique chez les psychopédagogues, la pensée critique se conçoit toutefois dans une perspective englobante incluant les dimensions cognitives, morales, sociales ou affectives de l'être humain. De façon générale, pour Kpazaï et Attiklemé (2012), dans la conception

psychopédagogique de la pensée critique, les chercheurs s'appuient sur les travaux de Piaget, Kohlberg, Selmen, Bloom, Vygotesky et Guilford pour définir et/ou développer cette forme de pensée. Pour Kpazaï et Attiklemé (2012), toutes les théories de développement cognitif sont basées sur les trois prémisses selon lesquelles: 1) le développement cognitif se fait selon différentes vitesses chez les individus, 2) qu'il se fait d'une façon passablement ordonnée et 3) qu'il prend place graduellement. La pensée critique émergerait, dans cette perspective, à la fin du développement cognitif où elle serait caractérisée par une pensée plus autonome, plus responsable qui fait appel à des habiletés cognitives, sociales et morales de haut niveau.

Goupil et Lusignan (1993) ont observé que les psychopédagogues s'intéressent au développement de l'intelligence. Piaget (1977) conçoit l'intelligence comme une fonction qui permet à l'être humain de s'adapter à son environnement. Cette adaptation se fait selon deux processus fondamentaux, l'assimilation et l'accommodation : l'enfant assimile les données du monde qui l'entoure, mais doit, pour ce faire, accommoder ses structures mentales, c'est-à-dire les modifier afin de se réajuster en permanence à son environnement. Selon Inhelder et Piaget (1958), tout être humain passe obligatoirement par certaines périodes bien précises qui se succèdent invariablement l'intelligence : la période sensorimotrice, la période préopératoire, la période opératoire concrète et la période opératoire formelle, c'est-à-dire pouvant raisonner sur de pures abstractions. Cette dernière période de développement équivaut à la pensée critique car elle est caractérisée par une pensée abstraite et hypothético-déductive.

À la suite de Piaget, Kohlberg (1964, 1978) distingue trois niveaux ou paliers dans le développement du jugement moral, soit celui d'une morale pré-conventionnelle, « l'individu détermine l'orientation de son action en fonction de la punition ou de la récompense qu'elle peut provoquer ». D'une morale conventionnelle, « les individus agissent conformément aux attentes de la société indépendamment des conséquences qui en découlent » et, finalement, celui d'une morale post-conventionnelle, « l'individu reconnaît le relativisme des valeurs et construit son propre référentiel (de valeurs) en fonction de principes valides indépendamment des impératifs des niveaux précédents ». À ce niveau, les individus s'engagent à promouvoir les valeurs qui ont pour but de faire le bien au plus grand nombre de personnes. « La démocratie peut ainsi être perçue comme le meilleur système politique, le meilleur contrat social ». Ce dernier niveau de raisonnement moral est celui qui fait appel à une pensée de forme critique et socio-centrique.

Pour Vygostki (1978), le développement de la pensée est un mouvement qui va du social à l'individuel, donc, il a un aspect social. Selon lui, la culture et l'environnement ont un rôle primordial à ce développement. Par exemple, l'enfant peut atteindre le plein potentiel à travers la coopération sociale (interactions avec ses enseignants, ses parents ou ses pairs). Ce qui fait dire à Develay (1995) que chez Vygotski le développement des fonctions psychiques supérieures se conçoit comme un processus dynamique allant d'une activité inter psychique vers l'intrapsychique. La pensée critique peut apparaître chez l'enfant pourvu qu'il ait un support approprié de son environnement culturel et social.

Bloom (1956) propose de hiérarchiser les capacités cognitives selon six niveaux : 1) Connaissances : « savoir ce qu'est telle ou telle chose » ; 2) Compréhension : « comprendre quelque chose suffisamment bien pour pouvoir le décrire en des termes originaux et pouvoir l'interpréter » ; 3) Application : « être capable de se servir de quelque chose, ou bien de résoudre un problème » ; 4) Analyse : « décomposer l'objet selon ses parties constituantes » ; 5) Synthèse : « à partir d'éléments, composer de façon novatrice un tout qui n'était pas clairement donné auparavant » ; 6) Évaluation : « mettre en œuvre des critères ou des normes pour évaluer des objets ». La pensée critique se manifeste en trois habiletés de pensée correspondant aux trois derniers niveaux d'objectifs qui font appel aux habiletés de pensée complexe ne sont atteignables que si l'individu est satisfait aux exigences des trois premiers objectifs qui, eux, font appel aux habiletés de pensée inférieure. Ce qui signifie que la pensée critique ne peut apparaître que si l'individu démontre manifestement des apprentissages en lien avec les trois premiers objectifs, c'est-à-dire acquérir des connaissances, les comprendre et les appliquer.

À la fin, on peut relever que les conceptions psychopédagogiques de la pensée critique se dirigent à la fois vers des considérations cognitives, morales et sociales, et semblent présenter la pensée critique comme un dispositif intellectuel personnel et/ou collectif permettant une distanciation à l'égard d'une situation, d'un problème en vue de l'élaboration d'une réponse (verbale, éthique, sociale, motrice) appropriée.

En somme, bien que le concept de pensée critique ne soit pas défini de manière univoque, on peut affirmer, de manière générale, que c'est un type de pensée qui « doute de façon méthodique » (Foulquié, 1982), ou encore un type de pensée qui est motivé par « l'examen d'un principe ou d'un fait en vue de porter un jugement d'appréciation sur ce principe ou ce fait » (Lalande, 1991). Ce faisant, la pensée critique

présuppose des habiletés et des attitudes intellectuelles complexes reliées à un ou plusieurs des modes suivants : logique, créatif, métacognitif et de la sollicitude (Forges, Daniel et Borges, 2011).

3.1.3. La pensée des enseignants « *Teacher thinking* »

Depuis les années soixante-dix, les recherches sur les processus de perception, de résolution de problèmes, de prise de décisions, de manipulation d'idées ou de réflexions sur les représentations et les croyances des enseignants se sont progressivement unifiées en un paradigme « *the teacher thinking* ». Ce courant traite de la connaissance activement acquise et utilisée par les enseignants de même que des circonstances de son acquisition et de son emploi (Calderhead, 1987). C'est un paradigme de recherche sur la pensée, le savoir, les connaissances, les croyances, les représentations, les convictions des enseignants dans les sciences de l'éducation, qui a une extension dans le monde et un impact sur la plupart des politiques de formation et de développement professionnel (Wilson & Berne, 1999).

Tochon (2000) souligne que, le paradigme a d'abord été désigné par les mots *teacher thinking* ; ce sont les termes sur lesquels se sont accordés les chercheurs au début des années 1980. *Thinking* recouvrait, selon une acception large, toute étude sur la manière dont les enseignants pensent, connaissent, perçoivent, se représentent leur profession, leur discipline, leur activité et, par extension, sur la manière dont ils réfléchissent aux problèmes quotidiens liés à leur activité d'enseignement, sur la manière dont ils résolvent leurs problèmes, sur leur planification cognitive, leurs convictions, leur histoire personnelle et leur recherche de sens. Quand, dès 1987, Tochon a commencé à faire référence à ce paradigme dans des publications francophones, il a choisi de traduire *thinking* par « pensée » plutôt que par « manière de penser » ou « réflexion ». Certains collègues préféraient le terme « représentation » ou ont choisi par la suite le terme de « réflexion » qui est une traduction possible du même mot (Charlier et Donnay, 1994). D'autres préfèrent les termes « savoirs » ou « conceptions » (Paquay, 2000). Les termes englobants choisis par les premiers chercheurs du paradigme, « pensée des enseignants », s'appliquaient aux approches cognitives aussi bien qu'aux approches phénoménologiques, ethno-méthodologiques, narratives, psychanalytiques, psychosociales, sociocognitives, ou sociocritiques de l'enseignement.

Certains estiment que cet ensemble conceptuel qui définit le *teacher thinking* (connaissances ou savoir, expérience pratique, convictions et attitudes, réflexion disciplinaire, professionnalisation, récit de vie des enseignants) englobe également les travaux actuels sur la formation réfléchi ou réflexive et sur l'analyse des pratiques en formation (Tochon, 2000). Le terme « réflexion », plus circonscrit, moins englobant, représente la volition et le contrôle dans la pensée. La réflexion est un prolongement de l'activité de pensée, ce prolongement est inclus de fait dans la pensée dans la mesure où la réflexion canalise la pensée. Les options réflexives de la formation sont intégrées dans le paradigme de la pensée des enseignants comme l'un des aspects importants de ce paradigme.

En 1986, Clark et Peterson proposent un modèle pour présenter les axes de recherche du paradigme du *teacher thinking* en les mettant en relation avec les recherches processus-produit. La partie de ce modèle relative aux processus cognitifs des enseignants est composée de trois pôles et intègre une composante transversale, le jugement de la valeur scolaire des élèves par les enseignants. Ces trois pôles sont : 1) la pensée des enseignants durant la planification ; 2) la pensée des enseignants durant l'interaction en classe ; 3) le bagage des croyances et connaissances des enseignants.

Les recherches de la dernière décennie s'intéressent surtout au répertoire cognitif des enseignants et, parfois, à la concordance entre les croyances ou connaissances des enseignants et leur pratique d'enseignement. Les recherches qui se sont intéressées à la pensée enseignante durant l'interaction en classe se sont organisées autour de deux grands thèmes : 1) la modélisation de la réflexion interactive et 2) la description du contenu et des influences de cette réflexion. D'après Crahay et al. (2010), pour certains chercheurs (cf. en particulier Calderhead, 1996), les connaissances et les croyances des enseignants sont en quelque sorte « encapsulées » dans leurs expériences professionnelles, au point qu'elles en sont indissociables. Elles se manifestent au travers des actes d'enseignement, qu'il s'agisse de planification d'activité, d'interactions avec les élèves ou d'évaluation. De façon largement consensuelle (cf. notamment Borko & Shavelson, 1990 ; Calderhead, 1996 ; Woolfolk Hoy, Davis & Pape, 2006), les chercheurs considèrent que les connaissances et les croyances des enseignants, inévitablement modelées par leurs expériences personnelles et professionnelles, servent de filtres pour analyser et gérer les situations d'enseignement.

Une ligne de recherche sur les processus de pensée s'est occupée de la planification des enseignants dans une optique de recherche récente. Shulman (1986) en

vient à postuler que la connaissance de l'enseignant se cristallise en agglomérats situationnels comme des images de CAS, d'expériences vivantes et de bons exemples. Il reprend en cela l'analyse de Schön (1983) pour qui la pensée professionnelle planificatrice de l'action jaillit d'un répertoire de connaissances pratiques qui génère des exemplaires (cas, anecdotes) ou des images métaphoriques permettant la compréhension de nouveaux événements.

L'expérience professionnelle combinant des éléments de la vie personnelle des enseignants, dont leurs relations interpersonnelles dans leur vie privée (mariage, enfants, etc.), leurs caractéristiques personnelles (intérêts, expérience, santé, culture, etc.,) et leur statut socio-économique (visibilité sociale, finances, etc.) à également un impact sur leur enseignement, sur leur réflexion pédagogique, ainsi que sur leurs relations avec les collègues et la direction (Jiménez et Gersten, 1999 ; Kansanen *et al.*, 2000 ; Marland, 1986 ; Pajak et Blase, 1989). Les états émotionnels de l'enseignant peuvent influencer sur leurs réflexions interactives (Clark et Yinger, 1978 ; Wodlinger, 1980). Ainsi, les sentiments personnels des enseignants auraient notamment un impact sur leurs jugements du niveau de compréhension des élèves et sur les stratégies qu'ils choisissent d'utiliser pour l'optimiser (Vagle, 2009). Et ces connaissances ou croyances relatives aux élèves, qui occupent une grande part du répertoire cognitif des enseignants, sont d'une grande importance dans leur agir efficace (Marland, 1993 ; Mayer et Marland, 1997).

Les enseignants sont des praticiens réfléchis, qui évaluent l'effet de leurs postulats, choix et actions sur les autres (les élèves, les parents, et les autres professionnels dans la communauté d'apprentissage) et qui cherchent activement des possibilités de s'améliorer professionnellement. Ils examinent les postulats imbriqués dans leur manière de penser et dans leur pratique familiale, institutionnelle et culturelle. (Tochon, 2000). D'une manière générale, il apparaît que le matériel et l'équipement pédagogiques ainsi que les programmes et les manuels scolaires influencent sur les réflexions interactives des enseignants (Lundgren, 1987 ; Marland, 1977 ; Peterson *et al.*, 1978 ; Smith et Geoffrey, 1968 ; Wodlinger, 1980). Ainsi, par exemple, le curriculum officiel ne serait jamais saisi ni implémenté tel qu'il est écrit ; son influence sur la pratique des enseignants serait toujours médiatisée à travers les filtres qui constituent entre autres leurs connaissances et croyances pédagogiques générales, disciplinaires et pédagogiques de contenu, leur expérience personnelle et professionnelle, leurs représentations ainsi que leurs perceptions relatives aux élèves (Remillard, 2005).

Selon Tochon (2000), l'association internationale d'étude de la pensée des enseignants (ISATT) a été fondée en octobre 1983 à l'université Tilburg (Hollande) lors d'un symposium sur la recherche de ce nouveau paradigme « la recherche en formation des maîtres ». Alors qu'en 1999, l'association a changé de nom qui est devenue « Association Internationale d'Étude de l'enseignement et des Enseignants ». Cet élargissement de perspective suggère que l'étude des enseignants et l'enseignement se font inévitablement par le biais de leurs pensées, conceptualisations, connaissances, perceptions, représentations et convictions. Dans ce contexte, il semble logique que cette Association définisse et vise les objectifs suivants :

« promouvoir, présenter, discuter et diffuser la recherche sur les enseignants, l'enseignement et la formation des enseignants, contribuer à la conceptualisation de théories dans ce domaine pour accroître la compréhension de cet aspect de l'éducation, accroître les connaissances et améliorer la qualité de l'éducation propre à la formation initiale et au perfectionnement des enseignants dans les écoles, à l'université et dans les établissements de développement professionnel et de formation continue ».

Ainsi, la recherche que mènent les membres [de l'association] englobe plusieurs aspects :

- les pensées des enseignants, leurs conceptions, théories pratiques, prise de parole, etc.
- les intentions des enseignants, leur cognition et processus de pensée, leur connaissance de pratique personnelle.
- la manière de penser des enseignants comme aspect de leurs actions professionnelles ;
- la manière dont la pensée et l'action des enseignants est influencée par des facteurs contextuels présents dans leur environnement structurel, culturel, et social.

Par ailleurs, l'intention prioritaire de cette recherche est de se centrer sur la manière dont les enseignants eux-mêmes comprennent l'éducation et leurs propres rôles en éducation ». À cet effet, nous soulignons que le paradigme de recherche sur la pensée des enseignants a un impact important lorsqu'il a connu une expansion nationale et internationale à la suite du rapport Holmes (1986) qui lui a permis d'entrer dans le domaine de la formation. De plus, sa vigueur et sa domination s'expliquent aussi en partie par les forces politiques et idéologiques en présence à une époque de réforme.

3.1.4. La pensée critique : une synthèse des travaux sur la pensée critique en éducation physique et sportive

3.1.4.1. La pensée critique en éducation physique

Dans la littérature, il y a une unanimité sur l'importance de la pensée critique dans et pour l'éducation et la formation. La pensée critique se présente comme un outil important en enseignement, parce qu'il permet d'accroître la satisfaction et le niveau d'apprentissage des élèves lorsque ces derniers doivent utiliser et appliquer les idées contenues dans le programme d'études. Le courant du *critical thinking* (littéralement), la « pensée critique » est née dans un contexte anglo-saxon. Ainsi, ce mouvement éducatif a provoqué une véritable révolution conceptuelle, aussi qu'elle est une source d'un étonnant renouveau dans les approches éducatives. Suite aux travaux de Dewey et de Bloom, plusieurs conférences ont été organisées entre les années 1970 et 1980 dans le but de promouvoir la pensée critique à l'école (Lipman, 2011).

L'intérêt scientifique du concept de pensée critique en EPS devient de plus en plus grandissant (Forges, Daniel et Borges, 2011; Lodewyk, 2009). Bien que des articles de fond tels que ceux de Bergmann-Drewe et Daniel (1998) et de McBride et Xiang (2004) et des articles empiriques tels que ceux de Chen, Rovegno, Cone et Cone (2012), McBride, Xiang et Wittenburg (2002) soient nombreux, la quasi-totalité de ces derniers s'est intéressée au développement d'une pensée critique des élèves du primaire, du secondaire ou des étudiants des universités, notamment ceux inscrits en formation initiale des maîtres en EPS. Ainsi, les enseignants d'EPS du primaire et du secondaire sont de plus en plus invités à axer leur enseignement sur une éducation cognitive faisant appel aux habiletés de pensée de niveau supérieur des élèves (Kpazaï, 2014).

Dans la littérature scientifique sur la recherche pédagogique en éducation physique, la pensée critique est présentée comme un outil indispensable non seulement à la réussite scolaire mais également à l'éducation des élèves du primaire et du secondaire (Kpazaï, Daniel et Attiklemé, 2015, 2011). Ainsi, la pédagogie de l'éducation physique et sportive doit, dans une perspective critique, amener les enseignantes et les enseignants à interroger et analyser leurs pratiques et à considérer des alternatives éducatives à l'intérieur d'un cadre politique et éthique. En effet, la prise en compte du développement du processus cognitif des enseignantes et des enseignants en enseignement de l'éducation physique prend de l'ampleur (Paré, 1995). Il est nécessaire et utile que les chercheurs et les formateurs en éducation physique aillent au-

delà de la simple réflexion (ou de la simple pratique réflexive quoiqu'elle soit importante) pour arriver à une réflexion critique qui incorpore les dimensions politiques et éthiques de l'enseignement- apprentissage (Kpazaï, 2014).

3.1.4.2. La pensée critique chez les enseignant-e-s d'éducation physique et sportive

La littérature scientifique en éducation et en formation indique que la pensée critique est un outil indispensable à l'éducation des élèves du primaire et du secondaire (Kpazaï, Daniel et Attiklemé, 2015). La plupart des curricula de formation au secondaire mettent de l'avant le développement de la pensée critique comme un objectif éducationnel prioritaire (Kpazaï, Daniel et Attiklemé, 2015, 2011). Cet objectif invite tous les enseignants du secondaire à la développer (Ku, 2009 ; UNESCO, 2009). Certains auteurs ont mentionné que la plupart des curriculums d'éducation et de formation invitent les enseignantes et les enseignants à opter pour une éducation cognitive des apprenantes et des apprenants (Durand, 1998 ; Howe, 2004 ; Ku, 2009). Ainsi, dans la plupart des programmes de formation qui prônent le développement de compétences, le personnel apprendrait à concevoir des situations d'apprentissage qui offrent aux élèves des occasions d'exercer leur pensée critique. De plus, la littérature scientifique sur la formation initiale en enseignement met en évidence le développement de la pensée critique des futurs enseignants comme un objectif éducationnel prioritaire (Demiral, 2018 ; Forges, Borges et Daniel, 2018 ; Kpazaï, 2018 ; Kpazaï, Ben Jomâa, Mandoumou, Hariti et Attiklemé, 2019).

McBride (1990, 1999) mentionne que la qualité de l'apprentissage des élèves dépend résolument des éducateurs et éducatrices physiques qui ont la responsabilité d'encourager le développement des habiletés de pensée supérieure des élèves par l'adoption d'attitudes et d'aptitudes pédagogiques appropriées. Plusieurs chercheurs en éducation physique ont mentionné le rôle crucial des éducateurs physiques dans l'acquisition et le développement de la pensée critique des élèves dans le domaine psychomoteur (Bennett et Green, 2001; Cleland, Helion et Fry, 1999; Daniel, 2001; Daniel et Bergman-Drewe, 1998; Kpazaï, 2013; McBride, 1999; McBride et Xiang, 2004). Pour la plupart de ces chercheurs, l'enseignant d'éducation physique, par l'adoption d'attitudes et d'aptitudes à la pensée critique, peut non seulement favoriser la qualité de l'apprentissage des élèves, mais aussi permettre l'usage de la pensée critique par ces derniers. Toutefois, pour que les enseignants assument cette pleine

responsabilité, Gaskins (1994) souligne qu'il est indispensable qu'ils comprennent la cognition, prennent conscience de la variété des stratégies cognitives et soient capables d'analyser les composantes de ces stratégies en vue de leur enseignement. Pour Knight (1992), les enseignantes et les enseignants doivent rencontrer les exigences des trois impératifs suivants s'ils désirent enseigner adéquatement la pensée critique: 1) maîtriser la discipline, 2) être soi-même doté de plusieurs capacités et attitudes de la pensée critique et 3) savoir comment enseigner à penser. Newrnan (1990) conclut que l'enseignante ou l'enseignant doit être lui-même un « bon penseur critique » pour espérer développer la pensée critique des élèves. Dans ce sens, Daniel (1998 b) fait la réflexion suivante à l'égard des enseignantes et des enseignants:

« Dans le but d'aider les enfants à bien penser, à devenir autonomes, critiques et ouverts, demandez-vous « est-ce que je suis moi-même une personne qui se questionne constamment, qui cherche toujours des réponses de plus en plus plausibles, qui est intéressée à dialoguer et à découvrir? » (p.99).

Toutes les recherches menées en pédagogie, dans le courant de la recherche sur la pensée des enseignants, montrent d'une part que le processus d'enseignement-apprentissage est complexe et multidimensionnel, et d'autre part que les comportements et les actions des enseignants, lors du processus enseignement-apprentissage, sont largement influencés parce qu'ils pensent (Durand, 1998 ; Tsangaridou, 2008). Ainsi, Kpazaï, Hariti, Mandoumou et Ben Jomâa (2016) soulignent que les variables cognitives (connaissances, conceptions, croyances, représentations, valeurs) des enseignants(e)s sont conçues comme des éléments explicatifs de leurs comportements (actions et attitudes) car elles sont censées influencer ces derniers.

3.1.4.3. La pensée critique chez les élèves en éducation physique

L'école représente l'une des plus grandes institutions sociales à former des produits éducatifs qui puissent participer au progrès de l'humanité (Tchagnaou, Akakpo-Numado, Kossi, Djagnikpo-Okpê, Dévi, 2018). Cependant, pour répondre à sa vocation, elle doit miser sur une pédagogie centrée sur l'apprenant. Ce qui permettra à ce dernier de développer sa responsabilité, son autonomie, de même que sa pensée critique (Gohier, 2003 ; Tchagnaou et al., 2018) cité par (Ngolo-Ngono et al., 2019), De nos jours, la communauté scientifique et les gouvernements de plusieurs pays développés s'entendent sur l'importance et l'utilité de la pensée critique dans l'éducation des

élèves, des étudiantes et des étudiants (Carnegie Council on Adolescent Development, 1989 ; Corbo, 1994 ; Delors, 1996 ; Howe, 2004 ; Ministère de l'éducation de la Colombie-Britannique, 2002 ; Ministère de l'Éducation du Québec, 2001 ; 2003 ; Pithers, 2000 ; Tsui, 2002). De ce fait, au niveau de l'enseignement primaire et secondaire, la pensée critique est une compétence transversale à développer chez les élèves par tous les enseignants (Kpazaï, Daniel et Attiklemé, 2015, 2011 ; UNESCO, 2009). Alors que la question de la pensée critique concerne aussi bien les élèves que les enseignants. Dès lors, elle devient donc une préoccupation à la fois de l'apprentissage et de l'enseignement. Elle a donc trait à la problématique de l'enseignement et plus spécifiquement à la réflexivité critique en enseignement (Kpazaï et al., 2019).

Selon Ngolo-Ngono et al., (2019), 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, 2015; Ku, 2009). Ce développement est vu comme un objectif éducationnel prioritaire des systèmes éducatifs (Demiral, 2018 ; Forges, Borges et Daniel, 2018 ; Kpazaï, 2018 ; Kpazaï, Ben Jomâa, Mandoumou, Hariti et Attiklemé, 2019). Cet objectif est considéré comme nécessaire pour les élèves, car son atteinte les aiderait à faire les choix personnels et éclairés, lesquels leur permettraient non seulement à mieux faire face au monde présent mais aussi à mieux s'adapter aux circonstances de leur vie future (Kpazaï, 2015a). Ainsi, étant donné que le développement de la pensée critique des élèves est devenu un objectif éducationnel prioritaire, la plupart des curricula, basés sur les compétences, l'identifient comme une compétence transversale à développer par tous les enseignants quelle que soit la discipline scolaire enseignée (Bancketh et al., 2019 ; Kpazaï, 2018 ; Kpazaï, Daniel et Attiklemé, 2015).

L'usage de la pensée critique en éducation physique permet d'améliorer les habiletés d'apprentissage des apprenants et une meilleure compréhension et vision des phénomènes complexes (Kpazaï, Daniel et Attiklemé, 2011). Ainsi, cette pensée critique permet aux élèves de s'accomplir par une réflexion autonome et profonde (Beaulieu, 2005). Dans ce sens, la commission internationale sur l'éducation pour le 21e siècle souligne 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 » (Delors, 1996). Ainsi, les institutions éducatives incitent fortement au développement de la pensée critique des apprenants par exemple, on trouve le gouvernement du Québec

(MEQ), qui exprime sa volonté de développer la pensée critique des élèves dans les orientations du nouveau programme de formation de l'école québécoise et dans l'énoncé de la mission de l'école. Ceci nous permet de constater que le développement de la pensée critique devient pour le MEQ (2001a) un véritable enjeu non seulement de la réussite scolaire, mais surtout de la réussite éducative (Pallascio, Daniel et Lafortune, 2004).

3.1.4.4. Un regard sur les conceptions de la nature de la pensée critique en EPS

En ce qui concerne les conceptions de la nature de la pensée critique en EPS, Kpazaï et Attiklemé (2015) la résumant ainsi en quelques points : la pensée critique est une habileté de jugement, une pensée créatrice, un processus de réflexion débutant par une analyse de la situation et se terminant par une prise de position, une pensée réflexive et autocorrection et un processus de problématisation d'une activité d'apprentissage et d'évaluation. Pour Ngolo-Ngono et al. (2019), la pensée critique peut se concevoir sous six (6) approches définitives : elle est vue comme un processus de raisonnement ; un processus cognitif ; une attitude critique ; un processus d'évaluation ; une pensée créative et un processus d'investigation, toutes pointant vers une pensée critique qui est considérée comme une habileté cognitive de niveau supérieur au service d'un meilleur apprentissage. Ce qui amène à souligner l'impossibilité d'opter pour une approche binaire de la pensée critique (Daniel, 2018; Kpazaï, 2018, 2015). S'agissant de la pensée critique vue comme un processus d'investigation, cette approche nous met en lien avec la conception philosophique de la pensée critique qui présente également cette forme de pensée comme un processus d'investigation dont le but est d'explorer une situation, un phénomène, une question ou un problème (Kpazaï et Attiklemé, 2012). Et la pensée critique comme un processus d'évaluation et un processus cognitif ce même constat a été fait par Kpazaï et Attiklemé (2015a).

Selon les résultats de la recherche de Hmaied (2018) sur la conception de la nature de la pensée critique et de son développement en éducation physique. La pensée critique est vue comme : 1) un processus cognitif, 2) un outil de progression en EPS et une remise en question de toutes les actions pédagogiques, 3) Une quête de raisons justifiant l'observable et le non observable, 4) un retour réflexif et évaluatif, un retour de la pensée sur soi-même avec objectivité, 5) une manière de l'autoévaluation et de

l'autocritique le processus d'enseignement. Donc, ce qui nous amène à dire que la pensée critique a un double rôle pour améliorer le processus enseignement-apprentissage, s'auto-évaluer ou s'autocritiquer par rapport à ce processus éducatif en vue d'une évolution

Pour Makoumbou Lemvo et al. (2020), il ressort une multitude de définitions de la pensée critique en EPS. Cette multitude de définitions a été catégorisée en trois grandes approches définitoires de la pensée critique : 1) la pensée critique perçue comme un processus cognitif évaluatif ; 2) la pensée critique perçue comme un processus cognitif générateur, c'est-à-dire une pensée créative et 3) la pensée critique perçue comme une pensée métacognitive. Selon ces auteurs, la littérature ne présente aucune définition consensuelle de la pensée critique, mais elle montre plutôt une pluralité de définitions dont quelques-unes s'opposent (Kpazaï, 2015). En dépit de ce qui vient d'être dit, les définitions obtenues pointent vers une dimension cognitive de la pensée critique. Selon ces auteurs, la littérature ne présente aucune définition consensuelle de la pensée critique, mais elle montre plutôt une pluralité de définitions dont quelques-unes s'opposent (Kpazaï, 2015). En dépit de ce qui vient d'être dit, les définitions obtenues pointent vers une dimension cognitive de la pensée critique.

3.1.4.5. Un regard sur les conceptions du rôle de la pensée critique en EPS

S'agissant du rôle de la pensée critique en EPS, plusieurs recherches dans le contexte de l'EPS indiquent plusieurs fonctions ou rôles de la pensée critique. Quant à Kpazaï et Attiklemé (2015), ils attribuent essentiellement une fonction instrumentale à la pensée critique en EPS. Pour eux, elle est vue à travers une double utilité : 1) un outil de développement personnel de l'apprenant 2) un outil indispensable à l'apprentissage et à la construction des compétences des élèves ou des étudiants. De plus, ces auteurs voient la pensée critique comme un outil indispensable non seulement à la réussite scolaire mais également aux défis présents et futurs de la vie. La pensée critique aiderait ainsi à faire des choix éclairés dans les sphères personnelles telles que l'orientation professionnelle, à l'adoption d'un style de vie ou l'achat de biens matériels. Ces choix devenant de plus en plus complexe à effectuer (Kpazaï et Attiklemé, 2015).

Makoumbou Lemvo et al. (2020) identifient deux rôles de la pensée critique en EPS: 1) Une fonction productrice et 2) une fonction évaluative. Ces deux rôles de la

pensée critique s'orientent dans un premier temps, vers la capacité de produire de nouvelles avenues ou possibilités et dans un deuxième temps, vers leur réflexion et leur agir professionnel en vue d'une prise de décision. Ces fonctions identifiées par Makoumbou Lemvo et al (2020) font écho aux travaux de Kpazaï et Attiklemé (2015a) qui attribuent à la pensée critique, une fonction évaluative (permet de prendre des décisions, positions) et une productrice, génératrice ou créative. Notons que dans ces deux cas, la pensée critique a essentiellement un rôle instrumental en EPS qui ne se rapporte qu'à l'enseignant, afin de permettre aux élèves d'agir de façon responsable et autonome dans leur prise de décision en vue d'une amélioration.

Pour Hmaied (2018), la pensée critique a un rôle d'aide à l'enseignement et à l'apprentissage. De plus, elle joue un rôle important dans le développement de la citoyenneté et de l'autonomie de l'élève. Alors, pour son importance, la pensée critique permet à l'élève de s'autocritiquer, de faire une évaluation réciproque, d'accepter le point de vue des autres et de surmonter les difficultés afin de réussir. En EPS, elle est importante car elle améliore le contenu et la communication dans le cours. Par ailleurs en 2018, Forges et ses collaborateurs ont expliqué que la pensée critique est l'un des outils indispensables aux professionnelles et aux professionnels puisqu'elle permet, entre autres, de questionner l'éducation et de proposer des pistes de solution pour assurer une transformation. Daniel (2018) a conclu quant à elle que la pensée critique est un outil cognitif qu'on ne peut plus se permettre d'ignorer, et ce, à n'importe quel ordre d'enseignement : du préscolaire à l'université.

Les travaux de Ngolo-Ngono et al.(2019) font ressortir neuf rôles ou fonctions de la pensée critique en EPS : 1) une fonction de perfectionnement ou d'amélioration, 2) une fonction de moyen de compréhension, 3) une fonction de catalyseur à une confiance en soi, 4) une fonction d'outil à l'expression libre, 5) une fonction d'outil à l'évaluation, 6) une fonction de développement de l'autonomie intellectuelle, 7) une fonction d'outil à la résolution des problèmes, 8) une fonction de développement à la responsabilité et 9) une fonction d'outil de catalyseur à la motivation. Toutes ces fonctions attribuent à la pensée critique une double utilité : (1) un outil de développement personnel de l'élève; (2) un outil indispensable à l'apprentissage et à la construction des compétences des élèves (Kpazaï, et Attiklemé, 2015b).

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

Les travaux de Kpazaï et Attiklemé (2012, 2015b), soulignent que, l'exercice de la pensée critique pour les philosophes repose sur deux principaux éléments, à savoir: les habilités cognitives et les attitudes affectives reliées à la pensée critique. C'est-à-dire, cette conception philosophique de la pensée critique incorpore les aspects affectifs et cognitifs de même que les aspects sociaux de la pensée critique. Et selon Kpazaï et Attiklemé (2015), la pensée critique en EPS se développe à partir des situations d'action et de réflexion sur les actions déployées. Pour ce faire, les dispositifs didactico-pédagogiques à mettre de l'avant selon les enseignants, sont ceux qui font d'avantage appel à des stratégies d'enseignement centrées sur les élèves. Ainsi, pour Makoumbou Lemvo et al. (2020) les moyens didactico-pédagogiques à mettre en avant sont ceux qui convoque chez l'enseignant les dimensions cognitives et affectives. En dépit des dimensions cognitives et affectives, l'auto-évaluation ou l'autocorrection, comme un moyen qui entraîne chez les enseignants, un retournement conscient en vue d'améliorer leurs processus enseignement/apprentissage et aussi la construction d'un agir professionnel pertinent. En effet, l'enseignant fait preuve d'une pensée critique quand il établit dans son cours d'EPS un environnement socioculturel, l'environnement ou le contexte peut affecter le développement de la pensée critique des élèves. Selon Hmaied (2018), les professeurs d'EPS doivent veiller à fournir des tâches courtes, variées et significatives pour l'élève, utilisant les controverses, émotivement engageantes, nécessitant l'usage de jugements. Les situations-problèmes dans le processus d'apprentissage doivent servir à développer la pensée critique des élèves. Donc, les enseignants peuvent aider leurs élèves à mieux comprendre le sujet enseigné en les problématisant plutôt qu'en leur demandant de mémoriser

Pour Kpazaï et al. (2019), les caractéristiques lipmaniennes de la pensée critique se présentent comme des éléments-leviers sur lesquels les enseignants d'éducation physique s'appuient pour tenter de donner un sens à leur intervention éducative. Ainsi, les enseignants font appel aux caractéristiques du contexte éducatif (c'est-à-dire qu'ils sont « sensibles au contexte ») pour les aider à problématiser les situations éducatives problématiques; ils font appel au caractère « autocorrection » de la pensée critique pour les rendre conscients de leur vulnérabilité et pour s'inscrire dans une perspective d'amélioration de leurs actes pédagogiques. Quand ils s'appuient sur les «

critères » ou des « principes et raisons », ils veulent rendre des décisions robustes, c'est-à-dire non prises de façon intuitive et gratuite. Donc, la pensée critique déployée par ces enseignants en exercice se présente essentiellement comme un processus cognitif de résolution de situations pédagogiques problématiques pour le bénéfice des élèves.

Selon Bancketh Kodia et al. (2019), l'enseignement par découverte divergente pousse les enseignants à résoudre individuellement et/ou collectivement un certain nombre de problèmes que présentaient les situations éducatives complexes. Donc, ils engagent fondamentalement les étudiants sur le plan cognitif, et conséquemment favorisait le développement de leur pensée critique. *A contrario*, le style d'enseignement par commandement (c'est-à-dire une stratégie d'enseignement directif). Bien que les étudiants aient eu beaucoup de temps de pratique motrice, les situations éducatives dans lesquelles ils étaient placés ne convoquaient que des habiletés cognitives de niveau inférieur chez les étudiants (reproduction, imitation, etc.). Ce qui ne concoure pas à un bon développement de la pensée critique des étudiants lors du processus enseignement-apprentissage. Ainsi, les stratégies telles que : le rythme de travail permettant de pensée ; le climat favorisant la réflexion ; les questions de niveau supérieur ; la méthode centrée sur la discussion et l'évaluation des habiletés de pensée, favorisent le développement de la pensée critique des étudiants puisqu'elles ne leur offraient pas seulement des occasions de s'organiser par eux-mêmes, mais leur permettaient aussi de réfléchir avec une liberté de trouver une structure permettant de résoudre une question ou un problème.

III.2. La culture

3.2.1. La culture : aspects généraux

3.2.1.1. Conceptions de la notion de culture en sciences humaines

Dans son premier sens, le concept de culture descend du latin « *cultura* » qui désigne dans son sens littéral le soin que l'on procure à une terre afin de la rendre fertile et rentable. Ce terme provient à son tour du verbe « *colere* » qui signifie « habiter ou cultiver » (Boukhalat, 2017). Dans son sens second, le mot, sans en faire l'étymologie complète, faisait référence au départ à l'activité humaine de l'agriculture. Il désigne alors « l'action de cultiver l'esprit et l'enrichir par l'ensemble des connaissances acquises par un individu ». Apparemment, Cicéron (106 à 43av.j.-c), philosophe et poète romain, fut le premier à appliquer le mot « culture » à l'être humain (Boukhalat,

2017). Si la culture occupe une place privilégiée, se manifestant sous différentes formes, dans toute société, elle demeure, cependant, une notion vaste - un sens depuis élargi - et un terme vague par les paramètres qui la définissent tout autant que les implications qu'elle peut soulever (Cuche, 1998).

D'après Dhaouadi (2007), les anthropologues et les sociologues ont donné de multiples définitions de la notion de culture, ce qui suggère au moins deux implications : (1) soit qu'il est difficile de la définir au moyen des normes positivistes des sciences sociales, (2) soit que la culture est un phénomène complexe en soi. Nous nous contenterons à cet égard de citer dans cette section quelques conceptions de la notion de culture définie par différents domaines.

3.2.1.1.1. La notion de culture en anthropologie

➤ Définition d'Edward Burnett Tylor

L'anthropologue britannique Tylor est le premier scientifique à avoir proposé une définition de la culture. Il est aussi le premier à avoir éclairci l'ambiguïté entre les termes culture et civilisation. Tylor (1871), donna une définition de la culture qui a été par la suite citée de nombreuses fois : « *La culture ou la civilisation, entendue dans son sens ethnographique étendu, est cet ensemble complexe qui comprend les connaissances, les croyances, l'art, le droit, la morale, les coutumes, et toutes les autres aptitudes et habitudes qu'acquiert l'homme en tant que membre d'une société* ».

➤ La conception de Ralph Linton

Linton (1945), explique que c'est la culture à laquelle appartient une personne qui détermine sa personnalité. Pour lui la variation des types de personnalités résulte de ce qui varie d'une culture à une autre. Mais, c'est en privilégiant un type de personnalité téléchargé que la culture va lui conférer le qualificatif de « normal » et qui sera par la suite socialement reconnu comme étant « normal ». Culture et personnalité sont donc liées. La culture octroie à la personnalité sa nature et définit ainsi la norme: c'est « cet aspect commun de la personnalité ». D'ailleurs, Cuche (1998) synthétise cette idée en indiquant que: « *chaque culture privilégie parmi tous les types possibles un type de personnalité, qui devient alors le type « normal » (conforme à la norme culturelle et par là même socialement reconnu comme normal). Ce type normal, c'est « la personnalité de base », autrement dit le « fondement culturel de la personnalité ».*

➤ **La conception de Franz Boas**

Les recherches de Boas lui ont permis de démontrer que la seule différence entre les peuples réside dans la culture et non pas dans la race. Aussi, ses travaux ont-ils permis de souligner l'absence de différence entre les individus dits primitifs et ceux considérés comme étant civilisés, d'ailleurs, en citant la pensée de Boas, Cuche (1998) dit : « pour lui, il n'y a pas de différence de « nature » (biologique) entre primitifs et civilisés, seulement des différences de culture ». Selon Boas (1940), l'étude de la culture doit obéir à un « relativisme culturel » car toute culture est singulière et caractéristique d'une société donnée, et le contexte culturel est primordial car il lui permet d'expliquer et de justifier une culture donnée. À travers ses recherches, Boas a montré que la culture peut être exprimée à travers la langue, les arts, les croyances et autres coutumes. Il a aussi affirmé qu'elle peut relever du comportement. Elle influence la conduite d'un individu et ses agissements dans sa propre société (Ait Azzoug, 2016).

➤ **La conception de White et Dillingham**

Quant à White et Dillingham (1973), ils lient la notion de culture chez l'homme à sa capacité à donner un sens aux choses ; ce qu'ils qualifient de capacité à symboliser, qui permet à l'homme de comprendre le sens des choses, de créer des symboles et de les utiliser. Partant de là, White et Dillingham (1973) définissent la culture comme « *étant cette capacité même, pour conclure qu'il n'y a point d'Homme sans culture, et qu'il n'y a point de culture sans Homme* ».

3.2.1.1.2. La notion de culture en sociologie

➤ **Définition de Claude Lévi-Strauss**

Lévi-Strauss (1950) déclare que toute culture peut être considérée comme téléchargement d'un ensemble de systèmes symboliques au premier rang desquels se place le langage, les règles matrimoniales, les rapports économiques, l'art, la science, la religion. Tous ces systèmes visent à exprimer certains aspects de la réalité physique et de la réalité sociale, et plus encore, les relations que ces deux types de réalité entretiennent entre eux et que les systèmes symboliques eux-mêmes entretiennent les uns avec les autres.

➤ **La conception d'Emile Durkheim**

Pour Durkheim (1913), la culture jaillit à travers toutes manifestations sociales qui ont évidemment une dimension symbolique. Durkheim était un des nombreux

spécialistes qui utilisaient davantage le terme de civilisation pour faire référence à la culture. Cette dernière est la somme des valeurs et autres croyances partagées par un même groupe, il est alors primordial de connaître le rôle de chaque membre et les normes qui régissent ce groupe. C'est ce que Durkheim qualifie de « conscience collective » (Cuche, 1998). C'est, d'ailleurs, sur cela que repose sa théorie culturelle. Elle dicte le fait de partager des valeurs, des idéaux, des coutumes, etc. par les membres d'une même société.

Nous remarquons, à partir de ces quelques informations relatives à conceptions de la notion de culture la difficulté de recouvrir la totalité des multiples usages et significations de ce terme, c'est pourquoi nous nous proposons de limiter notre étude au domaine de socioculturel.

La culture est une notion qui ne s'applique qu'à l'être humain. Elle le distingue des autres êtres vivants. Selon le sociologue algérien Maatouk¹, du point de vue de la sociologie, « *la culture est propre aux hommes* » (Ait Azzoug, 2016). Ces propos rejoignent la pensée selon laquelle tout individu est à l'image de sa société, de l'environnement dans lequel il évolue. Il s'en imprègne et se forge une personnalité d'après le modèle dessiné par ce milieu. Le milieu impose, donc, à l'individu un certain nombre de repères, de paramètres et de valeurs. Des traditions, des rites et des coutumes accompagnent cet individu tout au long de son existence. Ce qui signifie que c'est la société qui inculque à l'individu sa propre culture. C'est, d'ailleurs, ce qu'affirme Maatouk en déclarant que la culture est, « *un phénomène social qui s'impose aux individus et qui façonne leurs actes* » (Ait Azzoug, 2016). De plus, la culture selon le sociologue algérien Bennabi (édi,2017), « *est une ambiance générale considérant la culture comme la source principale du comportement de l'individu et le style de vie dans la société* », il la perçoit comme « *l'ambiance générale dans laquelle se meut l'individu* » ; elle définit sa personnalité et lui imprime un degré d'efficacité.

3.2.1.2. Culture et civilisation

Si la culture est-ce tout qui englobe les valeurs, les traditions, les arts, etc., la civilisation est vue comme un ensemble de culture. Elle regroupe tout autant d'autres caractéristiques : « *Progrès, développement, bienséance, qualité des rapports entre personnes vivant dans la cité, voilà les autres caractéristiques majeures que renferme*

¹ Propos rédigés, pour nous, par le Professeur Maatouk Djamel, Doyen de la Faculté de Sociologie et de Psychologie à l'Université d'El-Affroun.

ce mot." (Benmakhlouf, 2010). La civilisation désigne, aussi, « *le moyen par lequel les hommes deviennent civils, c'est-à-dire adoucit leurs mœurs* » (Ibn Khaldoun, 2002). Ainsi, la civilisation est ce qui regroupe les différentes disciplines entre elles, lesquelles disciplines sont qualifiées d'art : « *poésie, histoire, théologie, philosophie, géographie sont mises en commun pour produire une pensée dite de « la civilisation* ». » (Ibn Khaldoun, 2002). De son côté, Cuhe (1998) a déclaré dans son ouvrage "la notion de culture dans les sciences sociales" que : « *parfois associés, ils ne sont pourtant pas tout à fait équivalents. « Culture » évoque davantage les progrès individuels, « civilisation » les progrès collectifs* ». Mais, les deux termes de culture et de civilisation sont dits « unitaires » selon la conception ethnologique.

En conclusion, une culture a une triple dimension et est à la fois un savoir, un savoir-faire et un savoir-être. C'est une prise de conscience de la pensée, des relations avec l'environnement et autrui. Un individu cultivé est une personne sociale non isolée, membre actif de sa communauté, de l'univers et de l'espèce humaine. Notre culture est notre manière de vivre qui se voit dans nos comportements quotidiens, nos pratiques sociales, nos langues, nos traditions, notre histoire et notre façon de discourir et d'exprimer nos pensées. Elle est la mesure par laquelle sont évalués notre mode de vie et le degré d'évolution de notre société. En plus, la culture est la somme des informations liées à notre patrimoine et nos croyances. C'est tout ce qui fait notre unité entant qu'Algériens, Tunisiens, Marocains, Africains, etc.

3.2.1.3. L'impact de la culture sur les capacités de pensée critique

3.2.1.3.1. L'impact de la culture sur la croissance cognitive

Le rôle de l'expérience sociale dans le développement et la croissance cognitifs prennent en compte les personnes qui interagissent et se soutiennent mutuellement (Gauvain, 2001b). En d'autres termes, comment les parents, les enseignants, les autres adultes, les frères et sœurs et les pairs influencent le développement cognitif des enfants (Gauvain, 2001a). Dans sa forme indirecte, le rôle de l'expérience sociale prend en compte les outils, symboles et valeurs qui influencent l'action humaine (Gauvain, 2001b). Les cultures ont mis au point de nombreux types d'outils pour soutenir les activités quotidiennes des personnes, dispositifs d'économie travaux, systèmes de signalisation, plaques de rue, étiquettes de prix, étiquettes de produits, recettes, patrons pour la confection de vêtements, etc. Peu à peu, ces outils deviennent partie intégrante

des actions propres des enfants. Ces outils non seulement renforcent la pensée humaine, mais la transforment également (Gauvain, 2001b).

Dans certains modèles de développement cognitif, par exemple l'approche piagétienne, les notions de développement chronologique de l'enfant négligent l'impact des facteurs sociaux et environnementaux sur le développement cognitif. Cependant, le modèle d'assimilation-adaptation de Piaget fournit une idée intéressante de la manière dont les systèmes cognitifs pourraient interagir avec leur environnement externe (Flavell, 1977). Il crée une construction mentale de la réalité au cours de nombreuses expériences avec son milieu, plutôt que de simplement faire une copie mentale de ce qui est expérimenté. Le système cognitif adapte simultanément la réalité à sa propre structure (assimilation) et à la structure de l'environnement (hébergement) (Flavell, 1977). Les perspectives qui se concentrent uniquement sur les processus internes du développement cognitif (facteurs liés à la croissance et à l'âge) et ignorent les processus externes (environnement culturel) et l'interaction des deux ne peuvent donner une description complète de l'émergence de l'intellect humain (Gauvain, 2001a). Pour comprendre le développement cognitif au fil du temps, il doit être envisagé sous un angle plus large que celui déterminé uniquement par les capacités biologiques et maturationnelles. Il faut le voir profondément ancré dans un monde social et culturel d'occasions, de formalités, d'étiquettes et de dramaturgie (Gauvain, 2001a).

Pour Vygotsky (1986), le développement culturel est la principale force motrice de tout développement. Toutes les choses culturelles sont sociales et toutes les fonctions supérieures évoluent socialement. Le plus fondamental est que non seulement l'être humain se développe, mais il se construit également. L'être humain est donc une personne sociale, un ensemble de relations sociales incarnées dans un individu et des fonctions mentales supérieures sont créées dans le collectif. La compréhension de la cognition humaine et de l'apprentissage en tant que phénomène social et culturel plutôt qu'individuel est au cœur de la théorie de Vygotsky (Kozulin et al., 2004,). Le développement des processus mentaux supérieurs d'un enfant dépend de la présence d'agents médiateurs dans ses interactions avec son environnement (Kozulin et al., 2004). Vygotsky a inventé l'expression « zone proximale de développement » (ZPD), et la conception commune de la ZPD implique une interaction entre une personne plus compétente [l'enseignant] et une personne moins compétente sur une tâche [l'élève]. Dans celle-ci, la personne moins compétente devient compétente de manière

indépendante pour ce qui était initialement une tâche réalisée conjointement (Chaiklin, 2003).

➤ **Comment le monde culturel organise-t-il et dirige-t-il la croissance cognitive?**

Pour Gauvain (2001a), les humains ont la plus grande période de dépendance physique des jeunes vis-à-vis des membres matures parmi toutes les espèces de la planète. Cela fournit protection, chaleur, nourriture, processus d'apprentissage social, émotionnel et intellectuel qui prépare l'enfant à une participation mature dans la société. Les enfants développent des capacités de réflexion en compagnie d'autres personnes, en particulier des personnes qui leurs sont chères. Ils sont guidés dans cette entreprise par les ressources et les outils de leur communauté qui représentent le monde social et culturel de l'enfant. Aussi, selon Gauvain (2001a), les parents et d'autres personnes peuvent s'efforcer de soutenir, d'organiser et de diriger la croissance cognitive en: 1) Efforts intentionnels et ciblés. Cela peut inclure des tâches ménagères informelles, une formation professionnelle à travers l'art et la musique, la lecture et l'écriture ; 2) Réglementer la participation des enfants aux activités d'apprentissage ; 3) Déterminer le modèle et la fréquence des activités de routine qui fournissent médiation, soutien et orientation aux compétences cognitives émergentes ; 4) Mettre l'accent sur les activités qui encouragent l'apprentissage de pratiques culturelles valorisées ; 5) Adopter des stratégies le plus tôt possible, ce qui a une incidence sur son développement ultérieur ; 6) Modéliser les comportements stratégiques.

Pour Nisbett, Peng, Choi et Norenzayan (2001) et Nisbett et Norenzayan (2002), les différences culturelles existant entre les différentes cultures affectent non seulement leurs convictions sur des aspects spécifiques du monde, mais aussi leur impact sur la société et sur la nature de leurs processus cognitifs qui émergent d'activités pratiques, culturellement contraignantes et en développement historique (Nisbett et Norenzayan, 2002). En plus de ceci, les sociétés diffèrent par les pratiques culturelles qu'elles favorisent, offrant une expertise différentielle dans l'utilisation d'une stratégie cognitive ou une connaissance différentielle d'un domaine. Le résultat est qu'un processus cognitif donné peut-être également disponible en principe, mais différemment accessible dans différentes cultures (Nisbett et Norenzayan, 2002). Cela implique que les gens peuvent habituellement compter sur des stratégies cognitives qualitativement différentes pour résoudre les mêmes problèmes de la vie quotidienne. Et différents niveaux de connaissances sur un domaine peuvent également conduire à l'utilisation de stratégies

cognitives différentes pour résoudre le même problème. La possession réelle de processus cognitifs particuliers peut différer d'une culture à l'autre en ce que différentes cultures peuvent inventer des structures cognitives composites à partir de structures universelles, réalisant ainsi l'ingénierie (Nisbett & Norenzayan, 2002).

3.2.1.3.2. L'impact des facteurs sociaux et environnementaux sur le développement cognitif des enfants

Le rôle de la médiation parentale au niveau du développement des habiletés métacognitives est maintenant bien connu. Et aujourd'hui, nous avons assez d'éléments pour affirmer que le contexte culturel et le niveau socioculturel de la famille jouent un rôle considérable au niveau de la qualité et de la quantité de la médiation métacognitive parentale (Broyon, 2006). Pour Tomasello (1999), par exemple, la médiation métacognitive est universelle et est possible dès l'âge de 5-7 ans, l'âge auquel l'enfant commence à être responsabilisé dans toutes les sociétés. Pour cet auteur, partout dans le monde, les adultes apportent à leurs enfants un grand nombre d'explications et d'instructions directes, que ce soit par le langage ou à l'aide d'un autre système symbolique. Toutefois, il reconnaît l'existence d'une différence culturelle au niveau de la quantité et de la qualité des échanges dans les sociétés. Ainsi, il mentionne que dans les sociétés occidentales modernes, la quantité d'instructions verbales est plus importante et que ces dernières se réfèrent beaucoup à la langue écrite et à l'instruction scolaire.

Nisbett et al. (2001) soulignent que les individus élevés dans une société axée sur la liberté personnelle, le choix, la critique, le débat, la curiosité et la diversité seront caractérisés par la pensée analytique (par exemple, la culture occidentale). La variation culturelle de la cognition est le résultat du développement historique différent des sociétés, ce qui conduit à différentes activités et outils sociaux, qui mènent à différents processus de pensée qui sont en harmonie avec les trajectoires historiques particulières des sociétés (Nisbett & Norenzayan, 2002).

Les résultats des recherches de Davidson et Freebody (1988) sont très similaires. Les deux chercheurs australiens se sont intéressés à l'influence de la culture sur la cognition et la métacognition dans le cadre de l'apprentissage de la lecture à l'école. Ils ont questionné 200 enfants d'origines diverses (anglo-saxonne, Méditerranéenne, asiatique et aborigène). Et leurs résultats ont montré des différences relatives à la culture des enfants, ainsi qu'au niveau social des parents dans le développement des

habilités métacognitives. Ils ont, par exemple, constaté que plus le statut social du père était élevé, plus les compétences métacognitives de l'enfant se développaient. Ils ont également fait ressortir que ces différences culturelles et socioculturelles augmentaient avec l'âge. Selon Broyon (2006), ces auteurs précisent toutefois qu'elles ne sont pas indicatives d'une incompétence métacognitive dans des tâches relatives aux savoirs quotidiens et indigènes.

En fonction de ce qui précède, l'environnement culturel dans lequel grandit l'apprenant sera un facteur majeur contribuant au développement des capacités de pensée critique (Grosser et Lombard, 2008). Selon Ayisi (1992), la culture est « cet ensemble complexe qui englobe connaissances, croyances, art, droit, morale, instruments culturels, coutumes et toutes autres capacités et habitudes acquises par un individu en tant que membre de la société ». (p. 1)

3.2.1.4. L'influence du milieu socio-économique et culturel des parents sur les valeurs éducatives

La famille et l'école sont assurément les deux milieux sociaux les plus influents dans le développement de l'enfant. Selon Fontaine et Pourtois, (1998), de même que Fortin et Mercier (1994), plusieurs facteurs influencent les comportements sociaux et la performance scolaire des élèves en classe. Parmi ces facteurs figurent des caractéristiques familiales telles que le style éducatif adopté par les parents (démocratique, permissif ou autoritaire), la perception qu'ils ont de leur enfant, ainsi que la discipline et les stratégies de contrôle dans la prise en charge. Les interactions entre les parents et les enfants à l'intérieur de la famille, selon Desmet et Pourtois (2005) sont dépendantes des pratiques éducatives des parents. Cependant, les interactions parent/enfant ont une influence sur le développement social de l'enfant Vandendras-Holper (1979).

Différentes familles adoptent en effet des pratiques éducatives différentes pour l'éducation de leurs enfants. Les familles ne présentent pas en général les mêmes types de pratiques éducatives pour des raisons sociales, économiques, éducatives, culturelles, etc. Selon Laurens (1992), toutes les énergies familiales, aide, encouragement et surveillance, etc. sont nécessaires pour faire aboutir le projet éducatif et social. L'attente sociale et culturelle influence le choix des parents. Ainsi, Selon Lautrey (1980), les parents de milieu populaire se caractérisent par l'importance accordée aux valeurs de

soumission, de conformité à la norme : politesse, propreté, obéissance. Les parents de haut niveau social insistent plus sur les valeurs d'initiatives, d'originalité, de détermination individuelle : curiosité d'esprit, respect des autres, esprit critique. Les principes éducatifs qui s'assortissent à ces systèmes de valeurs opposent le contrôle externe et immédiat du comportement de l'enfant (milieu populaire) et des formes de contrôle moins immédiat et laissent plus de place à l'initiative de l'enfant (Mohamadkaddour, 2011).

Plusieurs travaux anglo-saxons montrent que l'origine sociale des parents, leur niveau d'éducation, leur profession et leurs revenus, exercent une influence décisive d'une part sur les valeurs et les buts qui les guident dans l'éducation de leurs enfants et d'autre part sur les moyens qu'ils utilisent pour les atteindre (Gecas, 1979 ; Hess, 1970). L'étude de la famille implique la prise en considération d'un certain nombre de variables socioculturelles et économiques, telles que les caractéristiques structurelles de la famille, son milieu social, sa composition, etc. Elle implique aussi l'intégration de données politiques qui ont entraîné des bouleversements dans les comportements familiaux ces dernières décennies. Eu égard à ces changements, il nous semble essentiel d'étudier d'une part les différents modes de fonctionnement familiaux et d'autre part la perception des enfants, dont le statut ne cesse d'évoluer. Il devient donc essentiel de réunir les trois éléments d'analyse suivante : pouvoir social des parents, mode de cohésion familiale et identité des parents (Kellerhals et Montandon, 1991).

Une mesure opérationnelle unique décrivant le contexte familial des élèves n'a jamais pu être établie. D'une étude à une autre, la mesure du milieu familial est construite à partir de différentes variables en fonction de l'objet de la recherche, du pays étudié, de la population cible, etc. (Dolata, 2008). Néanmoins, le passage en revue de Buchmann (2002) d'une soixantaine d'études nationales et internationales, menées entre 1973 et 2000 et traitant des effets du milieu familial sur les *outcomes* éducatifs (le passage à un niveau supérieur, l'évaluation des acquis, etc.), a clairement mis en évidence l'effet positif du statut socioéconomique (SSE) du milieu familial des élèves comme la mesure opérationnelle quantifiée par trois dimensions: 1) l'activité professionnelle des parents ; 2) le revenu des parents ; 3) le niveau d'instruction des parents. Les premiers travaux étudiant l'impact du SSE du contexte familial de l'élève se sont focalisés sur la profession du père de l'élève. Mais la participation active des femmes au marché du travail a amené les chercheurs à étudier la profession maternelle et à conclure à son effet significatif sur la performance scolaire (Dronkers, 1995).

Au demeurant, certains travaux qui ont cherché à établir un rapport entre la position sociale des parents et les pratiques éducatives ne se sont pas limités à l'étude du statut socioprofessionnel actuel des parents (Ben Miled, 2012). Percheron (1991) a étudié la trajectoire sociale des parents pour montrer comment les familles « en mobilité ascendante » ont tendance à valoriser davantage le travail et la réussite scolaire dans l'éducation de leurs enfants. Par ailleurs, dans la lignée du courant anthropologique, certains auteurs mettent en relation les stratégies éducatives parentales avec leurs origines culturelles réfutant ainsi les hypothèses de l'existence d'un « handicap » ou « déficit » culturel chez les familles dont le modèle ne correspond pas au modèle de fonctionnement de la famille occidentale bourgeoise (Cross, 1981).

Enfin, en vue de comprendre le rapport qui s'établit entre les pratiques éducatives familiales, le milieu social et le développement de l'enfant, Palacio-Quintin (1989), ont étudié des éléments de convergence entre plusieurs études. Ainsi, elle a mis en évidence un ensemble de facteurs comme étant favorables ou défavorables à la réussite aux épreuves cognitives. Les enfants qui réussissent le mieux ont un milieu de vie familial qui aide à l'exploration, encourage à évaluer les conséquences de leurs actions, donne davantage de feedbacks positifs et donne des informations spécifiques et pertinentes. Et les enfants qui réussissent moins bien ont un milieu de vie familial qui est plus directif, intervient à leur place, s'exprime sous forme impérative, donne la solution au problème et donne plus de feedbacks négatifs. Des études montrent également que les pratiques éducatives mentionnées en premier lieu sont plus fréquentes en milieu socioculturel favorisé (Freeberg et Payne, 1967; Hess et Shipman, 1968 ; Steward et Steward, 1973 ; Lautrey, 1980).

III.2.2. La culture sociale : Diversité et interculturalité

➤ L'aspect socioculturel

Le concept « socioculturel » découle de deux grands concepts: « social » et « culturel ». Le concept « social » concerne la vie en société, c'est-à-dire les structures et le fonctionnement des groupes humains, leurs relations ainsi que leurs activités. Quant au concept culturel ; c'est « un ensemble qui lie les manières de penser, de sentir et d'agir plus ou moins formalisées qui étant apprises et partagées par une pluralité de personnes. Elles servent d'une façon à la fois objective et symbolique à constituer ces personnes en une collectivité particulière et distincte » (Cloutier et al., 1993). Dans le

domaine de l'éducation, ces deux concepts importants ont fait l'objet de nombreuses recherches depuis environ une quarantaine d'années (Husen, 1975; Devaux, Hamel et Vrignon, 1989) et les résultats de celles-ci identifient l'environnement familial et social de l'élève comme déterminants de sa performance et de sa trajectoire scolaires, autrement dit, les transmetteurs de la culture. Dans un même ordre d'idées, Lévesque (1979), suggère qu'il y a une influence du capital culturel, c'est-à-dire les systèmes de valeurs, les compétences et les habitudes culturelles transmises à l'enfant par sa famille et son environnement social influencent ses chances de scolarisation.

La culture donne à ses membres à la fois un mode de vie et un sens qui règle les activités humaines et les relations des hommes entre eux, tant dans l'espace social que dans l'espace privé, nous pouvons dire que la culture est « sociétale ». Donc la culture est un patrimoine ancestral qui a vocation à organiser le groupe autour des valeurs partagées. Elle module les schémas de pensée, l'éducation, la religion, les sentiments, les relations interpersonnelles et les liens sociaux.

Dans le cadre de notre recherche qui s'intéresse plus au thème de la culture, nous avons jugé utile de nous référer à l'histoire car ceci nous permettra de comprendre les raisons et les mutations qui se sont opérées sur le paysage culturel algérien et tunisien. Nous allons tenter pour notre part de mettre en lumière dans ce qui suit, les spécificités de la famille maghrébine à travers les changements qu'elle a subis ces dernières décennies et plus particulièrement le cas des familles algériennes et tunisiennes.

3.2.2.1. Diversité et interculturalité en Algérie

3.2.2.1.1. Sources de la diversité culturelle en Algérie

Ayant été témoin de passage de nombreux peuples, l'Algérie est une fresque peinte de plusieurs civilisations. Des personnes qui ont laissé une empreinte visible qui a marqué le paysage algérien. Ces nombreux peuples ont contribué à l'enrichissement de la culture locale. C'est ce que la pensée anthropologique qualifie de « *métissage culturel* » (Colles, 2007). Le patrimoine culturel algérien est riche par sa diversité géographique et sa longue histoire millénaire avec laquelle la société algérienne est ce qu'elle est aujourd'hui. Cette culture a de tout temps joué le rôle de ciment de la société algérienne et de lien entre ses différentes composantes (UNESCO, 2009). L'Algérie est un pays à la situation linguistique particulière et complexe. C'est un pays qui se

caractérisé par le multilinguisme, c'est-à-dire « *la coprésence sur un territoire donné de plusieurs langues* » (Coste, 2010).

Selon Ait-Azzoug (2016), la politique culturelle de l'Algérie définit la culture algérienne comme suit : *la culture algérienne, dans son sens le plus large, est considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs qui caractérisent la société toute entière. Ouverte sur les autres cultures et sur l'universalité, elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances. L'arabité, l'amazighité, l'islam, ainsi que l'appartenance maghrébine, africaine, et méditerranéenne constituent ses principales composantes.*

La complexité, la richesse, et la diversité de la culture algérienne aujourd'hui sont le résultat de différentes formes d'interactions. L'Algérie a été marquée tout au long de son histoire par des mouvements de populations venues de divers horizons à travers des épisodes historiques mouvementés qui ont façonné la personnalité algérienne.

3.2.2.1.2. La population Algérienne et les grandes étapes de l'histoire culturelle

Les Berbères constituent la première population ayant occupé ce territoire très vaste, et ayant laissé des traces qui permettront aux chercheurs d'écrire l'histoire de cette région sur les trois mille dernières années, au moins. Les Berbères eux-mêmes sont diversifiés dans l'unicité originelle, tant le territoire berbère s'étendait depuis la Libye jusqu'au Maroc en passant par la Tunisie et le grand territoire de l'Algérie, mais qui s'enfonce aussi jusqu'au Niger et au Mali. Les grandes composantes de cette mosaïque sont : les Kabyles, les Chaouias, les Béni M'zab, les Touaregs et les Arabes (UNESCO, 2009).

Il y a lieu de rappeler la dissémination de chacune des différentes catégories sociales ci-dessus à travers le territoire du pays. Il n'y a pas une ville, un village en Algérie où elle ne vit pas une communauté de Kabyles, de Chaouia, de Béni M'zab ou d'Arabes. Les populations coexistent, vivent ensemble, travaillent ensemble et font des alliances matrimoniales sans grande réticence. Le brassage est donc un élément incontournable de la diversité en pratique. C'est un élément central dans la dynamique sociale.

L'importance de l'histoire culturelle dans la vie d'une société réside dans le fait qu'elle permet de mesurer la capacité de cette société à vivre et à supporter l'interculturalité, et à y jouer un rôle actif. Cette partie relative aux grands moments vécus par

la société algérienne montre combien la diversité sociologique des acteurs de l'histoire algérienne a contribué fortement à la construction du corpus culturel de cette société dans son aspect actuel et contemporain : Berbères, Phéniciens, Romains, Vandales, Byzantins, Arabes (l'avènement de l'Islam), Turcs (l'époque Ottomane), l'étape de la colonisation et autres nationalités d'origine ont contribué, tour à tour, à cette construction (UNESCO, 2009). Donc, la culture de l'Algérie actuelle est une synthèse de cet héritage métisse des cultures.

3.2.2.1.3. L'aspect linguistique et le multilinguisme

Le paysage linguistique de l'Algérie, produit de son histoire et de sa géographie, est caractérisé par la coexistence de plusieurs variétés langagières du substrat berbère aux différentes langues étrangères qui l'ont plus ou moins marquées en passant par la langue arabe, vecteur de l'islamisation et de l'arabisation de l'Afrique du Nord. (Taleb, 2004). L'Algérie est un pays à la situation linguistique particulière et complexe. C'est un pays qui se caractérise par le multilinguisme, c'est-à-dire « *coprésence sur un territoire donné de plusieurs langues* » (Coste, 2010). La langue arabe dite « classique » est la langue officielle du pays, mais c'est l'arabe algérien qui a la prépondérance quant au nombre de locuteurs. À cela s'ajoutent un nombre important de langues et de parlers, à l'instar de la langue amazigh « *Connue sous l'appellation de langue berbère qui se compose elle-même d'une constellation de parlers et de langues depuis locales ou régionales* » (Ben Azouz, 2010, p. 5). Si l'on parle, aujourd'hui, de didactique de langue-culture c'est parce que, expliquent Benghbrit (2011), *les concepts de compétences linguistique et communicative seront considérés comme des sous-parties d'une compétence socioculturelle*. D'autant plus, que tout apprentissage d'une langue est lié à la dimension sociologique, historique et idéologique du pays.

3.2.2.1.4. Structure de la famille algérienne

Selon Debieve (1999), la famille assume plusieurs rôles et missions importants, soit sur le plan psychologique ou social. Notion qu'il convient de défendre et de débattre : la famille joue un rôle dans la formation de la personnalité et dans la socialisation des individus ainsi que dans l'acquisition des apprentissages fondamentaux des relations humaines et de la transmission des valeurs et des idéaux (Debieve, 1999). La famille constitue aussi un groupe primaire qui détermine les modèles culturels, les tendances comportementales, les pratiques sociales, et qui assure le transfert de la culture, y

compris les valeurs, les normes, les comportements, les idées et les doctrines. (Boulahia,). Avant et même après la naissance, dans toutes les sociétés en général et dans la société algérienne en particulier, le genre de l'enfant influence ses possibilités de se construire une expérience unique selon son identité. Au cours du développement et de la croissance de l'enfant, les croyances, les valeurs, les normes et les coutumes vont lui être transmises par la famille, première institution de socialisation et la plus influente: « l'enfant en milieu africain est accordé à la famille » (Guerraoui, 2000). La famille transmet ses valeurs sociales, à travers le contrôle social sur ses membres. C'est par ce processus qu'elle peut diriger le comportement, l'attitude et les rôles des individus; pour répondre aux normes et respecter les valeurs de la société.

Plusieurs études (Boutefanoucht, 1984 ; Bourdieu, 1974 ; Bettahar, 2006) ont montré que la famille algérienne est une famille patriarcale en ce qui concerne la légitimité, la morale et le droit coutumier. Le père est le responsable de la famille ; il doit assurer les besoins de celle-ci en nourriture, en vêtements, lui fournir un abri et de la sécurité. De surcroît, il est aussi responsable de la bonne conduite des membres de la famille. Mais ce modèle de l'institution de la famille est en voie de changement, passant par plusieurs périodes de mutation. La société algérienne a été traversée par des clivages idéologiques, des clivages de classes et des tendances culturelles influençant ses institutions sociales et les individus qui la composent. Ces clivages ont progressivement engendré des images de dualisme entre « modernité » et « tradition », marquant la vie familiale des Algériens (Boulahia, 2017). Aujourd'hui, on peut distinguer deux modèles de familles algériennes : la famille traditionnelle et la famille moderne.

➤ **La famille traditionnelle**

La littérature pionnière sur les trajectoires et le développement de la société algérienne (Bourdieu, 1974 ; Boutefanoucht, 1984) nous montre que la famille algérienne traditionnelle est une famille élargie et patriarcale. L'autorité du père est absolue car il a tous les pouvoirs et lui seul a l'autorité. Il identifie la place de chaque individu au sein de son groupe. Il organise le règlement interne à travers un système élaboré en faisant jouer la solidarité, la cohésion et la soumission. C'est le père qui détermine le statut et le rôle de chaque individu en fonction d'un modèle hérité. C'est à lui que revient le dernier mot dans les grandes décisions liées au mariage, au divorce, à la sortie des femmes...etc. Dans le cas où il est décédé ou il est absent, c'est le fils aîné qui hérite cette autorité. Certes la mère y joue un rôle important, mais de façon

informelle. Tout cela est dû à la domination masculine dans toutes les décisions familiales.

➤ **La famille moderne**

Quant à la famille nucléaire moderne, elle a pris ses distances par rapport à ces caractéristiques et a commencé à changer la distribution des rôles ; elle reste néanmoins attachée aux valeurs, aux coutumes et aux normes sociales traditionnelles. La famille moderne a été associée à la nouvelle situation de l'Algérie indépendante (Boutefanoucht 1984). Oussedik (2012), donne des particularités à la famille algérienne, communes avec celles des pays en développement. Ses particularités sont liées à de nombreux changements économiques, sociaux et culturels vécus par la famille algérienne. Ces particularités se manifestent essentiellement par :

(a) L'indépendance relative de la nouvelle structure familiale nucléaire par rapport à la famille élargie.

(b) La transition vers une organisation familiale pas encore claire et non identifiée sur le plan structurel.

(c) La libération des relations d'autorité entre les générations.

L'évolution du modèle familial traditionnel vers celui de la famille moderne n'a pas beaucoup changé le statut et la position du père algérien.

Ce qui est constaté est que la famille algérienne ne peut pas prétendre s'attribuer tous ces traits parce que ses derniers sont communs à une multitude de familles dans les différentes cultures universelles et surtout dans le monde Arabe vu la ressemblance étroite des composantes du système familial de ces peuples et frappant: la religion, les coutumes et les traditions, les conditions économiques et sociales et les événements historiques qu'ont vécues ces collectivités sociales.

3.2.2.1.5. Les pratiques éducatives parentales

L'enfant est le premier bénéficiaire d'un climat de confiance entre ses éducateurs, les plus importants étant ses parents et ses enseignants. L'implication des parents dans la scolarité de leur enfant est essentielle et la participation parentale est indéniablement un avantage, un atout pour donner aux élèves le maximum de chances dans la réussite de leur cursus scolaire. Et les parents sont les premiers éducateurs et les premiers responsables de leurs enfants. De ce fait, de bonnes relations et une coopération active entre les familles et l'école favorisent la réussite des enfants. Donc, il est important que les parents d'élèves accompagnent le travail personnel de l'élève et qu'ils prennent en

compte les objectifs et les contraintes liés à la scolarité de leurs enfants (Bouaouina, 2019).

La communication est le ciment qui raffermi les liens entre les membres de la famille. Elle est le moyen qui permet à chacun d'être présent, d'occuper sa place en tant que membre actif et non en tant que fantôme transparent. Ce manque de communication est confirmé par les attentes des parents pour qui l'obéissance des enfants occupe la première place, de manière égalitaire entre le garçon et la fille. On constate ici une différence notable entre les perceptions des parents et celles de leurs enfants. Les parents se voient plus souples et plus en dialogue que les enfants qui les perçoivent comme plus sévères. En particulier, le père est perçu comme plus sévère et usant plus de châtiement corporel (Moutassem-mimouni, 2013)

L'éducation et les pratiques parentales étant influencées par le modèle culturel existant et les conditions concrètes dans lesquelles elles s'actualisent, on peut penser qu'il est peu probable que les parents de niveaux socioculturels ou socio-économiques différents aient la même interprétation de l'éducation ou continuent à perpétuer le schéma inégalitaire d'autres fois dans tout ce détail. D'autre part, des différences significatives mises en évidence par les analyses, montrent qu'il y a une relation entre les dimensions de contrôle et d'exaspération et le niveau social et économique de la famille (Benali 2009). La littérature scientifique, en général, accorde une large place aux variables relatives aux niveaux socioculturel et économique des parents. Il est même prouvé que ces niveaux sont des indicateurs des valeurs et des pratiques éducatives parentales (Miller, 1995 ; lautrey, 1980). Aussi, le niveau socioculturel de la famille est circonscrit par le niveau d'études de la mère et la profession du père, semble être celui qui a le plus d'influence sur la perception des parents et des enfants algériens. Ainsi, le niveau socioculturel influence même la perception des enfants (Benali 2009).

La catégorie sociale d'appartenance est perçue, à travers de nombreuses recherches (telles que celles de Pourtois, 1979. Palacio, 1990. Verquerre, 1990) comme une variable explicative des pratiques parentales. Kellerhals et Montandon (1991), confirment que l'utilisation du vecteur contrôle et de l'accommodation est assez généralisée et plus fréquente dans le bas de la hiérarchie sociale contrairement à la vectrice relation qui est plus fréquente dans le haut de l'échelle. C'est peut-être dû au fait que les parents de niveau social élevé ont plus de moyens et de possibilités pour donner des explications à leurs enfants, à avoir une bonne communication et un certain partage avec eux. Leur capital scolaire et social leur permet d'être plus proches de leurs

enfants. Ce qui peut aussi expliquer les scores d'affection élevés que leur attribuent les enfants. D'après Benali (2009), certains comportements éducatifs sont typiquement liés à la classe sociale et aux ressources financières de la famille. Nous pouvons dire que non seulement le contexte culturel s'avère jouer un rôle important dans l'élaboration des comportements parentaux, mais encore il semble acquis que certains de ses aspects, beaucoup plus immédiats (niveaux d'instruction des parents, socioculturel et socioéconomique, âge des enfants, etc.) contribuent à façonner ces comportements, nuanciant ainsi leur expression et leur constante redéfinition

Finalement, nous pouvons conclure qu'à l'image de la société, l'éducation que propose la famille algérienne contemporaine est un mélange de valeurs et de pratiques modernes et traditionnelles qui coexistent ensemble et qui sont utilisées d'une façon alternée et nuancée.

3.2.2.1.6. Les grandes difficultés de l'enseignement de l'EPS en Algérie

➤ Les autorités administratives / Les administrateurs

L'EPS souffre d'un manque de considération de la part des autorités administratives. Ce manque de considération se manifeste par une insuffisance ou l'inexistence d'infrastructures et de matérielles didactiques en mauvais état, mais aussi par une pénurie et le recrutement d'enseignant d'EPS qui constituent une problématique. En plus, l'enseignement de l'EPS est confronté à une négligence manifeste dans les établissements, du personnel administratif. En effet au moment où les enseignants des autres disciplines ont reçu leurs matériels didactiques en quantité suffisante, l'enseignant d'EPS doit attendre longtemps pour voir sa demande satisfaite en deçà de ses besoins réels ou totalement rejetés. Aussi faut-il noter que le climat affectif et l'entourage se font avec une grande mobilisation des élèves et professeurs alors que tel n'est pas le cas pour l'EPS ce qui entraîne un retard dans le démarrage des APS (Durand, 1983).

Bien que l'EPS soit considérée comme faisant partie intégrante du système éducatif dès les premières instructions officielles de 1970, certains administrateurs la perçoivent toujours comme un moyen d'animation, au mieux comme un moyen de détection et de sélection pour les compétitions sportives scolaires représentant leurs établissements. Les ligues de wilaya des sports scolaires ont tendance à les encourager dans ce sens, par exemple par l'attribution de matériel uniquement en fonction des résultats obtenus (Yahiaoui, 2013).

➤ **Les élèves**

Parmi toutes les disciplines enseignées à l'école, l'EPS est la seule que les élèves aient tendance à éviter par l'obtention d'un certificat de dispense, avec le soutien de certains parents et médecins. L'effort physique et technique que demande l'EPS et son faible coefficient sont autant de raisons qui poussent les élèves parfois à recourir à des dispenses. Le manque de considération que les élèves ont à l'égard des professeurs d'EPS manifeste le doute qu'ils auraient sur le niveau intellectuel de ces derniers. Ainsi donc tout ceci apparaît comme une invitation à l'EPS et son enseignement à rechercher leur crédibilité pour être pleinement considérés dans l'institution scolaire (Manadi et Saadi, 2017).

➤ **Les enseignants**

Les conditions de travail du professeur d'EPS paraissent les moins enviables. Aussi ajoutons la marginalisation et le manque de considération dont il fait l'objet car à la place du statut d'éducateur on lui colle celui d'un entraîneur, d'homme de muscle ou d'un simple sportif. En effet les professeurs d'EPS ne bénéficient d'aucune faveur pouvant leur garantir leur promotion sociale, source d'émulation. Ils sont comme des ouvriers mal outillés, peu motivés et voués au découragement. A côté de ces problèmes s'y ajoutent le manque de considération et le manque de courtoisie à l'égard du professeur d'EPS, des collègues enseignants qui délibérément ou non, nourrissent un complexe de supériorité vis-à-vis de celui-ci. C'est ainsi que certains d'entre eux ne trouvent pas d'inconvénient à faire déborder leur heure de cours sur l'horaire réservé à l'EPS ou programmé des cours de rattrapage sur l'horaire réservé à l'EPS en demandant au professeur d'EPS de le leur céder (Manadi et Saadi, 2017).

➤ **Les freins juridiques pour une valorisation sociale de l'EPS en Algérie**

Nous constatons, à travers le survol historique de l'EPS en Algérie, depuis la charte des sports de 1963, puis le code de l'éducation physique et sportive 76-81, la loi 89-03 de 1989, l'ordonnance n°95-09 du 25 février 1995, et enfin; la loi n°04-10- des 14 août 2004 relatives à l'éducation physique et aux sports que le statut de l'éducation physique et sportive dans le secteur scolaire est complètement marginalisé sur le terrain. Par contre, la priorité est donnée au développement du sport de performance par le secteur du MJS. Or il faut rappeler que le sport de performance ne peut évoluer sans prendre en considération l'éducation physique et sportive dans les écoles. (Fates, 2013). La régression proprement dite de l'EPS commença dès la promulgation de la loi 89/03 par une augmentation du nombre de certificats médicaux qui dispensent les élèves du

cours d'EPS. Les filles furent les premières en user, les garçons en abusèrent, si bien que la séance d'EPS était considérée comme facultative et non obligatoire (Belkhenchir, Gaid, Bouderbala et Tebbal, 1995). Cette situation s'est détériorée davantage avec la non-application de l'arrêté interministériel n° 13 du 03.02.1993 qui énonce que les infrastructures sportives communales sont réservées exclusivement aux élèves pour l'animation sportive (Messahel, 2016).

3.2.2.2. Diversité et inter culturalité en Tunisie

3.2.2.2.1. Sources de la diversité culturelle en Tunisie

La Tunisie est un carrefour des civilisations et sa culture est une synthèse de différentes influences cumulées au fil de 3000 ans d'histoire et qui, par sa position géographique centrale dans le bassin méditerranéen, a seulement 140 km de l'Europe par le détroit de Sicile, ancre au continent africain, rattache au Maghreb, au monde arabe et au monde islamique, a été au cœur du mouvement d'expansion des grandes civilisations de la Méditerranée et des principales religions monothéistes (UNESCO, 2009). La Tunisie s'inscrit dans une histoire longue et riche. Une culture, à la fois méditerranéenne, orientale, occidentale et africaine. Cette multiplicité des facettes est son positionnement au carrefour du choix. À l'image d'un palimpseste, l'histoire de la Tunisie nous renvoie un portrait en condensé de l'évolution structurelle, spatiale, culturelle et intellectuelle de l'être humain à travers les siècles, et ce bien avant notre ère. (Pierre, 2006).

Les Berbères -Amazighs- représentent une constante ethnique et culturelle à laquelle se sont ajoutés au fil des siècles. D'autres composantes ethnoculturelles qui ont été intégrées et assimilées à différents degrés et qui ont laissé des empreintes plus ou moins fortes. Ainsi, la culture de la Tunisie actuelle est une synthèse de cet héritage métisse des cultures : berbère, punique, romaine, arabe, turque, européenne, noire africaine, juive, chrétienne et islamique. Ses différentes influences se retrouvent aujourd'hui dans des éléments aussi variés que les sites du patrimoine, l'architecture, la musique, les us et coutumes, les habits traditionnels, la cuisine...etc. (UNESCO, 2009).

3.2.2.2.2. La population Tunisienne et les grandes étapes de l'histoire culturelle

La Tunisie est profondément marquée par les peuples qui s'y sont installés : les traces de la puissante Carthage, de l'orgueilleuse Rome, de l'éclatante Byzance, de

l'Empire Ottoman, des Européens plus récemment, mais surtout des Arabes, venus de Tripolitaine au VII^e siècle, qui vont donner à la Tunisie son caractère définitif de pays arabe et musulman (Quitout, 2002). La Tunisie a connu aussi, en raison de la traite des esclaves, un flux continu du Nord et des captifs chrétiens. Elle fut également, pendant longtemps, une terre d'asile ouverte aux Juifs et aux commerçants de différentes origines : Française, Anglaise, Sarde, Maltaise, Napolitaine ... etc. Tous ces peuples essaimés à travers tout le territoire d'innombrables vestiges qui se feuilletent comme un livre d'histoire (Quitout, 2002).

En fait, toute cette région, qu'on appelle aujourd'hui le Maghreb, fut longtemps dominée par plusieurs dynasties locales (soit Marocaines, Tunisiennes ou Algériennes), l'une chassant l'autre, qu'elles soient Rustumide (algérienne), Fatimide (algérienne-tunisienne puis égyptienne), Ziride (algérienne), Hafside (tunisienne) ou Almoravide (marocaine) ... etc. Toutes ces dynasties ont régné tour à tour sur la région avec des destins différents (Sinisri, 2007).

3.2.2.2.3. L'aspect linguistique et le multilinguisme

Au cours de sa riche histoire, la Tunisie a subi différentes influences linguistiques. Avant la fondation de Carthage, le pays était berbérophone avant d'être latinisé. Si l'on excepte la dimension amazighe (Berbère), la situation linguistique en Tunisie est globalement identique à celle qui prévaut au Maroc et en Algérie. La principale langue parlée est l'Arabe « dialectal » (Quitout, 2002). L'arabe tunisien est un groupe de dialectes arabes rattachés à l'arabe maghrébin, bien que la langue officielle soit l'arabe littéral. L'arabe tunisien est parlé à travers tout le pays mais se retrouve comme partie d'un continuum linguistique, dans des variétés similaires parlées dans l'est de l'Algérie et l'ouest de la Libye (UNESCO, 2009). L'arrivée des Arabes marque une rupture capitale au point de vue religieux, culturel et linguistique. Elle est le point de départ de l'expansion de la langue arabe qui s'amorce avec la première conquête arabe du VII^e siècle et la fondation de Kairouan (Keil, 1990). Bien que la langue amazighe soit en voie d'extinction en Tunisie, elle a marqué de son influence l'arabe dialectal employé en Tunisie.

3.2.2.2.4. Structure de la famille tunisienne

D'après Todd (1983), la famille reproduit les valeurs des hommes à travers les générations. Les valeurs sont intériorisées sur un mode inconscient par chaque famille

qui les transmet d'une génération à une autre. Mais le « pouvoir » de transmission des différentes formes de valeurs (morales, religieuses, politiques...etc.) est variable selon les milieux socioculturels, les systèmes éducatifs privilégiés par chaque famille, les relations que la famille entretient avec les autres institutions (scolaires et politiques). Il est également spécifique à chaque contexte sociopolitique et religieux (Percheron, 1991; Terrail, 1995).

Après son indépendance en 1956, la Tunisie est entrée dans une phase de « transition cruciale » (Demeersman, 1967). Elle fut, comme tous les pays qui vivaient les mêmes bouleversements, confrontée à l'opposition entre deux systèmes de valeurs opposés « dont l'un relève de la tradition culturelle et de l'histoire et dont l'autre dérive des contacts avec le monde extérieur occidental, moderne et étranger » (Camilleri, 1973). Aujourd'hui, en Tunisie, de plus en plus l'éducation des enfants incombe aux deux parents (par opposition à un modèle de famille élargie où toute la famille prenait part à l'éducation des enfants). De faire le modèle de la famille du type nucléaire influence les relations familiales, le mode d'interaction au sein de la famille et les formes de l'autorité exercée (Ben Miled, 2012). Actuellement, même si la famille élargie garde une place importante dans la vie affective de l'enfant, elle n'intervient que marginalement dans l'éducation de ce dernier. Ces changements vont aussi produire certains effets sur les figures identificatoires retenues par le jeune enfant, sur l'image perçue du père et de la mère qui ne sont peut-être plus relativisés par d'autres figures d'autorité, le grand-père patriarcale à titre d'exemple (Ben Salem, 2009).

3.2.2.2.5. Les pratiques éducatives parentales

Au même titre que pour les familles occidentales, la famille tunisienne joue un rôle déterminant dans la socialisation de l'enfant. Par conséquent, les caractéristiques de la famille influencent fortement l'éducation des enfants (Ben Miled, 2012). Dans l'histoire de la famille tunisienne, nous pouvons remarquer qu'une des caractéristiques majeures était une socialisation fortement différenciée selon le genre et des valeurs familiales à forte connotation religieuse (Ben Salem, 2009). En somme, « la socialisation était conçue comme l'influence contraignante des adultes sur les plus jeunes » selon les termes d'Émile Durkheim (Ben Salem, 2009). Aujourd'hui, la famille est toujours le principal lieu de socialisation de l'enfant mais un changement majeur s'est produit du fait de la place donnée à l'école dans la conception de l'éducation familiale. En effet, celle-ci est de plus en plus importante dans la société tunisienne. «

Le niveau d'instruction, la trajectoire scolaire et professionnelle, sportive, politique ou culturelle sont autant de référents identitaires chez les Tunisiens » (Ben Salem, 2009). Enfin, une des conséquences de ce changement de conception éducative est la différenciation de moins en moins prononcée entre les filles et les garçons.

Les systèmes de valeurs sur lesquels repose la famille tunisienne « obéissent à des modèles codifiés par la tradition et validés par le référent religieux » (Ben Salem, 2009). Cela se répercute directement sur l'éducation des enfants qui sont confrontés à une forme de rigueur, surtout à partir de l'âge de sept ans (en référence à la religion, c'est l'âge à partir duquel l'enfant devient en mesure d'intérioriser les normes sociales). Les référents religieux de la socialisation sont de l'ordre du permis et du défendus (Ben Miled, 2012). Et la rigueur du mode éducatif se traduit dans la plupart des cas par un recours aux châtiments corporels

« La répression résulte de la logique du système. Elle est destinée à donner au jeune une idée négative de lui-même qui décourage la contestation éventuelle d'un ensemble posé d'avance comme incontestable » (Camilleri, 1973, 21). Les garçons sont dès lors initiés à la soumission en même temps qu'à la virilité, tandis que les filles, éduquées également à la soumission, sont tenues de préserver leur honneur, ce qui se traduit par le fait de préserver leur virginité (Ben Salem, 2009).

3.2.2.2.6. Les grandes difficultés de l'enseignement de l'EPS en Tunisie

Selon Zouabi (2003), l'essor de l'éducation physique et sportive et du sport scolaire en Tunisie durant les trente années qui ont suivi l'indépendance était en courbe ascendante. Ceci est dû à différents facteurs que nous pouvons analyser. Les autorités de tutelle ne ménageaient aucun effort pour assurer un environnement favorable au développement de cette discipline éducative dans les milieux scolaires et extrascolaires. L'engouement de toutes les parties impliquées se remarquait à plusieurs niveaux. Les responsables du ministère de tutelle dotaient systématiquement les établissements scolaires du minimum de matériel et d'infrastructure leur permettant de dispenser un enseignement de qualité et dans de bonnes conditions. Le rayonnement de l'établissement scolaire, sur le plan du sport scolaire, est souvent récompensé par l'octroi de matériel ou d'équipement sportif méritants aux élèves-athlètes les plus méritants. Les associations les plus sportives scolaires avaient aussi droit à des subventions annuelles versées directement à leur compte de la part du Comité tunisien d'organisation du sport scolaire et universitaire (CROSSU) (Zouabi, 2003).

Par ailleurs, le statut de l'éducation physique est en déclin depuis des décennies, cette matière est restée pour la majorité une matière secondaire marginalisée. Cela peut être démontré à travers les éléments suivants: l'éducation physique n'est pas généralisée dans de nombreux niveaux et établissements d'enseignement. Elle est considérée comme une simple matière supplémentaire pour compléter les horaires, les tableaux et le nombre d'heures demandées par l'élève à tous les niveaux. Cette situation a un impact négatif sur la perception de l'élève à l'égard de la matière d'EPS, ces derniers continuant à hériter de la même impression, à savoir que l'EPS s'incline parfois pour améliorer les chiffres, et n'est qu'un exutoire face à la pression du matériel et des examens et une place à l'absentéisme et aux exemptions (Al-Shaab, 2006).

Les structures du ministère de l'éducation traitent l'EPS comme une matière étrangère, et le besoin en est une réponse aux priorités d'un autre ministère. Les directeurs des instituts et des écoles préparatoires et de base la traitent également comme un fardeau à supporter et recherchent les moyens de s'en débarrasser chaque fois que l'occasion se présente. Il ne fait aucun doute que les structures du ministère de la Jeunesse, des sports et de l'éducation physique traitent elles-mêmes l'EPS en matière de prêt, et il ne lui accorde pas toute l'attention, les efforts et les capacités qu'il consacre à toutes ses activités et intérêts. Donc cette situation affecte également la relation des professeurs d'éducation physique avec toutes les composantes de l'établissement d'enseignement, en particulier l'administration, dont ils ne trouvent ni d'aide, ni de compréhension, ni d'appréciation (Al-Shaab, 2006).

Les participants à la table ronde organisée à Tunis par l'association Sport au Féminin (2019) autour du thème « l'éducation physique : réalité et perspectives », ont considéré à l'unanimité que l'éducation physique en Tunisie passe par une crise d'identité au sein des établissements scolaires et connaît plusieurs difficultés qu'on ne peut dissocier du système éducatif actuel, ce qui requiert une nouvelle approche d'enseignement de cette discipline scolaire. De son côté, Kamel Khedhir, inspecteur d'éducation physique au commissariat régional de la jeunesse et des sports de Nabeul, a souligné que la matière d'éducation physique et sportive en Tunisie n'est plus en phase avec les changements pédagogiques et scientifiques, et ceci touche tout le système éducatif qui ne tient pas compte des nouvelles approches ni des besoins et des intérêts des élèves.

Ainsi, Kamel Khedhir a ajouté que la réforme du système de l'EPS passe obligatoirement par l'adoption de l'approche par compétences au lieu de la pédagogie

par objectifs sans oublier d'autres mesures portant sur l'augmentation des heures d'éducation physique, l'adoption de méthodes répondant aux intérêts des élèves, le respect des budgets alloués à cette matière tout en veillant à améliorer les textes législatifs organisant la relation entre le ministère de l'éducation et celui de la jeunesse et des sports concernant cette matière (l'association Sport au Féminin, 2019)

3.2.3. La culture scolaire

3.2.3.1. L'éducation et la culture

Incontestablement, il existe entre l'éducation et la culture une relation intime, voire organique. Qu'on prenne le mot « éducation » au sens large de la formation et de la socialisation de l'individu ou qu'on le restreigne au seul domaine scolaire, il faut reconnaître que toute éducation est toujours l'éducation de quelqu'un par quelqu'un. Elle suppose toujours aussi nécessairement la communication, la transmission, l'acquisition de quelque chose : connaissances, compétences, croyances, habitudes, valeurs, qui constituent ce qu'on appelle précisément le « contenu » de l'éducation. Du fait que ce contenu semble irréductible à ce qu'il y a de particulier et de contingent dans l'expérience subjective ou intersubjective immédiate mais constitue bien plutôt le cadre, le support et la forme de toute expérience individuelle possible, du fait donc que ce contenu qui se transmet dans l'éducation est toujours quelque chose qui nous précède, nous surplombe et nous institue en tant que sujets humains, on peut parfaitement lui donner le nom de culture (Forquin, 2004).

Selon Forquin (2004), l'éducation ne transmet jamais la culture considérée comme un patrimoine symbolique unitaire et impérieusement cohérent : elle transmet tout au plus des éléments de culture entre lesquels il n'y a pas forcément d'homogénéité et peuvent provenir de sources diverses. On peut bien dire que la culture est le contenu substantiel de l'éducation, sa source et sa justification ultime : l'éducation n'est rien hors de la culture et sans elle. Mais, réciproquement, on dira que c'est par et dans l'éducation que la culture se transmet et se perpétue : l'éducation « réalise » la culture comme mémoire vivante, réactivation incessante et toujours menacée, fil précaire et promesse nécessaire de la continuité humaine. C'est dire que, à ce premier niveau très général et très global de détermination, éducation et culture apparaissent comme les deux faces, rigoureusement réciproques et complémentaires, d'une même réalité : l'une ne peut être

pensée sans l'autre et toute réflexion sur l'une débouche immédiatement sur la prise en considération de l'autre (Forquin, 2004).

3.2.3.2. La culture scolaire

Selon Coq (2003), la culture scolaire découle du besoin d'accorder une forme scolaire à l'intégration culturelle des jeunes générations. C'est la part des transmissions culturelles qui ne peut être assurée correctement et universellement que par l'école. La culture scolaire est nourrie des différentes cultures dans un rapport qui est ou devrait être imposé par le politique. Forquin (1996) esquisse une définition de la culture scolaire davantage centrée sur le contenu qu'il qualifie de patrimoine de connaissances et de compétences, d'institutions, de valeurs et de symboles constitués au fil des générations. Pour Chervel (1998) la culture scolaire, en effet, n'est pas la « culture par l'école », qui serait alors un moyen de transmission des savoirs comme un autre. L'auteur établit qu'il est une forme de culture scolaire « dans son principe ». Mais, de plus, cette culture s'analyse dans ses relations avec la société où elle s'insère.

Pour Sarremejane (2002), la culture scolaire est une réalisation de soi par le biais d'une culture physique – dans le sens où la culture physique est représentée par l'ensemble des pratiques corporelles en usage dans notre société – qui subit les contraintes temporelles et spatiales de lieu scolaire. La réalisation de soi et le développement de la personnalité par la motricité dépendent tout autant des attitudes des individus que des moyens que le système éducatif consacre à leur expression. La culture scolaire en éducation physique doit concilier une double orientation : une orientation individualisant qui donne à chacun l'occasion d'apprendre, c'est-à-dire de révéler au mieux son potentiel ; et une orientation compétitive, qui est celle des sports, ne laissant qu'une seule place, celle pour le vainqueur. La culture scolaire se base sur le postulat a priori de l'indifférenciation des individus face à l'intention éducative –ils sont tous éducatibles –alors qu'il faudrait- parce que les élèves sont tous différents – différencier les modes d'apprentissage afin que les acquisitions soient effectives pour chacune.

3.2.3.3. Le curriculum et les caractéristiques socioculturelles

Selon la définition de Barbot et Camatarri (1999) « la notion de curriculum [est] apparue dans les pays anglo-saxons sous le nom de curriculum développement [et] englobe tout ce qui se passe dans le cadre de relations éducatives ». Le curriculum

dépend d'une institution. Il est un « plan d'apprentissage qui englobe les contenus, les méthodes, les moyens d'enseignement-apprentissage et les moyens d'évaluation ». Ce plan se déroule dans le temps et est centré sur l'apprenant. En effet, les curricula définissent leurs enseignements en fonction de finalités éducatives et d'objectifs d'apprentissage. Ils décrivent les moyens de parvenir à ces objectifs selon des démarches et des comportements attendus de l'apprenant. Le curriculum se définit sur trois niveaux : macro (politique éducative), méso (gestion de l'éducation par les acteurs) et micro (niveau technique) (Depover et Noël, 2005).

Solon Fraj (2019), le curriculum est étroitement lié à la réalité socioculturelle de son contexte de développement et/ou d'implantation. Il s'inspire des valeurs qu'une société souhaite promouvoir. Ces valeurs s'expriment dans les finalités assignées à l'ensemble du système de formation et/ou d'éducation dans lequel il s'inscrit, du moment que les finalités du système éducatif sont intimement liées à l'histoire de ce pays, aux conflits traversés, aux enjeux stratégiques dont il est l'objet en raison de sa position géographique et à la diversité des communautés qui y vivent (Demeuse et Strauven, 2006, 2013). Il est « ancré dans les réalités historiques, sociales, linguistiques, politiques, religieuses, géographiques et culturelles d'un pays, d'une région ou d'une localité » (Jonnaert, Ettayebi et Defise, 2009, p. 57). Pour le comprendre, le chercheur doit le positionner dans son contexte social et culturel avec les implications qui résultent de cette inscription. Le curriculum peut être à la fois un outil de dialogue social et un moyen conçu pour adapter les systèmes éducatifs aux sociétés en mouvement. Il permettra, de ce fait, aux personnes de s'adapter à la société qui, à son tour, attend leur propre développement pour s'épanouir avec eux dans une société ouverte aux différences (Jonnaert, 2012). Comme le soulignent Eggleston et Gleeson (1977), le curriculum développement est une technique de l'innovation qui a pour but d'adapter institutions, programmes et pratiques d'enseignement aux besoins d'une société en mutation Fraj (2019). D'après Crahay et Forget (2006), on trouve cette même thématique de l'adaptation chez Musgrave (1968) qui distingue trois approches possibles de la relation curriculum /société, selon que l'on considère le curriculum tel qu'il est (déterminé par l'État de la société), tel qu'il pourrait être pour s'adapter aux nouveaux besoins et/ou nouvelles demandes de la société, ou encore tel qu'il devrait être pour contribuer à certains changements sociaux souhaitables. (Fraj, 2019).

Pour ce qui est du lien entre le curriculum et la culture (Crahay et Forget, 2006) rapportent les propos de Pratt et Short (1993) pour qui, un curriculum est un artefact

culturel (Fraj, 2019). Dans ce même sens, Eisner (1988), souligne que le but du curriculum et de l'enseignement n'est pas simplement d'aider les élèves à répondre aux exigences de l'école, mais à les aider à utiliser ce qu'ils apprennent pour répondre aux exigences de la vie (Jewett, 1989). Dans cette même lignée, Iwanska (1979), lui aussi, définit un curriculum comme un outil permettant la transmission plus ou moins systématique d'une certaine portion d'un patrimoine culturel d'une population à une autre (Crahay et Forget, 2006). Retenons donc qu'un curriculum consiste en un produit éminemment culturel. Il puise ses racines dans les finalités d'un système d'éducation, dans l'histoire de ce système éducatif et de la société considérée; ses contenus sont tributaires de besoins particuliers auxquels il s'efforce de répondre efficacement (Fraj, 2019). Dans ce sens, tout curriculum, comme l'ensemble du système d'éducation où il est implanté, possède un caractère identitaire; c'est la raison pour laquelle la transposition d'un curriculum d'une culture à une autre risque fort de conduire à l'échec ou à des résultats surprenants (Demeuse et Strauven, 2006, 2013).

En éducation physique, les recherches qui investiguent le curriculum s'attachent en particulier à : - questionner le processus de structuration de la discipline pour comprendre les choix effectués par les concepteurs des programmes (Lorca, 2002) ; - connaître les diverses influences que connaissent les enseignants pour construire leurs contenus, à partir d'une APSA particulière : l'acro-sport par exemple (Musard 2003). Néanmoins ces travaux ne questionnent pas les pratiques de classe. Ils n'ont donc pas accès au curriculum réel. Le curriculum prescrit régit des programmes élaborés par des décideurs qui se réfèrent à un élève « abstrait ». Les écarts peuvent être importants entre ce qui est prescrit et ce qui est réalisé. Ceux-ci sont certainement dus aux interprétations du curriculum prescrit par les enseignants, aux variabilités des conditions de mise en œuvre, aux connaissances antérieures des élèves et à toutes les interférences que les enseignants ne peuvent maîtriser (Thorel, 2009).

En tout cas, les effets des actions et des institutions humaines produisent des apprentissages qui ne sont pas forcément programmés. Ce qui se passe dans la classe n'est pas toujours l'application de ce qui est prescrit mais est de l'ordre de l'intuitif. Explorer le curriculum réel, c'est envisager un curriculum possible (Martinand, 2005). Il ne s'agit pas d'ignorer les différences, de conditions sociales, de personnalité et de culture familiale dans le processus d'apprentissage. Pour De Landsheere (1992), le curriculum est un ensemble d'actions planifiées pour susciter l'instruction, comportant les objectifs, les matériels, les dispositions relatives à la formation des enseignants.

Nous nous focalisons plutôt sur un environnement curriculaire (Thorel, 2007). Au final, pour reprendre les mots de Coste (2011), le curriculum est l'affaire de tous puisqu'il concerne tous les contextes et acteurs des différents niveaux.

3.2.3.4. Place de la culture dans le programme scolaire

Le programme est la marche que le sujet fera tout au long de sa vie scolaire, à la fois par rapport au contenu approprié, sur les activités menées dans le cadre de l'école la systématisation. En ce sens, Sacristain et Gómez (1998, p. 125) stipule que « l'éducation est une voie pour les étudiants / eux, et le programme est son contenu, guide vos progrès par l'éducation ». Pour les auteurs Demeuse et Strauven (2006), le terme de « programmes d'études » désigne les documents rendus disponibles par le pouvoir organisateur et qui définissent les finalités poursuivies, les contenus visés ainsi que les méthodes pédagogiques et les modalités d'évaluation à privilégier. En matière d'éducation, Martinez (2011) souligne la polysémie du terme « programme » contenue dans l'étymologie qui, pour lui, évoque quatre idées : 1) Annoncer ce que l'on veut faire. 2) Énoncer les caractéristiques fonctionnelles de l'architecture éducative choisie. 3) Annoncer une thématique pour le travail en classe. 4) Fournir la liste ordonnée des tâches et des instructions à suivre. Cuq (2003) voit le programme comme une suite d'éléments formant un ensemble établi à l'avance, cohérent, organisé et finalisé. On retrouve ici l'idée de prévision, à laquelle s'ajoute le terme « finalisé », on comprend que le programme est un produit fini, et non un processus, comme l'est le curriculum. Beaucoup d'auteurs sont d'accord pour dire que le programme fait partie du curriculum. Pour Martinez (2011), le programme est le résultat de décisions qui ont présidées à l'élaboration du curriculum, un projet général de formation et, plus modestement, un auxiliaire pédagogique visualisable. Et d'ajouter que c'est justement ce caractère figé qui appelle à un élargissement conceptuel en direction du curriculum.

Pour Raynal et Rieunier (2010), un programme est une liste de contenus à enseigner. Il est accompagné, en général, d'instructions sur la méthodologie à aborder et les manières d'aborder les contenus. Les programmes sont divers et variés. Il est donc difficile de les caractériser. Comme le soulignent Champy et Étévé (2005), ils n'ont ni forme ni contenu particulier. Pour les auteurs, la seule chose qui les définisse réellement est leur caractère officiel et ils nous proposent cette définition: Les programmes définissent, pour chaque cycle, les connaissances essentielles qui doivent être acquises

au cours du cycle ainsi que les méthodes qui doivent être assimilées. Ils constituent le cadre national au sein duquel les enseignants organisent leurs enseignements et prennent en compte les rythmes d'apprentissage de chaque élève (Article 5 de la loi d'orientation du 10/07/1989) (Knez, 2017).

Dans les écoles, le programme devrait avoir un rôle formateur, éducatif, social et culturel. Le programme scolaire, comme une transformation pratique de la réalité et des connaissances concrètes, doit être débattu et réfléchi en permanence, pour tous ceux qui composent l'équipe de l'école, où doit être préparés tout le personnel de l'école pour comprendre que le programme est essentiel pour la pratique pédagogique et l'école, la vie sociale et culturelle de tous les élèves qui viennent à l'école à la recherche de connaissances significatives Krug (2001). De plus, le programme scolaire est un élément enrichissant du travail / éducateur de l'enseignant dans le contexte formel et dans un cadre non formel. Il est très important pour la vie et pour la planification de l'enseignement, il est le programme qui permet à l'enseignant une organisation fixe de contenu et les activités d'une manière claire, critique, autonome, de réflexion, active et démocratique dans le contexte scolaire, et le programme, une ressource à l'appui à l'apprentissage et le développement important des élèves dans la société (Oliveira, 2017). On observe que, lorsque l'enseignement ordinaire est évalué par le personnel de l'école, le programme offre des possibilités certainement des points importants dans l'expansion et la mise en place de la connaissance constructive, ce qui contribue à un apprentissage critique, actif, de réflexion et structuré dans différents contextes sociaux (Oliveira, 2017).

En éducation physique et sportive, le programme a été conçu pour atteindre des compétences de différents niveaux, au cours du cursus scolaire, qui apparaissent dans les comportements de l'enfant et ses attitudes face aux problèmes rencontrés dans sa vie quotidienne normale. Œuvrer à rendre les élèves autonomes: en prenant des responsabilités, en construisant des projets individuels, en menant leur apprentissage. Pour ce faire, nous avons poursuivi les dispositions suivantes : basés sur les profils d'entrée et les caractéristiques de l'apprenant à cette étape, des aspects physique, cognitif, psychomoteur et émotionnel, et sur ce que l'apprenant est censé réaliser comme finalités à la fin du cycle (Ministère de l'Education Nationale. Document d'accompagnement au manuel d'éducation physique et sportive (CNP), 2006, p. 14). En conséquence, les nouveaux programmes doivent comporter une dimension prospective tournée vers l'avenir, qui intègre dans leurs objectifs pédagogiques le développement de

la capacité de penser et de se doter d'un esprit critique, le raisonnement scientifique et la créativité, ainsi que le sens de l'engagement, de l'initiative, de la responsabilité et la capacité d'anticiper. Tous ces outils doivent être mis à la disposition des diplômés du système éducatif pour pouvoir faire face à tous les problèmes devenus de plus en plus complexes. (Ministère de l'Education Nationale, CNP, 2009, p.15). De plus, les nouveaux programmes doivent avoir leur part (conjointement avec d'autres composants du système) pour atteindre les objectifs de transfert et d'intégration des valeurs connexes aux valeurs mondiales : développement de la pensée scientifique et la capacité à raisonner et à penser de manière critique, contrôler les moyens de modernisation d'une part, protéger et défendre le droit humanitaire sous toutes ses formes, protéger l'environnement et s'ouvrir aux cultures et aux civilisations mondiales.

Dans le programme d'EPS en Tunisie (2008), l'EPS a pour finalité de former un citoyen, cultivé, lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué. On retrouve parmi les compétences méthodologiques et sociales que le programme cherche à acquérir : 1) Organiser et assumer des rôles sociaux et des responsabilités par la gestion et l'organisation des pratiques et des apprentissages : installer, utiliser, ranger du matériel, recueillir des informations, travailler en équipe, et s'entraider ; 2) Se mettre en projet par l'identification, individuelle ou collective des conditions de l'action, de sa réussite ou de son échec pour élaborer un projet d'action et le mettre en œuvre, raisonner avec logique et rigueur, apprécier l'efficacité de ses actions, développer sa persévérance (Programme de l'EPS en Tunisie, 2008).

Pour Hariti (2011), les programmes officiels de l'EPS en Algérie, sont moins précis à cause de l'hétérogénéité qui existe entre les différentes régions du pays et établissement (infrastructures, nombre d'élèves, climat, culture et tradition, etc.). Les enseignants doivent en permanence construire des grilles d'évaluation parfois même différentes pour deux classes du même palier d'enseignement, du même établissement. De ce fait, le programme scolaire doit être considéré comme « le cœur de l'école, » qui est, le programme doit être respecté, collectivement et démocratiquement évalués dans le contexte éducatif et social, tout comme le programme qui offre des possibilités de réaliser des activités sociales, culturelles et éducatives dans les établissements d'enseignement (Oliveira, 2017).

3.2.4. La culture sociale et la culture scolaire en éducation physique et sportive

Selon Sarremejane (2002), la culture sociale est, sens large, l'ensemble des aspects intellectuels d'une civilisation. Et la culture scolaire, tout en étant un sous-ensemble de la culture sociale, présente des caractéristiques propres ; que nous allons analyser maintenant en prenant comme exemple l'éducation physique et sportive. L'enseignement de l'EPS fait grand usage des activités physiques et sportives qui appartiennent à une culture sociale du corps. Ces activités sont formelles ou informelles. Elles sont formelles lorsqu'elles sont pratiquées au sein d'associations qui apportent un cadre légal de pratique et une garantie de compétence des intervenants. Elles sont informelles quand elles sont à l'initiative des seuls individus hors du cadre associatif. (Sarremejane, 2002)

3.2.4.1. Légitimité, objectifs et finalités de l'EPS

L'éducation physique est une pratique d'intervention qui exerce une influence sur la conduite motrice des participants en fonction de norme éducative implicite ou explicite (Parlebas, 1986). C'est une discipline d'enseignement, elle propose, en favorisant le développement et l'entretien organique et foncier, l'acquisition de connaissances et la construction du savoir permettant l'organisation et la gestion de la vie physique à tous les âges ainsi que l'accès au domaine de la culture que constituent les pratiques sportives (Pineau, 1990). Pour Hébrard (1986), l'EPS conserve et enrichit les moyens et les ressources de l'activité motrice. Elle sollicite et développe les possibilités de compréhension des réactions affectives et émotionnelles à l'environnement physique et humain susceptible de favoriser la vie relationnelle et les prises de décisions individuelles et collectives.

L'éducation physique prépare les jeunes à une vie d'adulte en tant qu'individu complet sein du corps et d'esprit, et les apprentissages que reçoit l'élève dans une leçon d'EPS visent ne sont visés que le long terme, dans l'espoir que l'élève se réfère à ses apprentissages pour une situation donnée dans sa vie future. « En tant que matière d'enseignement centré sur le jeune, favorisant son développement total, contribuant à son autonomie et à son intégration sociale, l'éducation physique a fini par occuper une place importante dans le système éducationnel, plateforme du projet de Société. De par ses spécificités, l'éducation physique équipe le jeune pour le mettre en situation de se

dépasser dans le respect de l'autre et de la règle, le préparant ainsi à affronter la vie sociale » (Instructions officielles, Ministère du sport et de l'éducation physique et sportive, Tunisie, 1990).

Nul ne peut nier le rôle important de l'éducation physique et sportive dans le développement de l'autonomie individuelle, la coopération collective et la formation d'une personnalité équilibrée et en harmonie avec son environnement. C'est une matière qui valorise toutes les ressources individuelles, transforme le mouvement spontané en un mouvement ordonné et contrôlé à travers ses différentes activités. Elle aide à préserver les facteurs décisifs et probants (dimension psychologique) dans le développement de la vie émotionnelle (dimension émotionnelle / existentielle) et aide à connaître et à comprendre les phénomènes associés aux activités motrices (dimension cognitive). L'éducation physique et sportive permet à l'élève : à prendre conscience de son corps et la nécessité de le préserver. Acquérir les principes d'ordre, organisation, assiduité et de discipline en respectant l'adversaire et les règles du jeu, l'esprit sportif et la tolérance. Apprécier le goût de l'effort, apprendre à contrôler et canaliser son excès d'énergie et l'expression sereine et pondérée de son agressivité, combativité et adversité naturelle (Ministère de l'Education Nationale, CNP, 2009, p. 50).

L'éducation physique et sportive à l'école vise le développement du jeune sur le plan psychomoteur, l'élève en relation avec son corps et socio-affectif, l'apprenant en relation avec son entourage : 1) Il a question de sociabilité : Le principe d'intégration sociale commence au niveau des écoles, l'EPS favorise l'aspect sociologique, car un individu n'est pas un atome seul, il vit en appartenance à un environnement avec lequel il s'articule, influençant ce dernier et influencé en retour, 2) Et il y a aussi question de développement physique et moteur de l'élève progressant dans ses apprentissages divers : En EPS c'est pratiquement la seule matière se référant au corps sur le premier plan pour un développement intégral de l'apprenant, donc on accorde une grande importance au développement physique et moteur (Abdelkerim & Ardhaoui, 2014).

Pour Sarremejane (2002), l'éducation physique véhicule deux types de savoir : des savoirs normatifs qui définissent l'attitude scolaire, cette dernière constituée d'un ensemble de conduites propices aux acquisitions; et des savoir-faire, constitués d'habiletés qui s'effectuent dans le cadre réglementaire des pratiques tout en se modulant dans ce cadre légal selon le principe de l'efficacité. La finalité de l'éducation physique est double: corporelle et sociale, elle contribue au développement des capacités physiques et inculque des codes sociaux : connaissance de la règle et respect

de la règle. Aussi, la finalité de la pratique sportive est aussi double, elle a pour but de solliciter et développer les capacités physiques, elle impose aussi- puisque toutes les pratiques ont un règlement- un code de conduite. On peut souligner ici la proximité des intentions entre l'institution sportive et l'institution éducative, mais le milieu sportif fait de la performance et de la victoire l'essentiel.

Selon les instructions officielles (Bon°6 des 28 aout 2008 pour le collège et BO n° 4 du 29 avril 2010 pour le lycée), l'éducation physique et sportive a pour finalités de former par la pratique scolaire des activités physiques et sportives, un citoyen cultivé, lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué. Plus particulièrement, l'EPS doit permettre à chaque élève de :

- Développer et mobiliser ses ressources pour enrichir sa motricité, la rendre efficace et favoriser la réussite.
- Savoir gérer sa vie physique et sociale.
- Accéder au patrimoine de la culture physique et sportive.

Pour les professeurs d'EPS, l'enjeu est de faire entrer les élèves dans une suite situations d'apprentissage les amenant à prendre du plaisir, progresser, être motivé parce qu'ils sentent que les savoir appris leur permettent d'agir et d'avoir une maîtrise de l'environnement physique et social qui accepte l'élève tel qu'il est mais l'incite à changer. L'élève doit créer et reconstruire ses savoirs avec le groupe, au travers de cette reconstruction des savoirs l'élève est aussi éduqué, travaillant en groupe et confirmant son savoir- être et sa personnalité. Cette éducation globale au travers de l'EPS le suivra dans toute sa vie future (Citée par l'instruction officielle en 2008).

Dans un système éducatif où domine l'intellectualisme et où le niveau régresse, nous avons besoin d'un renouveau favorable aux méthodes actives. À ce propos, l'éducation physique et sportive offre aux élèves des situations d'expression variée, corporelle, verbale, émotionnelle, relationnelle, ce qui n'est pas le cas en salle de classe, où ils restent généralement assis et silencieux. L'EPS répond en effet aux objectifs d'une pédagogie active et dynamique grâce à la nature des activités qu'elle propose, à base de jeux et de mouvements, à une organisation en équipes, et à des compétitions fréquentes sur des espaces plus ou moins grands; ce qui permet une grande liberté d'évolution motrice, une expression multiple et la confrontation directe des capacités et compétences des élèves (Yahiaoui, 2013).

3.2.4.2. L'enseignement de l'EPS et la société

Selon Yahiaoui (2013), l'instabilité politique durant les années 1990 en Algérie semble avoir participé à une régression néfaste de la pratique des activités physiques et sportives, plus particulièrement des filles; la période dite de la «décennie noire» semble même avoir créé une rétrogression des mentalités vers des attitudes de repli sur soi opposer à l'ouverture vers le progrès, refusant par exemple la mise en valeur du corps. Lorsque nous discutons avec des parents au sujet de l'éducation et de la scolarité de leurs enfants, nous nous apercevons chez certains d'entre eux parfois, de la persistance de représentations considérant les activités physiques comme un jeu sans intérêt. Mais ce qui nous apparaît plus préoccupant parce que émanant des instances du pouvoir, c'est l'influence d'attitudes et décisions d'ordre plus politique que pédagogique conduisant à la marginalisation ou à la manipulation de l'EPS pour des objectifs autres que ceux de l'éducation des générations montantes. Cela n'a pas toujours été le cas, puisque le passé récent, depuis l'indépendance, est déjà riche en expériences d'Activités Physiques et Sportives (APS) à caractère éducatif (EPS en tant que matière d'enseignement, sport d'animation de masse à l'école, sport de compétition scolaire, etc.) (Yahiaoui, 2013). L'EPS, donc est perçue encore comme un moyen d'animation uniquement, ou au mieux comme un moyen de représentation de l'établissement dans le cadre du sport scolaire de compétition; celui-ci se retrouve par ailleurs dépendant de la situation du sport en général dans le pays, qui n'est pas brillant, et influence négativement des parents jaloux légitimement d'une éducation rationnelle de leurs enfants.

On voit ainsi que l'EPS est une matière scolaire « sensible » au climat idéologique et aux attitudes misogynes dans une société conservatrice, ou livrée aux conséquences régressives de la « décennie noire ». Dans certaines régions, les lycéennes avaient peur en effet de participer en EPS dans les années 1990. Dans un rapport que nous avons adressé en tant qu'inspecteur pédagogique au ministère de l'éducation nationale en 1998², il était noté que 32% d'élèves filles étaient dispensées dans une wilaya du centre-ouest du pays; et nous remarquons que: « en plus de la complaisance, parfois forcé par l'intervention de parents auprès de médecins ou même de chefs d'établissements, il est indéniable que le climat de crise sociale a un impact très négatif sur la participation des filles aux cours d'EPS ». Nous n'en sommes pas encore sortis en 2012 puisque les filles

² Rapport sous le titre « Etat des lieux et évaluation de l'enseignement de l'EPS et la pratique des activités sportives », effectué durant l'année scolaire 1997/98, à la demande du Ministère de l'Education Nationale, et adressé le 28/05/1998.

reviennent timidement à l'EPS: elles sont relativement plus présentes au cours mais ne participent pas toutes aux activités pratiques. Malgré les obstacles, les filles semblent trouver du plaisir à être présent en cours d'EPS, même si elles ont parfois tendance à choisir de ne pas participer aux activités, pour des motifs plus ou moins complexes, pouvant être liés au milieu sociale en général, mais impliquant parfois la personne elle-même face à son image corporelle (qu'elle préfère ne pas «exposer» pour des raisons de poids), l'entourage familial (qui interdit parfois la participation), des indispositions liées à la survenue des règles menstruelles (Yahiaoui, 2013).

3.2.4.3. Pratique sportive féminin et valeurs culturelles au Maghreb

Dans les pays du Maghreb, le « noyau central » (Abric, 1988) des représentations culturelles s'incarnent dans les normes traditionnelles et les lois religieuses dont l'influence donne une signification bien précise à la représentation de la femme et de son corps. Cette représentation culturelle, qui a durablement survécu aux changements sociaux, économiques et politiques (Berque, 1979). La pratique sportive pose le problème de la difficulté d'accès des femmes dans ce monde traditionnellement réservé aux hommes et révèle la perpétuation de l'idéal de la féminité telle qu'il est régi par la tradition et la religion. L'assignation de valeurs différentes aux modèles corporels féminins et masculins implique aussi l'existence de disparités entre les possibilités d'actions et d'expression corporelle (Tlili, 2002).

Dans les sociétés patrilinéaires du Maghreb, l'ordre traditionnel du patriarcat a toujours prédominé (Berque, 1979, 1980, Tillon, 1966), le religieux est venu relayer sous forme d'idéologie consolidatrice des structures et des modes de conduite sociale préexistante. À travers l'organisation de la famille, le système patriarcal maintient les femmes, par une constante suprématie du père, du frère de l'époux ou du fils, dans des conditions de déconsidération statutaire (Borrmans, 1977 ; El Khayat-Bannai 1985, Bessis et Belhassen, 1992). Dans ces sociétés, la féminité et la masculinité sont deux dimensions radicalement distinctes qui impliquent pour chaque individu des fonctions, des rôles et des modes de socialisation différents. À travers la définition de la féminité, nous pouvons relever certaines valeurs fondamentales des sociétés maghrébines. La principale est celle de la logique de l'honneur qui structure et organise les rapports au sein du groupe. En effet, dans ces sociétés, la femme représente l'aspect le plus

vulnérable d'un honneur familial exposé aux agressions extérieures. C'est pourquoi sa « faiblesse » exige la vigilance de tous ses membres masculins (Tillon, 1966).

Le sport, produit culturel d'invention occidentale (Brohm, 1976 ; Vigarello, 1988) parvient à imposer des modèles jusque-là étrangers au champ des expériences sociales et économiques des sociétés de culture berbère et arabo-musulmane (Erraïs, 1975 ; Erraïs et Ben Larbi, 1986 ; Fates, 1994). La place accordée à la pratique sportive féminine est à situer dans l'ensemble des réactions sociales face à cette influence occidentale. Au Maghreb, la pénétration des modèles culturels étrangers est confrontée à la force d'un sentiment d'appartenance à une culture jugée « originelle » qui se manifeste à travers tout un système de vigilance autour des valeurs propres (Mernissi, 1992). Des règles et des normes constituent des obstacles face à l'introduction du sport féminin sont perçus comme un produit importé n'ayant pas d'affinité avec l'identité culturelle. Et pour comprendre les réactions face à la pratique sportive féminine, il est indispensable de s'aventurer au-delà des aspects les plus visibles des conditions de vie des femmes (Tlili, 2002).

3.2.4.4. La socialisation scolaire et la mixité en EPS

En classe, on n'apprend pas seulement des savoirs scolaires mais aussi « ces choses qui s'acquièrent à l'école (savoirs, compétences, représentations, rôles, valeurs) sans jamais figurer dans les programmes officiels ou explicites » (Forquin, 1985), ce que les sociologues nomment un « curriculum caché ». La socialisation sexuée à l'école en fait partie. À travers une multitude de mécanismes quotidiens parfois très fins, le plus souvent inaperçus par les protagonistes de la relation pédagogique, la dynamique du milieu scolaire contribue à faire vivre aux garçons et aux filles des expériences très différentes liées aux rapports sociaux de sexe (Duru-Bellat, 1994, 1995). Ces mécanismes jouent à la fois dans les relations des élèves entre eux et dans les relations entre enseignants et élèves.

En Algérie, la mixité scolaire aujourd'hui expose les filles et les garçons à une dynamique relationnelle dominée par le groupe masculin : elle renvoie les filles à une contrainte de féminité qui implique une position d'infériorité, tout comme les garçons sont renvoyés à une contrainte de virilité et à une position de supériorité et de dominance, pas toujours compatibles avec un rapport positif à l'école, d'où leurs échecs scolaires. En fait on pourrait dire que la mixité socialise également les deux sexes à un

égal apprentissage de leurs positions sociales inégales (Mosconi,2004).De plus, selon Abdelkerim et Ardhaoui (2014), la mixité à l'école bien qu'elle ne trouve pas d'obstacles concernant les autres matières, elle prend une certaine ampleur en éducation physique et sportive, une discipline ayant le corps comme objet, puisqu'elle s'est heurtée programmes, objectifs de l'Éducation nationale et aux disciplines supports et leurs spécificités qui sont à connotation masculine et ne tiennent pas compte des possibilités des filles. En EPS on est loin d'avoir traité les problèmes dus à la sexualité, devant des préjugés sexistes émis par les élèves autant que par les enseignants concernant les possibilités de chaque sexe.En rapport avec cette question, les filles jugent que la pratique mixte du sport est contre un principe de l'islam qui voudrait que la femme ne se brasse pas avec les hommes qui lui sont étrangers. Or les lieux de pratique sont aussi bien pour les hommes que pour les femmes. La qui veut pratiquer le sport est alors exposée de manière consciente ou inconsciente aux regards des spectateurs car le cadre de pratique n'est pas exclusivement féminin. Parce que l'islam n'autorise pas la mixité, il n'est pas question d'exhiber son corps devant des hommes qui ne sont pas membres de sa famille ; de courir, de sauter, de se défouler devant leurs regards, encore moins de pratiquer dans le même cadre qu'eux. Ceci dit, le public mixte ne peut être admis quand des femmes voilées pratiquent le sport (Makheloufi & Mouzaia, 2016). Bouslimi (2002), ajoute également que l'émancipation féminine n'a pas seulement transformé le rôle social de la femme, mais a permis aussi de mettre filles et garçons côte à côte sur les bancs de l'école et mélangés dans les cours d'éducation physique où la dimension corporelle est mise en exergue tout en faisant table rase des préjugés sur les sexes.

En Tunisie, la mise en place d'une EPS mixte a rencontré des difficultés plus que dans d'autres disciplines scolaires enseignées. Les enseignants éprouvent toujours des difficultés face à la mixité puisque, d'une part, ce sont toujours les capacités physiques que nous jugeons et évaluons en termes de performances motrices voire même techniques. D'autre part, nous sommes face à des différences morphologiques, motrices et physiques (d'aptitudes, de capacités etc.) qui conditionnent la performance des deux sexes et qui produisent des inégalités touchant aussi bien les pratiques d'apprentissage des élèves (contenus enseignés qui ne sont pas adaptés aux filles) que celles d'évaluation (critères d'évaluation plus adaptés aux garçons qu'aux filles). La mixité, qui est censée favoriser une égalité sexuelle, une égalité des savoirs et une coéducation égalitaire, s'est trouvée confrontée à une situation complexe d'amplification des

rapports ségrégationnistes entre élève-élève, et élève-enseignant et à un terrain d'application des idéologies sociales. La mixité semble alors évoquer chez les enseignants d'EPS en Tunisie des difficultés associées à sa mise en place sous peine de produire l'inverse des résultats recherchés. Déjà, malgré les avancées scientifiques approuvées quant à l'étude du concept de la mixité, la spécificité de certaines disciplines sportives poussent les enseignants d'EPS à être passifs à son égard. Les préjugés sexistes, les stéréotypes socioculturels et les rapports discriminatoires envers les filles influencent négativement aussi bien les apprentissages des filles que ceux des garçons ainsi que la mise en place et la gestion d'une EPS mixte (Ben Jomaa & Zerai, 2015).

IV. Cadre Méthodologique

Le choix d'une épistémologie et d'une méthodologie sont fondamentalement dictés par l'objet ou le problème de recherche (Creswell, 2003; Fortin, Côté et Filion, 2006 ; Pires, 1997). Compte tenu de notre objectif de recherche qui est de mieux comprendre l'effet de la culture ou plus précisément de l'environnement socioculturel sur la conception des enseignant-e-s d'EPS (collège et lycées) de l'Algérie et de la Tunisie à l'égard de la nature et du rôle de la pensée critique, de même que les dispositifs didactico-pédagogiques de son développement en classe d'EPS, nous avons opté pour une approche qualitative de type descriptif et notre intention, se situe dans une perspective herméneutique.

Le chercheur qui s'engage dans une recherche sera confronté à différents choix tels que la posture épistémologique à adopter, le type d'approche à privilégier (quantitative ou qualitative) et le processus d'analyse de données à considérer (inductif ou déductif). Ces choix auront une incidence importante sur la démarche de recherche. Ce chapitre qui traite du cadre méthodologique de la recherche est constitué de trois parties : 1) la présentation de la posture épistémologique dans laquelle s'ancre l'étude, 2) la présentation de la stratégie de collecte des données et 3) l'élucidation de la stratégie d'analyse des données recueillies.

4.1. Posture épistémologique

Savoie-Zajc et Karsenti (2000) expliquent que dans le cadre d'une recherche en éducation, la posture épistémologique sera positiviste, interprétative ou critique. Pour Van der Maren (1995), «afin de choisir une méthode de recherche ou pour l'évaluer, il faut non seulement identifier l'enjeu et la démarche, mais aussi identifier (...) quel type de discours sera utilisé pour formuler l'interprétation des résultats et les conclusions de la recherche» (p.70). Cet auteur mentionne cinq types de discours ou de théories auxquels peuvent se rapporter les chercheurs : les théories descriptives (ou empiriques), interprétatives (ou herméneutiques), prescriptives, stratégiques (pour l'action) et métathéoriques. Dans le cas de la présente étude, selon la nature du savoir produit, la vision de la réalité de l'étude et la finalité de notre recherche, nous nous sommes inscrits dans une démarche interprétative (herméneutique).

4.1.1. Une étude qualitative

Notre but étant de mieux comprendre l'effet de la culture ou de l'environnement socioculturel sur la conception des enseignant-e-s d'EPS à l'égard de la nature et du rôle de la pensée critique, de même que les dispositifs didactico-pédagogiques de son

développement en classe d'EPS, une stratégie de recherche de type qualitatif nous a semblé plus appropriée car elle fournit plus d'éléments informatifs qu'une stratégie quantitative (Deslauriers et Kérisit, 1997). Nous avons privilégié cette approche à cause des limites méthodologiques des approches quantitatives sur la question. À cet effet, Van der Maren (1996) affirme que les données quantitatives sont certes indispensables, notamment pour mesurer certains comportements mais, elles demeurent insuffisantes en éducation car elles ne peuvent expliquer les raisons de l'émission des comportements. Pour lui, l'approche qualitative permet d'analyser plus en profondeur les processus sociaux et individuels dans lesquels s'insèrent des choix ou des décisions (Van der Maren, 1996). Ainsi le cadre général de notre recherche s'inscrit dans une approche compréhensive des phénomènes étudiés. Nous retenons l'idée de Bourdieu selon laquelle les objets ne sont pas « objectifs » mais interdépendants entre eux. En effet, « dans le paradigme de compréhension, les fondements du discours scientifique ne prennent pas en compte les objets extérieurs indépendants du sujet percevant mais bien les perceptions, les sensations, les impressions de ce dernier à l'égard du monde extérieur » (Mucchielli, 2009, p. 28).

4.1.2. Une étude de cas multiples

Dans un souci de mieux comprendre et de mieux expliquer l'effet de la culture ou de l'environnement socioculturel sur la conception des enseignant-e-s d'EPS algériens et tunisiens à l'égard de la nature et du rôle de la pensée critique, de même que les dispositifs didactico-pédagogiques de son développement en classe d'EPS, nous avons opté pour une approche méthodologique d'étude de cas multiples (multisite ou multi cas). Comme Huberman et Miles (1991) l'attestent, cette approche méthodologique accroît la transférabilité des résultats et, du coup, montre que les événements et les processus observés ne sont pas purement idiosyncratiques. Elle augmente la puissance explicative du phénomène de l'influence de la culture sur la pensée critique telle qu'elle se produit chez les différents sites ou environnement socio-culturel; ce qui n'est pas le cas d'une approche monosite (Yin, 1994). Cette approche va nous permet aussi de découvrir plus de variations, des relations plus comparables et d'identifier les similitudes et les différences entre les cas en comparant les résultats inégalités résultant de diverses sources. Les cas à étudier seront limités et choisis en fonction de caractéristiques particulières, il nous est donc apparu que cette approche méthodologique serait bien pour mieux explorer ce phénomène.

4.2. Stratégies de collecte des données

4.2.1. Les participants

En recherche qualitative, le nombre de participants est rarement déterminé à l'avance. Puisque la représentativité statistique des résultats n'est pas recherchée, le nombre de personnes nécessaire pour mener à bien la recherche est généralement bien moindre qu'en recherche quantitative. Plutôt qu'un nombre fixe assigné à l'avance, la taille de l'échantillon est établie par la saturation théorique des données. Il y a saturation lorsque les données ne sont plus porteuses d'informations nouvelles (Savoie-Zajc 1997, 274; Fortin et al, 2006). Dans notre recherche, l'échantillon a été choisi de manière aléatoire simple de 27 participants, ce qui se situe autour de la norme pour ce type d'étude, selon les chercheurs (ibid).

4.2.1.1. Les participants de l'Algérie

Les participants à l'étude sont quinze (15) enseignant-e-s d'EPS du 1er et du 2e cycle du secondaire (collège et lycées) huit (8) pour les entrevues individuelles et sept (7) pour le *focus group*, qui se sont portés volontaires à participer à cette étude. Il y avait six (6) enseignants-hommes et deux (2) enseignantes-femmes dans l'entretien individuel, et six (6) hommes et une (1) femme dans le *focus group*, avec une tranche d'âge de 20-50 ans. L'ensemble des enseignant-e-s possédaient une formation professionnelle de base en sciences et techniques des activités physique et sportives STAPS.

4.2.1.2. Les participants de la Tunisie

Les participants à l'étude sont douze (12) enseignants et enseignantes d'EPS du 1er et du 2e cycle du secondaire (collèges et lycées), tous volontaires. Six (6) d'entre eux (cinq (5) hommes et une (1) femme) ont participé aux entretiens individuels, et six (6) autres, dont quatre (4) hommes et deux (2) femmes, ont participé au *focus group*. Tous avaient une tranche d'âge compris entre 20 et 60 ans, et possédaient une formation professionnelle de base en sciences et techniques des activités physique et sportives STAPS.

Nous avons jugé que le nombre de quinze (15) participant-e-s algériens et douze (12) participant-e-s Tunisiens furent suffisants dans le cadre de cette recherche de type qualitatif où le volontariat des participantes et des participants est une variable importante. Les participantes et les participants ne sont pas vus comme des sujets à manipuler mais des acteurs sociaux qui veulent nous permettre d'avoir accès à leur

cognition et à leur savoir (Deslauriers & Kérisit, 1997, p. 98). De plus, cet ensemble de participants reflétait des a priori épistémologiques et théoriques différents (âge, sexe, années d'expérience, culture professionnelle, conception d'enseignement). Ce qui nous permet d'obtenir une bonne compréhension du phénomène culturel sur la conception de la pensée critique en enseignement de l'EPS (Beau, 1995 ; Van der Maren, 1995).

Les tableaux 1, 2, 3 et 4 ci-dessous résument le profil des participant(e)s à l'étude en fonction de chaque technique de collecte de données et en fonction des pays.

Tableau 1 : Profil des enseignants participants aux entrevues individuelles à l'étude cas de l'Algérie

Palier d'enseignement		Genre M / F	Tranche d'âge	Année d'expériences	Formation professionnelle De base
Enseignants des collèges	Participant 1	M	20-30 ans	4	STAPS
	Participant 2	M	20-30 ans	6	STAPS
Enseignants des lycées	Participant 3	F	30-40 ans	9	STAPS
	Participant 4	F	20-30 ans	5	STAPS
	Participant 5	M	30-40 ans	13	STAPS
	Participant 6	M	30-40 ans	16	STAPS
	Participant 7	M	20-30 ans	8	STAPS
	Participant 8	M	40-50ans	20	STAPS

Tableau 2 : Profil des enseignants participants au *focus group* de l'étude cas de l'Algérie

Palier d'enseignement		Genre M / F	Tranche d'âge	Année d'expériences	Formation professionnelle De base
Enseignants des collèges	Participant 1	M	20-30 ans	8	STAPS
Enseignants des lycées	Participant 2	F	20-30 ans	5	STAPS
	Participant 3	M	20-30 ans	7	STAPS
	Participant 4	M	40-50 ans	25	STAPS
	Participant 5	M	40-50 ans	22	STAPS
	Participant 6	M	30-40 ans	15	STAPS
	Participant 7	M	30-40ans	11	STAPS

Tableau 3 : Profil des enseignants participants aux entrevues individuelles à l'étude cas de la Tunisie

Palier d'enseignement		Genre M / F	Tranche d'âge	Année d'expériences	Formation professionnelle De base
Enseignants des collèges	Participant 1	M	30- 40 ans	10	STAPS
	Participant 2	M	20-30 ans	5	STAPS
	Participant 3	M	30-40 ans	15	STAPS
Enseignants des lycées	Participant 4	F	20-30 ans	8	STAPS
	Participant 5	M	30-40 ans	12	STAPS
	Participant 6	M	30-40 ans	11	STAPS

Tableau 4 : Profil des enseignants participants au focus group de l'étude cas de la Tunisie

Palier d'enseignement		Genre M / F	Tranche d'âge	Année d'expériences	Formation professionnelle De base
Enseignants des collèges	Participant 1	M	30-40 ans	3	STAPS
	Participant 2	M	20-30 ans	2	STAPS
Enseignants des lycées	Participant 3	F	40-50 ans	23	STAPS
	Participant 4	F	40-60 ans	29	STAPS
	Participant 5	M	20-30 ans	7	STAPS
	Participant 6	M	40-50 ans	20	STAPS

4.2.2. Les techniques de collecte des données

Dans cette partie, nous présentons des différents instruments de collecte de données que nous avons employés lors de la recherche. Il s'agit essentiellement de deux techniques de collecte de données : l'entretien individuel semi-dirigé et l'entretien de groupe ou le « focus group ». Décider de faire usage de l'entrevue « c'est décider d'entrer en contact direct et personnel avec les sujets pour obtenir des données de recherche » (Daunais, 1995).

4.2.2.1. Les entrevues individuelles

L'entretien semi-dirigé est l'occasion de révéler des problèmes plus cachés ou plus difficilement observables parce qu'il donne accès aux perceptions et aux opinions

(Laforest, Bouchard et Maurice, 2011). Ainsi, « l'une des forces principales de l'entrevue semi-dirigée est qu'elle donne accès direct à l'expérience des individus » (Gauthier, 2009, p.356)

Pour élaborer notre recherche, nous avons utilisé quatorze (14) entrevues individuelles semi-dirigées (huit (8) pour les algériens et six (6) pour les Tunisiens) d'une durée moyenne de 30 minutes. Elles se sont réalisées dans des endroits calmes, choisis par les interviewés afin de leur permettant de mieux s'exprimer sans être distraits. L'entrevue individuelle s'est composée de quatre questions dont les objectifs sont d'identifier, décrire et interpréter les influences du milieu socio-culturel, de l'enseignement sur les conceptions des enseignant-e-s d'EPS algériens et tunisiens à l'égard de la pensée critique et de son développement. L'entrevue individuelle dans sa forme finale est distribuée à l'échantillon se trouve en annexe (4).

4.2.2.2. Les *focus groups*

L'entrevue de groupe (ou *focus group*) est une technique très utilisée en sciences humaines et sociales (Mucchielli, 2002). C'est une méthode d'enquête qualitative. Elle n'est pas une juxtaposition d'entretiens individuels, mais plutôt résulte de la pensée et de l'interaction collective. En effet, les *focus groups* sont des discussions de groupe ouvertes, organisées dans le but de cerner un sujet ou une série de questions pertinentes pour une recherche (Kitzinger, Markova & Kalampalikis, 2004)

Dans le cadre de notre étude, deux *focus group* ont été utilisés : un pour les algériens de sept (7) participants, et un autre pour les Tunisiens de six (6) participants. Ils avaient une durée de 40-45 minutes (pour chaque pays) et ils se sont réalisés dans des endroits calmes. Le *focus group* aussi s'est composé d'un item de quatre questions avec objectif « identifier, décrire et interpréter les influences du milieu socio-culturel de l'enseignement sur les conceptions des enseignant-e-s d'EPS algériens et tunisiens à l'égard de la pensée critique et de son développement ». Le *focus group* dans sa forme finale est distribuée à l'échantillon se trouve en annexe (4).

4.2.2.3. Le protocole de prélèvement des données sur les deux sites

Les enregistrements (des entrevues individuelles et des *focus groups*) en Algérie se sont déroulés entre décembre 2018 et janvier 2019 au niveau de la salle de conférence des doctorants du laboratoire SPAPSA de l'université d'Alger³. Et en Tunisie, ils se sont déroulés entre mai 2019 et juin 2019 au niveau de la salle des

réunions de l'Institut Supérieur du Sport et de l'Education Physique (l'ISSEP) de Ksar-Said Tunis. Un buffet en self-service a été proposé aux enseignant-e-s avant, pendant et après les entrevues individuelles ou de groupes. Toutes les entrevues individuelles et de groupe furent enregistrés au moyen d'un dictaphone (enregistreur audio). Elles se sont toutes faites à partir d'une grille d'entrevue, élaborée et validée, comprenant des questions, en arabe et en français (sur la demande des enseignant-e-s); les réponses des participants aussi en arabe et en français.

Pour des considérations éthiques, les personnes qui ont accepté de participer à la recherche, ont été rencontrées individuellement afin de prendre connaissance plus en détail du déroulement et pour répondre à toutes questions en lien avec la recherche qu'elles avaient. À ce moment, le formulaire de consentement leur a été remis pour signature, le formulaire de consentement dans sa forme finale se trouve en annexe (2). Les participants ont eu le loisir de se retirer de la recherche à tout moment. Les enregistrements sont conservés au même endroit et toutes les données informatiques sont protégées par un mot de passe. De plus, les renseignements nominatifs ne sont pas diffusés dans les résultats. Ils sont plutôt encodés de façon à assurer l'anonymat des participants. Lorsque des extraits d'entrevue sont cités dans le rapport, on retrouve un code d'identification qui ne permet pas aux lecteurs d'identifier la personne interviewée.

De cette façon, notre projet de recherche répond aux normes éthiques définies par Karsenti et Savoie-Zajc (2004) qui stipulent que « les participants à un projet de recherche sont généralement informés des objectifs et des effets prévisibles de leur participation. Ils sont volontaires, en pleine connaissance de cause, l'anonymat est protégé ainsi que la confidentialité, les informations ne seront divulguées que sous forme agglomérée » (p.41).

4.3. Stratégies d'analyse des données

La stratégie d'analyse des données fut faite sur la base de l'analyse de contenu (Bardin, 2013). Selon les recherches élaborées par Bardin (1977), l'analyse de contenu vise une lecture seconde d'un message, pour substituer à l'interprétation intuitive ou instinctive une interprétation construite. Il s'agit d'un effort d'interprétation qui se balance entre deux pôles, d'une part, la rigueur de l'objectivité, et, d'autre part, la fécondité de la subjectivité. Dans le cadre de notre étude, analyser le contenu (des entretiens), c'est rechercher les informations qui s'y trouvent, dégager le sens ou les

sens de ce qui y est présenté, formuler et classer tout ce que « contient » ces entretiens. Elle s'est déroulée sous la forme d'un processus d'analyse (verticale des données par site / horizontale des données des deux sites) en quatre étapes : (1) retranscription intégrale de toutes les entrevues, (2) lecture flottante de toutes les retranscriptions, (3) codage des retranscriptions et (4) la catégorisation des codages.

a) Retranscription intégrale

Pour faciliter l'analyse des données de recherche recueillies, les entrevues individuelles semi-dirigées et le *focus group* ont été toutes retranscrites dans leur intégralité dans une grille (matrice) d'analyse ou de lecture de chaque participant et celle du *focus group* selon nos axes de recherches. Nous avons d'abord écouté l'ensemble des entretiens avant de laisser émerger nos impressions. Ensuite, nous avons retranscrit intégralement les entretiens. L'ensemble des entrevues ont été transcrites par le chercheur lui-même afin de s'immerger dans les données, telle que recommandé en recherche qualitative (Lechasseur, 2009).

b) La lecture flottante des retranscriptions

Cette deuxième étape nous a permis de procéder à une lecture systématique de la totalité des données recueillies en lisant et en relisant les retranscriptions. Nous avons dû accorder une attention particulière à la transcription des données pour nous les approprier notamment au niveau de contenu afin de saisir la logique des discours individuels et des discours de groupes est ensuite souligner les mots qui nous marquaient pour passer au codage par la suite. Autrement dit, et dans la mesure où les entretiens étaient transcrits en français et en arabe, nous avons essayé tant bien que mal de nous familiariser avec les productions de nos interviewées.

c) Codage des retranscriptions

La codification des verbatim s'est faite à partir d'une grille d'analyse élaborée tenant compte des indicateurs caractérisant la culture, l'importance et le rôle de la pensée critique, ainsi que les dispositifs didactico-pédagogiques de son développement. La valeur d'une recherche qualitative repose en grande partie sur la capacité du chercheur à donner un sens aux données (Savoie-Zajc, 2004). Ainsi, le fait d'extraire ce sens permet, en quelque sorte, d'aller « au-delà » de ce que les données brutes disent a priori (Denzin et Lincoln, 2005). Nous avons procédé premièrement à un codage de tout

le verbatim afin de ressortir les idées générales ou l'essentiel des propos des enseignants sans chercher à les qualifier. Deuxièmement, nous avons codé le corpus, de façon fermée et adaptée, en faisant ressortir des unités de sens ou des unités informationnelles en lien avec les axes de la recherche, qui furent par la suite catégorisées. Le codage des verbatim fut fait avec un autre chercheur expert en recherche qualitative et un accord de plus de 85% fut obtenu comme fidélité inter-codeur.

d) Catégorisation :

La catégorisation des données qui est « une classification d'éléments constitutifs d'un ensemble par différenciation, puis regroupement par genre analogie d'après des critères préalablement définis, les catégorisations sont des rubriques qui rassemblent à un groupe d'éléments sous un titre générique, rassemblement effectué en raison des caractères communs de ces éléments » (Bardin, 2007). Cette étape a consisté en un regroupement rigoureux des différentes unités de sens ou unités informationnelles codées selon les grandes conceptualisations de la pensée critique par rapport à l'environnement socioculturel.

La procédure d'analyse adoptée est la même pour chaque type d'entretien (individuel et *focus group*) bien qu'ils soient traités séparément dans le but de comparer les résultats obtenus. Une analyse thématique a été réalisée, respectant ainsi les phases d'analyses verticales et horizontales.

4.3.1. Analyse verticale des données par site

L'analyse verticale des données pour chaque pays (Algérie et Tunisie) a franchi les quatre étapes évoquées précédemment, qu'il s'agisse d'entrevues individuelles semi-dirigées ou de *focus group*. Les données de chaque pays ont été analysées séparément afin de ressortir les idées générales ou l'essentiel des propos des enseignants en lien avec les axes de la recherche. Nous avons analysé le *focus group* (par site) et des entrevues individuelles semi-dirigées de chaque participant (par site), en lisant et en analysant la réponse à chaque question, puis en essayant d'extraire des unités de sens et de les classer, puis les regrouper d'après des critères préalablement définis.

L'analyse verticale constitue une première étape permettant d'apprécier la qualité de cette méthode de recueil des données. En effet, dans le cadre des entrevues individuelles semi-dirigées ou de *focus group*, ce type d'analyse permet de vérifier que la structure du discours des répondants répond aux objectifs du guide d'entretien et autorise l'émergence des essences conceptuelles du thème de l'étude.

4.3.2. Analyse horizontale des données des deux sites

L'analyse horizontale des corpus a permis de « mettre en exergue les constances et les régularités » (au sens de Bardin, 2003). Dans notre étude l'analyse horizontale nous permet de comparer les résultats d'analyse de deux sites en faisant ressortir des points de similitude et de différence en lien avec les axes de la recherche. Le protocole que nous avons suivi a été de reprendre l'analyse de la première question du site de l'Algérie et de la première question du site de la Tunisie, puis d'essayer de faire une comparaison entre les résultats de deux analyses et d'extraire les points communs entre elles et les différences points et en les reliant aux axes de la recherche. C'est la même pour les autres questions.

V. Présentation et analyse des résultats

Dans le cadre de ce chapitre, nous présentons une analyse des résultats obtenus auprès des enseignantes et des enseignants participant à notre étude via les entrevues individuelles semi-dirigées et les *focus group*. Cette présentation s'articule autour des quatre axes de la recherche : 1) le curriculum de formation scolaire et la notion de pensée critique, 2) le programme d'études en ÉPS et la notion de pensée critique, 3) la culture scolaire et l'importance de la pensée critique en ÉPS et 4) l'influence des idées et les pratiques quotidiennes dans la société algérienne sur la conception de la nature et du rôle de la pensée critique et des moyens de son développement (c'est-à-dire le rapport entre la culture sociétale et la pensée critique).

Rappelons que nous nous intéressons, dans cette recherche, aux « impacts possibles de la culture ou de l'environnement socio-culturel sur la conception des enseignant-e-s d'EPS en deux contextes culturels différents : l'Algérie et la Tunisie ». La question générale de notre étude est la suivante : « Est-ce que l'environnement socio-culturel des enseignantes et des enseignants a une influence sur leurs conceptions de la nature et le rôle de la pensée critique, de même que sur les conceptions des dispositifs didactico-pédagogiques de son développement en classe d'EPS? ».

Les quatre sous-questions de la recherche sont les suivantes:

- a) Est-ce que le curriculum de formation scolaire est favorable à la notion de pensée critique ?
- b) Est-ce que le programme d'études en ÉPS est favorable à la notion de pensée critique?
- c) Y a-t-il des éléments dans la culture scolaire qui sont susceptibles de souligner l'importance ou la non importance de la pensée critique en ÉPS?
- d) Existente-ils des idées et des pratiques quotidiennes dans les sociétés algérienne et tunisienne qui influencent les conceptions des enseignantes et des enseignants d'EPS à l'égard de la nature et du rôle de la pensée critique, de même que des moyens de son développement?

5.1. Présentation et analyses des résultats du site de l'Algérie

Nous présentons, dans cette partie, les résultats issus des réponses données par les enseignantes et des enseignants d'EPS algériens lors des entrevues individuelles et du *focus group*.

5.1.1. Le curriculum de formation scolaire et la notion de pensée critique

Dans la première portion de l'entrevue, nous cherchions à obtenir des données sur le curriculum de formation scolaire et la notion de pensée critique. Plus précisément, nous voulions savoir si le curriculum de formation scolaire était favorable ou non à la notion de pensée critique.

Le codage et l'analyse des réponses des enseignantes et des enseignants d'EPS lors des entrevues individuelles et du *focus group* relatives au curriculum de formation scolaire et la pensée critique révèlent plusieurs éléments. Dans les pages qui suivent, nous donnons ces éléments.

➤ Le curriculum axé sur le développement des compétences et basé sur l'approche par compétences

Selon les propos de certains enseignants (tels que E1 et E7), relatés lors des entrevues individuelles, le curriculum scolaire en Algérie est basé sur l'approche par compétences qui a pour finalité de « mettre l'élève au centre de sa démarche d'apprentissage et de compréhension ». Les situations-problèmes, proposées par cette approche curriculaire, solliciteront chez l'élève sa pensée critique et l'adoption d'une démarche scientifique et d'investigation de sa part. Le curriculum de formation scolaire algérien met de l'avant « le développement des compétences reliées à l'analyse, l'interprétation, la créativité, la capacité de comprendre et de formuler des propositions ». Ci-dessous, des illustrations de cette synthèse :

« Comme je l'ai dit dans ma réponse précédente, les situations-problèmes aident l'élève à améliorer sa pensée critique, et de ce fait « oui, il est favorable », surtout avec l'approche par compétences, ou on évoque clairement le concept du sens de responsabilité » (E1, entrevue individuelle 1).

« Sans aucun doute, la preuve est que l'approche d'enseignement adoptée en Algérie est celle par compétences, et cette dernière vise, comme finalité, de laisser l'élève découvrir, analyser, interpréter, comprendre » (E7, entrevue individuelle 7).

Ces deux verbatim expriment clairement que le curriculum de formation scolaire algérien indique la promotion du développement de la pensée critique des élèves. Ce curriculum veut faire d'eux des personnes responsables qui font preuve des habiletés cognitives de niveau supérieur telles que découvrir, analyser, interpréter et comprendre.

➤ **C'est un curriculum dans lequel l'élève est acteur de son apprentissage et de la construction de ses compétences**

Des enseignants (tels que E5 et E6 lors du *focus group*; E6, lors des entretiens individuelles) soulignent que le curriculum de formation scolaire met l'accent sur le développement d'un(e) élève vu(e) comme « un individu pensant et adoptant des attitudes de curiosité ». Pour ces enseignants, le curriculum de formation poursuit le développement des compétences méthodologiques et sociales, et des attitudes telles que « la détermination, l'autonomie, l'auto-apprentissage, la participation active et la pensée critique ». De ce fait, pour ces enseignants, le curriculum utilisé invite les élèves à être des acteurs de leur apprentissage par une implication cognitive de leur part, et à construire des compétences comme « raisonner avec logique et rigueur, examiner, analyser, évaluer, donner son opinion, apprécier l'efficacité de ses actions et développer sa persévérance ». Les verbatim ci-dessous en donnent des illustrations de ces points de vue des participants :

« Oui il n'y a pas un mois de cela, j'ai lu le curriculum du moyen (collège), et j'ai trouvé des compétences méthodologiques et sociales ou dites communes comme : raisonner avec logique et rigueur, apprécier l'efficacité de ses actions, développer sa persévérance »(E6, *focus group* 1).

« Mais le curriculum c'est pour toutes les matières et dont je ne suis pas vraiment branché, mais dans une journée pédagogique, on a parlé de compétences transversales à savoir : la détermination, la persévérance, l'autonomie, la participation active et beaucoup d'autres compétences à mon avis en relation avec la pensée critique » (E6, entrevue individuelle 6).

« En théorie oui on parle d'auto-apprentissage, de développement des compétences d'analyse » (E5, *focus group* 1).

À travers ces trois verbatim, les propos des enseignants révèlent que le curriculum de formation scolaire vise, entre autres, le développement des compétences psychosociales et des compétences liées à l'évaluation autonome.

➤ **Le curriculum cherche à former un-e futur-e algérien-ne citoyen-ne, responsable, autonome acteur/trice social-e**

Pour d'autres enseignants, tels que E2 et E8 lors des entretiens individuelles, affirment que le curriculum vise la formation et la construction d'un citoyen

responsable et efficace dans la société. Celui-ci est non seulement sociable, mais il accomplit ses droits et devoirs (acteur social). De plus, le curriculum forme une personne autonome, capable d'innover et de créer, capable de s'exprimer et de faire preuve de pensée critique (décrire, formuler des hypothèses, etc.). Cette personne formée, par ce curriculum, fait aussi usage d'une liberté d'expression. Cette idée transparaît dans les propos ci-dessous des enseignants E2 et E8 :

« le curriculum incite à former un citoyen responsable, efficace dans sa société par l'accomplissement de ses devoirs et droits, il parle d'innovation et de créativité » (E2, entrevue individuelle 2).

« Dire que l'élève doit être en mesure de s'exprimer, de décrire, de formuler, de proposer; Tous sont en relation avec la pensée critique. Donc curriculum est favorable » (E8, entrevue individuelle 8).

➤ **Le curriculum associe l'élève à l'action éducative**

En ce qui concerne cette idée, certains enseignants, tels que E7 lors du focus group et E3 lors des entrevues individuelles, mentionnent que le curriculum vise à former une personne responsable, sociable et participant à la construction du projet collectif d'établissement par le biais de l'auto-évaluation et de l'auto-jugement. De ce fait, le curriculum associe l'élève à l'action éducative et lui confère le droit de poser des questions, d'interpréter, de créer, participer dans l'évaluation, de comprendre et de formuler des propositions. Les propos ci-dessous des enseignants E3 et E7, par exemple, illustrent cette idée :

« Oui, surtout qu'il souligne l'importance de la participation des élèves à la construction du projet de l'établissement, mais entre nous ce projet n'ait que de l'ancre sur papier; il évoque l'auto-évaluation » (E3, entrevue individuelle 3).

« (...), dans le programme officiel on parle de ça comme par exemple faire participer l'élève dans l'évaluation des acquis » (E7, focus group 1).

Synthèse

D'après ce qui a été présenté et analysé précédemment. Il ressort de cette question sur le rapport entre le curriculum et la pensée critique que, de façon générale pour tous les enseignants et toutes les enseignantes, le curriculum de formation est favorable au développement de la pensée critique des élèves dans le système éducatif algérien. Car, selon eux, le curriculum est axé sur le développement des compétences via l'approche par compétences. Il met l'élève au centre de l'action éducative, et lui donne un statut d'acteur dans la construction de ses apprentissages et dans le développement de ses

compétences. De plus, le curriculum de formation scolaire algérien cherche à former un-e futur-e algérien-ne citoyen-ne, responsable, autonome et acteur/trice social-e. Donc, le curriculum de formation en Algérie a été conçu pour atteindre des compétences de différents niveaux, au cours du cursus scolaire, qui apparaissent dans les comportements de l'enfant et ses attitudes face aux problèmes rencontrés dans sa vie quotidienne normale. Le curriculum vise aussi à rendre les élèves autonomes dans la prise des responsabilités, la construction des projets individuels et le rôle actif dans leur apprentissage.

5.1.2. Le programme d'études en ÉPS et la notion de pensée critique.

Dans la deuxième portion des entrevues individuelles et du *focus group*, nous cherchions à obtenir des données sur le programme d'études en ÉPS et la notion de pensée critique. Plus spécifiquement, nous voulions savoir si le programme d'études en ÉPS est favorable ou non à la notion de pensée critique.

Le codage et l'analyse des réponses des enseignantes et des enseignants d'EPS lors des entrevues individuelles et du *focus group* révèlent plusieurs éléments. Dans les pages qui suivent, nous donnerons ces éléments.

➤ **Le programme d'EPS est conçu de façon trop technique et poursuit le développement des habiletés techniques reliées aux APS**

À la lumière des réponses données par certains enseignants, tels que E1 et E6 lors des entrevues individuelles, le programme d'EPS est conçu de façon trop technique et met un fort accent sur le développement des habiletés techniques reliées à la pratique des APS. Le contenu du programme ne décrit que les techniques sportives, les mouvements et les compétences techniques et comportementales, au détriment des capacités réflexives pour et/ou lors de la pratique de ces APS. Les deux retranscriptions, ci-dessous, des enseignants E1 et E6 illustrent fort bien cette réalité :

« Le programme non, surtout d'une façon directe, parce qu'il est trop technique, c'est-à-dire qu'il ne décrit que les techniques sportives, et non les capacités réflexives indépendamment de la discipline sportive » (E1, entrevue individuelle 1).

« Le programme officiel ne détaille pas ça. Il met l'action plus sur la description des mouvements et des compétences techniques et des comportementales » (E6, entrevue individuelle 6).

➤ **Le programme d'EPS ne fait pas mention du développement des habiletés cognitives de niveau supérieur**

Pour certains enseignants interrogés lors des entrevues individuelles, le programme d'EPS ne souligne le développement de la cognition (processus mentaux) des élèves. Par contre, il met l'accent sur la motricité, ne parle que de régulation des actions motrices, la maîtrise des techniques et tactiques sportives, et la connaissance des lois de jeu. Le programme d'EPS n'invite pas au développement d'un élève pensant et adoptant des attitudes. Donc, le programme ne pousse pas l'élève à utiliser et développer ses habiletés cognitives de niveau supérieures. Les propos ci-dessous de l'enseignant E5, par exemple, illustrent bien cette idée :

« A mon avis non, parce qu'il ne parle que de régulation des actions motrices, la maîtrise des techniques et tactiques sportives et la connaissance des lois de jeu, Il ne parle pas de cognition » (E5, entrevue individuelle 5).

➤ **Le programme d'EPS n'indique pas explicitement le concept de pensée critique**

Certains enseignants interviewés, tels qu'E3, E2 et E7 lors des entrevues individuelles, indiquent que la promotion de la pensée critique dans le programme d'EPS est faite de façon très timide et indirecte, c'est-à-dire qu'elle n'est pas clairement énoncée. Il n'y a pas d'indications claires évoquant la pensée critique, même si l'élève est au centre de l'acte d'enseignement en EPS, ceci n'est pas fait avec plus de précision. Ci-dessous, des illustrations de cette synthèse :

« Dans le programme, il n'y a pas d'objectifs clairs évoquant la pensée critique et même dans nos journées pédagogiques on ne parle que de méthodes d'enseignements, styles et évaluation des acquis » (E2, entrevue individuelle 2).

« Dans le volet des objectifs et compétences à développer il décrit, l'entraide, l'auto-évaluation, la détermination, l'analyse, la participation. Mais en terme claire pensée critique non » (E3, entrevue individuelle 3).

➤ **Le programme d'EPS fait de l'élève est un-e acteur/trice dans la construction de son apprentissage et est un-e responsable**

Pour plusieurs enseignants E7 et E4 lors du *focus group*, et E8 et E3 lors des entrevues individuelles, le programme d'études en EPS prône le développement de la pensée critique de l'élève; car celui-ci peut avoir la responsabilité d'un co-enseignement. De ce fait, avec cette responsabilité, il peut être amené à diriger un échauffement, analyser les comportements de ses pairs et faire le bilan de la séance avec

l'enseignant. Ainsi, cette invite du programme officiel de l'EPS est implicitement favorable à la notion de pensée critique en EPS. Le développement de la pensée critique se fait au travers les compétences à développer telles que l'entraide, l'auto-évaluation, la détermination et l'analyse. Donc de façon indirecte et à travers ces compétences, le programme invite l'élève à l'action éducative et lui donne le droit de participer et être acteurs de son apprentissage. Les verbatim ci-dessous en donnent bien une illustration :

« Oui, le fait de parler dans le programme des rôles jouer par l'élève dans la séance à savoir : diriger un échauffement, diriger une séquence d'enseignement, analyser les comportements, faire le bilan de la séance avec l'enseignant, on est une preuve »(E8, entrevue individuelle 8).

« Oui, les programmes sont favorables parce qu'on trouve des compétences en relation, des disciplines sportives en relation » (E4, focus group 1)

« Si on lit entre les lignes du programme, dans le volet des objectifs et compétences à développer, il décrit l'entraide, l'auto-évaluation, la détermination, l'analyse, la participation » (E3, entrevue individuelle 3).

Synthèse

À la lumière des réponses données par les enseignant-e-s interviewés, nous pouvons conclure que la majorité des enseignant-e-s, indique que le programme d'études en ÉPS ne prône pas le développement de la pensée critique des élèves, puisque c'est un programme qui est conçu de façon trop technique et axé sur le développement des APS. En plus, il ne fait pas mention de développement des habiletés cognitives ou des habiletés de pensée supérieur, et il n'indique pas explicitement le concept de pensée critique; c'est-à-dire qu'elle n'est pas clairement énoncée. Donc, le contenu de programme ne favorise pas la capacité de l'élève à argumenter ni sa compétence à utiliser son esprit critique. Aussi, il ne comporte pas le développement de la capacité de créativité et d'anticiper ni de raisonnement scientifique. Toutefois, pour d'autres enseignants, le programme d'études en ÉPS invite implicitement le développement de la pensée critique des élèves car c'est un programme dans lequel l'élève est acteur dans son apprentissage et est responsable. Dans ce cas, le programme développe les méthodes et les capacités de travail personnel et de travail en équipe et de cultiver les facultés d'analyse, de synthèse, de raisonnement, de jugement, de communication et de prise de responsabilités.

5.1.3. La culture scolaire et l'importance de la pensée critique en EPS

Dans la troisième partie des entretiens individuelles et du *focus group*, nous cherchions à obtenir des données sur le lien entre la culture scolaire et l'importance de la pensée critique en EPS. Plus précisément, nous voulions savoir s'il existe des éléments dans la culture scolaire qui nous permettent de juger que la pensée critique est importante ou non en EPS.

Le codage et l'analyse des réponses des enseignantes et des enseignants d'EPS lors des entretiens individuelles et du *focus group* relatives à la culture scolaire et l'importance de la pensée critique en EPS, révèlent deux perceptions opposées relatives à l'importance ou non de la pensée critique dans la culture scolaire. Ce sont :

➤ Facteurs en faveur de l'importance de la pensée critique en EPS

Pour certains enseignants, tels que E2 et E4 lors des entretiens individuelles, il y a des éléments dans la culture scolaire algérienne qui permettent de juger que la pensée critique est importante en EPS. Ils avancent les raisons suivantes :

- 1) La communication entre l'enseignant et les élèves bien éduqués. Les élèves qui ont un seuil d'éducation et de culture élevés peuvent avoir un dialogue et une interaction avec l'enseignant par le biais d'une pensée critique établie chez eux;
- 2) La responsabilisation de certains élèves aux cours d'EPS. Certains élèves sont invités, lors du cours d'EPS à être partenaire avec l'enseignant en assumant certaines responsabilités. La réussite du cours et la réalisation de la responsabilité confiée à ces élèves arriveront grâce au déploiement de la pensée critique par ces derniers;
- 3) Le support de l'environnement familial de certains élèves. Le milieu familial de certains élèves qui joue un rôle important dans l'appréciation et l'amour de la pratique sportive pour l'individu;
- 4) L'amour de la profession par l'enseignant. Certains enseignants agissent avec professionnalisme et amour de leur profession quand ils donnent leurs cours d'EPS. Cette attitude et cet amour de leur travail leur font agir en faisant usage de pensée critique.

Ci-dessous, des illustrations de cette synthèse :

« Oui, je suis une personne qui aime le sport, et de ce fait, je fais de mon mieux pour réussir mon métier de professeur d'EPS. Toute ma famille est sportive, y compris ma région. Comme je l'ai dit précédemment, les élèves sont toujours présents pour m'aider à réussir la séance, et partant de cela, je leur ouvre la porte des suggestions en matière de contenu de la séance, voir même son dosage, en fonction de leur état physique et moral. Ils

ont un seuil de responsabilité remarquable » (E4, entrevue individuelle 4).

« Dans le cas du oui, si on fait face à des élèves d'un seuil d'éducation et de culture élevé, l'enseignant pourrait emprunter le chemin du dialogue pour réaliser sa séance. » (E2, entrevue individuelle 2).

Si dans le premier verbatim, l'importance de la pensée critique s'exprime par une recherche continuellement de réussite du cours d'EPS par l'enseignant, et ce, en s'obligeant de tenir compte des élèves (leurs suggestions, leur état physique et moral), c'est-à-dire en manifestant une attitude d'ouverture aux élèves de la part de l'enseignant, le deuxième verbatim fait état de sa volonté de mettre en place un dialogue lorsque les élèves font preuve d'un seuil d'éducation acceptable.

➤ **Facteurs en défaveur de l'importance de la pensée critique en EPS**

D'après l'analyse des réponses donnée par les enseignant-e-s interviewés (E1, E2, E5, E6 et E8) lors des entrevues individuelles et (E1, E5, E6 et E7) lors de *focus group*, il ressort que la plupart des enseignant-e-s indiquent qu'ils existent des facteurs et des éléments dans la culture scolaire algérienne qui nous permettent de juger que la pensée critique est non importante en ÉPS. Ils les soulignent comme suit :

1) les élèves non éduqués : dans la pratique scolaire, les élèves n'ont pas de respect (ou de retenu) envers les femmes-enseignantes, en plus avec un manque d'éducation, d'instruction et de culture ne pourraient pas exister de dialogue et l'interaction entre les élèves et l'enseignant. Cette idée transparait dans les propos des enseignant-e-s E1 et E2.

« Surtout en tant que femme qui enseigne l'EPS dans un établissement scolaire où la religion est omniprésente dans les pensées des élèves. On m'a conseillé, en début de ma carrière de ne pas trop échanger avec les élèves, puisqu'ils ne respectent pas leurs limites. Ma relation devrait consister à transmettre et les recevoir. Donc en conclusion, non » (E1, entrevue individuelle 1).

« Parce que des élèves avec un manque d'éducation, d'instruction et de culture sont souvent très insolents lorsqu'il y a une ouverture au dialogue et à l'interaction » (E2, entrevue individuelle 2).

2) Des contraintes à la non expressivité des élèves lors de la pratique du sport ou de l'EPS. Il y a certains milieux scolaires qui imposent aux élèves de ne pas exprimer leurs joies par des cris et toute autre manière lors de la pratique du sport ou lors des cours d'EPS. Ces milieux empêchent ainsi le développement de la pensée critique de

ces élèves. Car la pensée critique n'advient que si l'élève a le droit de parler, de s'exprimer, de participer à la pratique d'une activité avec toutes ses dimensions (physiques, affectives, sociales, cognitives, etc.). L'élève pourra ainsi jouer, exprimer sa joie, analyser, interpréter, interagir avec ses pairs, etc. C'est dans ce sens que l'enseignant E8 affirme ceci:

« Si je pars de mon exemple, je dirai non à l'importance de la pensée critique. Parce que le directeur de mon école est contre le sport, car à chaque fois il intervient pour qu'on puisse faire taire les élèves pour motif qu'on dérange les autres professeurs dans leurs classes. Les impulsions sont une condition nécessaire pour le développement de la pensée critique. Un élève motivé sera toujours attentif et enclin à analyser, interpréter et participer entièrement et correctement au cours d'EPS. Heureusement que ce n'est le cas de tous nos directeurs dans nos établissements » (E8, entrevue individuelle 8).

3) La conception ludique de l'EPS par les élèves, les enseignants des autres disciplines et l'administration. En effet, la culture du pays et la vision des élèves, des professeurs des autres matières et de l'administration à l'égard de l'utilité de l'EPS est un facteur obstacle à la pensée critique. Car, la conception scolaire de l'EPS comme un moyen de défoulement ou d'amusement, une discipline scolaire non sérieuse, un moyen de divertissement des élèves, relègue ainsi l'EPS comme une discipline secondaire qui ne développe que la dimension motrice des élèves et non leur dimension cognitive par contre, les disciplines scientifiques telles que les mathématiques, les sciences physiques et naturelles développent la pensée critique des élèves. Les enseignants E7 et E6 expriment bien cette idée en ces termes:

« (...) la culture du pays, et la culture de nos élèves de l'autre, les élèves se représentent l'EPS comme un moyen de défoulement, de loisirs et d'animation ; et c'est cette même culture qui est partagé par les professeurs des autres matières ou par l'administration »(E7, focus group 1).

« (...), en milieu scolaire ce qui développe la pensée, ce sont les mathématiques, les sciences physiques et naturelles, l'EPS c'est pour les muscles c'est-à-dire la force, pas la cognition. » (E6, focus group 1).

4) La réalité socioculturelle. Premièrement, certaines attitudes des élèves filles qui sont distantes en participant timidement aux activités mixtes d'apprentissage sont un obstacle à la pensée critique. Ces élèves filles, en effet, sont promptes à prendre des dispenses médicales de non pratique du cours d'EPS, surtout les filles du sud de l'Algérie. De ce fait, la culture scolaire ne permet pas à ces jeunes filles des occasions

d'expression de leur pensée sur les réalisations motrices d'un pair garçon en classe d'EPS. Deuxièmement, la non acceptation de la mixité en classe d'EPS (l'obligation de séparer les filles, des garçons). Les enseignants E1 et E6 expriment cette idée dans les retranscriptions ci-dessous :

« une réalité socioculturelle très importante dans notre pays : les attitudes des filles, ainsi que leurs familles, à l'égard de la pratique sportive et surtout quand que c'est une pratique mixte (...) Donc celles qui remettent une dispense de pratique d'EPS sont déjà en dehors de notre débat, mais celles qui pratiquent l'EPS en classe mixte - et c'est le cas de la quasi-majorité de nos établissements scolaires-, sont distantes et ne posent pas de questions, participent timidement aux tâches proposées, surtout les filles du sud algérien. Là, je relate mon expérience personnelle, parce que j'ai travaillé au sud avant de rejoindre le nord du pays, sur la ville d'Alger »(E1, focus group 1).

« Si je vous dis que dans mes séances d'EPS, les filles sont séparées des garçons alors que dans les autres matières non (...), même la loi interdit cette séparation, mais la culture scolaire l'impose. Donc vous imaginez dire à une fille ce qu'elle pense de la réalisation de son camarade-garçon de sa classe, un conseil de discipline siègera pour me virer » (E6, entrevue individuelle 6).

5) L'effectif pléthorique des classes et les directives des inspecteurs pédagogiques de l'EPS restent des obstacles au développement de la pensée critique des élèves. Puisqu'elles s'appuient sur un enseignement de la pédagogie de la maîtrise technique qui ne poussent pas l'élève à penser. De plus, la soumission scrupuleuse aux directives des enseignants, c'est davantage la société qui apprend aux élèves à obéir scrupuleusement à l'enseignant sans chercher à le contrarier. Les propos des enseignants E7 et E5, par exemple, illustrent cette idée :

« Mais les directives des inspecteurs pédagogiques de l'EPS, (...) ils nous conseillent d'éviter de travailler les tactiques d'attaques et de défense en sports collectifs, alors qu'elles sont source de pensée pour l'élève, donc s'appuyer sur un enseignement de maîtrise technique, sans plus, ne laisse pas l'élève à développer sa pensée critique »(E7, focus group 1).

« Je fais de mon mieux pour pousser l'élève à réfléchir sur ses actions et celles des autres, mais pas au point de critiquer ma pédagogie ou mon style d'enseignement, parce que la société lui a appris un stéréotype : obéir aux maîtres, ne le contrarie jamais et donc difficile de lutter contre ces conceptions et modifier la mienne » (E5, focus group 1).

Synthèse

À la lecture des réponses données par les enseignantes et des enseignants, nous pouvons conclure deux opinions relatives à l'importance ou non de la pensée critique par la culture scolaire. Les enseignants interviewés indiquent à la fois, des facteurs montrant l'importance de la pensée critique et d'autres facteurs soulignant la non importance de cette forme de pensée dans la culture scolaire.

- Les facteurs en faveur de l'importance de la pensée critique en EPS sont les suivants: 1) la communication entre l'enseignant et les élèves bien éduqués, 2) la responsabilisation de certains élèves aux cours d'EPS, 3) le support de l'environnement familial de certains élèves et 4) l'amour de la profession par l'enseignant.

- Les facteurs en défaveur de l'importance de la pensée critique en EPS sont : 1) les élèves non éduqués, 2) des contraintes à la non expressivité des élèves lors de la pratique du sport ou de l'EPS, 3) la conception ludique de l'EPS par les élèves, les enseignants des autres disciplines et l'administration, 4) la réalité socioculturelle : ce dernier est divisé en deux idées; certaines attitudes des élèves filles (la prise de dispenses médicales de non pratique du cours d'EP) et la non acceptation de la mixité en classe d'EPS (séparation des filles et des garçons) et 5) l'effectif pléthorique des classes, les directives des inspecteurs pédagogiques de l'EPS et la soumission scrupuleuse aux directives des enseignants.

5.1.4. L'influence des idées et des pratiques quotidiennes dans la société algérienne sur la conception de la nature et du rôle de la pensée critique et des moyens de son développement

Dans la quatrième partie des entrevues individuelles et du *focus group*, nous avons cherché à obtenir des données sur l'influence des idées et des pratiques habituelles de la société algérienne sur la conception de la nature et du rôle de la pensée critique, de même que des moyens de son développement. Plus précisément, nous voulions savoir si les idées et les pratiques habituelles dans la société algérienne influencent la conception de la nature et du rôle de la pensée critique, de même que les moyens de son développement.

Le codage et l'analyse des réponses des enseignantes et des enseignants d'EPS lors des entrevues individuelles et du *focus group* relatives aux idées et les pratiques quotidiennes dans la société algérienne et la pensée critique révèlent plusieurs éléments que nous présentons ici-bas :

➤ **La vision de la nature et de l'utilité du cours d'EPS dans la société algérienne est défavorable à la pensée critique des élèves**

Il ressort de l'analyse des données que le cours d'EPS est vu comme une discipline secondaire et non importante. Pour la société algérienne, l'EPS est donc vue comme une discipline d'amusement et de défoulement. Ainsi, pour plusieurs enseignants interviewés (tels que les enseignants E3 et E5), cette vision de l'EPS représente un obstacle à la possibilité de penser à la pensée critique et à son développement en EPS. L'enseignant E5 exprime ainsi le handicap que représente cette conception de l'EPS:

« Je ne le pense pas, (...) puisque l'EPS est vue par la majorité des algériens comme une matière secondaire, une matière plus orientée vers l'animation sportive et non une matière d'enseignement, cela est difficile pour moi d'être convaincu du résultat de mon travail sur cette pensée critique chez mes élèves et, par-là ma conception de son développement chez mes élèves. Il m'est donc difficile de penser que la pensée critique développée dans mes séances d'EPS influencera la pensée critique de l'élève dans sa vie de tous les jours. »(E5, entrevue individuelle 1).

➤ **La mixité telle qu'elle est vue par la religion**

En ce qui concerne cette idée, certains enseignants (E1 et E3), lors des entrevues individuelles, mentionnent que la mixité telle qu'elle est définie et vue par la religion musulmane empêche la mise en place d'une classe d'EPS mixte incluant les filles et les garçons. Il est donc impossible de développer la pensée critique des élèves filles qui naîtrait d'une interaction ou d'échanges entre elles et les élèves garçons. Les propos de l'enseignant E1, par exemple, illustrent bien cette idée :

« Par exemple le lycée où je travaille est située dans une région où la mixité est très mal vue ou considérée comme un péché, pour eux, selon la conception de la religion musulmane. Mais pour moi, la pratique sportive entre les deux sexes n'est pas une mixité interdite par la religion, le contexte d'interdiction est différent de cela. Les filles refusent de se mélanger aux garçons dans les activités que je leur propose, alors comment voulez-vous que j'ai une bonne représentation quant à la nature et au développement de la pensée critique dans mes séances ? » (E1, entrevue individuelle 1).

➤ **L'acceptation de la pratique sportive est fonction de la taille des régions en Algérie**

Il ressort de l'analyse des données que les idées influencent la mise en place de conditions du développement de la pensée critique, cela s'explique par la conception

d'EPS qui est en fonction des régions et des parents face à la pratique sportive de leurs enfants. Dans la société algérienne la conception de la fille en EPS dépend de la taille de ville. Autrement dit, dans les grandes villes en Algérie, on rencontre moins ce problème d'attitude négative à l'égard de la pratique de l'EPS surtout chez les filles. Ainsi, pour plusieurs enseignant-e-s interviewés, tels que E5, E2 lors du *focus group* et E6, E7 lors des entrevues individuelles, les grandes villes en Algérie sont caractérisées par le développement et l'ouverture culturelle. Par conséquent, les parents sont très conscients de l'importance du sport. Ce dernier est donc vu comme un phénomène culturel. Dans les petites villes, quant à elles, il n'y a pas des conditions qui motivent la pratique sportive, compte tenu de la culture de l'environnement social (des familles conservatrices) considérant que la pratique du sport est limitée seulement qu'aux élèves garçons. Ci-dessous, des illustrations de cette synthèse :

« (...) , dans les grandes villes, on rencontre moins ce problème d'attitude négative à l'égard de la pratique de l'EPS, surtout chez les filles. Donc, selon moi, la conception est en fonction de la région du pays dans laquelle j'évoluais. »(E6, focus group 1).

« C'est en fonction des régions, je donne mon exemple, là où j'enseigne dans la wilaya de bougie, les parents accompagnent leurs filles dans leurs compétitions sportives scolaires pour les encourager. Cette atmosphère culturelle très favorable à la pratique sportive me motive, en tant qu'enseignant, à vouloir me surpasser et être plus à l'écoute des élèves et à même discuter des projets sportifs des élèves avec leurs parents. »(E5, entrevue individuelle 5).

« Oui je le confirme. Moi personnellement, ç'a influencé ma conception à l'égard du développement de la pensée critique. Si je prends l'exemple de la région de mon collègue E5 qui est la wilaya de Bougie, oui le sport est considéré comme un phénomène culturel, ce n'est pas mon cas dans la wilaya de Djelfa, les élèves eux-mêmes restent silencieux devant l'enseignant »(E2, entrevue individuelle 2).

➤ **La forme d'éducation de la société algérienne**

Certains enseignants, tels que E2 lors du *focus group* et E8 lors des entrevues individuelles, ont aussi mentionné que l'environnement algérien présente un clivage et une façon de faire : (1) Existence de deux groupes dans la société : les personnes âgées et les personnes jeunes ; et (2) une obéissance scrupuleuse à l'adulte et non le questionner (le plus jeune doit toujours accepter les idées du plus grand). L'éducation parentale prend en compte ces deux réalités suscitées. Ainsi, l'enfant doit une obéissance totale à ses parents et à ses enseignants. Ce qui, selon les enseignants interviewés, a pour conséquence une absence d'une expression libre d'un esprit critique ou d'une éventuelle permission de questionner l'adulte par l'élève. Conséquemment, il

n'existe pas d'espace au dialogue ou à une interaction horizontale entre l'enseignant / les parents et les élèves / enfants. De ce fait, l'élève ne peut pas (ou n'a pas le droit) à apprécier, analyser, évaluer, donner son avis ou critiquer. Ci-dessous, des illustrations de cette synthèse :

« La culture de l'adulte qui sait tout, qui connaît tout et le petit enfant ou adolescent qui doit suivre ses consignes à la lettre entravent mes pensées moi-même, pourquoi? C'est parce que la société dans laquelle nous sommes m'empêche de sortir de ce clivage. Je m'adapte au mieux pour laisser un espace à l'élève afin qu'il puisse analyser ses réalisations et arbitrer mais pas plus que ça. Une pensée critique implique que l'on ose laisser l'élève nous critiquer et donner son avis sur tout, malheureusement l'élève n'est pas habitué à cette façon de faire ». (E8, entrevue individuelle 8).

« Les élèves eux-mêmes restent silencieux devant l'enseignant. Exprimer ses opinions représente un délit de société telle est la conception de l'éducation parentale. « On n'a pas d'avis devant ceux d'un autre plus âgé que nous ». L'élève, il est là pour t'écouter et recevoir les consignes, pour ne pas dire les ordres. Pour les filles c'est pire, par exemple quand tu leur parles, elles ne te fixent même pas du regard ; leurs regards sont par terre »(E6, focus group 1).

➤ **La pensée, le degré d'éveil et de motivation chez les élèves sont liés aux facteurs socio-économiques de l'environnement**

Selon certains enseignants interviewés, tels que E3 et E7, la pensée des élèves est liée aux facteurs économiques et à l'environnement social. Plus précisément, pour ces enseignants, la pensée des élèves dépend de la situation de la famille de ces derniers (riches, pauvres, cultivés, autoritaires, etc.). Ces facteurs socio-économiques de l'environnement dans lequel l'élève grandit peuvent faire de lui un subordonné ou un individu autonome, indépendant et innovateur. Le degré d'éveil, d'en train et de motivation des élèves sont, en partie, liés aux opportunités de voyages qu'ils ont eues, la motivation et l'encouragement des parents à leur égard, les ressources financiers des parents et les opportunités d'utilisation des outils de communication intelligents. Tous ces éléments sont des facteurs catalyseurs au développement de la pensée critique des élèves. L'enseignant E7 explique, en ces termes, ce point de vue :

« Bien sûr que oui, il y a beaucoup de facteurs qui peuvent influencer ma conception, il y a des facteurs économiques, sociaux et ceux en relation avec l'éveil des élèves. Prenons les facteurs sociaux, la pensée critique varie d'un établissement à un autre; un environnement où l'enfant n'a pas le droit de rejeter les consignes du père, on n'attendra pas de lui qu'il soit créatif dans notre séance. Pour les facteurs économiques, un enfant qui voyage, qui a les moyens de s'approprier les outils de communication intelligents, connecté à internet,

issu de parents aisés sur le plan financier et qui pratique du sport, son degré d'éveil et de motivation est plus élevé qu'un autre, et donc plus apte au développement de la pensée critique » (E7, entrevue individuelle 7).

➤ **La société algérienne ne fait pas la promotion de la liberté d'expression et de questionnement**

Des enseignants interviewés, tels que E3 et E7, indiquent que la société algérienne n'encourage pas la formation de la pensée des enfants / élèves. Selon eux, il n'y a pas une grande ouverture sociétale à l'expression libre et au droit de questionner pour l'enfant. Celui-ci doit silencieusement obéir aux consignes des aînés. Ainsi, on ne peut s'attendre à une pensée ouverte ou au développement de la pensée critique de l'enfant. Ci-dessous, des propos d'E3 qui illustrent cette idée :

« Les enfants sont dépendants de leurs parents même à l'âge adulte, c'était mon cas. Il y a des libertés dont on est privé en tant qu'enfant et dont on ne doit pas discuter, dans notre société. On ne parle pas d'autonomie, donc on ne peut pas avoir une pensée ouverte ; donc en tant qu'enseignant je ne pourrais développer la pensée critique sans une grande ouverture sociétale, surtout auprès des filles ou pensée librement pourrait être considéré comme un tabou, donc même pour moi je la conçois différemment entre les filles et les garçons ».(E3, focus group 1)

Synthèse

La lecture des données relatives aux idées et les pratiques quotidiennes dans la société algérienne et la pensée critique révèlent que, la totalité des enseignants interviewés mentionnent plusieurs éléments tels que :

- 1) la vision de la nature et de l'utilité du cours d'EPS, dans la société algérienne, qui présente l'EPS comme une discipline d'enseignement de statut secondaire, assumant une fonction prioritairement ludique pour l'élève, est défavorable à la pensée critique des élèves ;
- 2) la mixité telle qu'elle est définie et vue par la religion musulmane empêche la mise en place d'une classe d'EPS mixte ;
- 3) l'acceptation de la pratique sportive est fonction de la taille des régions en Algérie. On peut dire que dans les grandes villes le sport est vu comme une activité sociale normale ;
- 4) la forme d'éducation de la société algérienne se traduit par l'absence d'espace au dialogue ou à une interaction horizontale entre l'enseignant / les parents et les élèves / enfants : l'enfant souffre d'adulto-centrisme, celui-ci doit une obéissance totale à ses

parents et à ses enseignants a pour conséquence une absence d'une expression libre ou d'une éventuelle permission de questionner l'adulte par l'élève;

5) la pensée et le degré d'éveil des élèves sont liés aux facteurs socio-économiques de l'environnement dans lequel l'élève grandit : Le degré d'éveil, d'en train et la pensée des élèves sont, en partie, liés au niveau scolaire des parents, leurs professions, la taille de la famille et son type. Les élèves qui perçoivent un soutien de leurs familles rapporteraient un plus haut degré de concentration et d'effort; auraient plus de motivation autodéterminée ;

6) la société algérienne ne fait pas la promotion de la liberté d'expression et de questionnement : la famille algérienne traditionnelle est une famille patriarcale « l'autorité du père est ancrée dans le système de vie familiale », c'est à lui que revient le dernier mot dans les grandes décisions. L'enfant doit un grand respect et une obéissance absolue à ses parents. Quel que soit son âge, il devra accepter sans discuter l'opinion des parents et se soumettre à leurs volontés. Donc, il n'y a pas une grande ouverture sociétale à l'expression libre et au droit de questionner pour l'enfant ;

De façon générale, le milieu culturel (famille, école, la société algérienne) ne motive pas au développement et/ou à l'expression de la pensée critique des élèves.

Tableau 5 : synthèse des résultats selon les quatre axes de la recherche

<p>Sous question 1</p> <p>Est-ce que le curriculum de formation scolaire est favorable à la notion de pensée critique ? Justifiez-vous ?</p>	<p>Axe 1</p> <p>Le curriculum de formation scolaire et la notion de pensée critique</p>	<p>-Oui le curriculum scolaire prône le développement de la pensée critique des élèves.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ C'est un curriculum axé sur le développement des compétences et basé sur l'approche par compétences. ➤ C'est un curriculum dans lequel l'élève est acteur dans son apprentissage et la construction de ses compétences. ➤ C'est un curriculum qui cherche à former un-e futur-e algérien-ne citoyen-ne, responsable, autonome acteur/trice social-e. ➤ C'est un curriculum qui associe l'élève à l'action éducative.
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Sous-question 2</p> <p>Est-ce que le programme d'études en EPS est favorable à la notion de pensée critique? Justifiez-vous?</p>	<p>Axe 2</p> <p>Le programme d'études en EPS et la notion de pensée critique</p>	<p>-Non le programme d'études en EPS ne prône pas le développement de la pensée critique des élèves.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Le programme d'EPS est conçu de façon trop technique et poursuit le développement des habiletés techniques reliées aux APS. ➤ Le programme d'EPS ne fait pas mention du développement des habiletés cognitives ou des habiletés de pensée. ➤ Le programme d'EPS n'indique pas explicitement le concept de pensée critique <p>-Oui le programme d'études en EPS prône le développement de la pensée critique des élèves.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Le programme d'EPS fait de l'élève est un-e acteur/trice dans la construction de son apprentissage et est un-e responsable.
<p>Sous question 3</p> <p>Pensez-vous qu'il y a des éléments dans la culture scolaire qui font que vous jugez que la pensée critique est importante ou non importante en EPS? Expliquez-vous</p>	<p>Axe 3</p> <p>La culture scolaire et l'importance de la pensée critique en EPS</p>	<p>- Facteurs en faveur de l'importance de la pensée critique en EPS :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) La communication entre l'enseignant et les élèves bien éduqués; 2) La responsabilisation de certains élèves aux cours d'EPS; 3) Le support de l'environnement familial de certains élèves et 4) L'amour de la profession par l'enseignant. <p>- Facteurs en défaveur de l'importance de la pensée critique en EPS :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Les élèves non éduqués; 2) Des contraintes à la non expressivité des élèves lors de la pratique du sport ou de l'EPS; 3) La conception ludique de l'EPS par les élèves, les enseignants des autres disciplines

		<p>et l'administration;</p> <p>4) La réalité socioculturelle : la prise de dispenses médicales de non pratique du cours d'EP / la non acceptation de la mixité en classe d'EPS et</p> <p>5) L'effectif pléthorique des classes, les directives des inspecteurs pédagogiques de l'EPS et la soumission scrupuleuse aux directives des enseignants</p>
<p>Sous-question 4</p> <p>Pensez-vous que les idées, les pratiques habituelles dans votre société vous influencent dans votre conception de la nature et du rôle de la pensée critique et des moyens de son développement à déployer? Expliquez-vous</p>	<p>Axe 4</p> <p>L'influence des idées et les pratiques quotidiennes dans la société algérienne sur la conception de la nature et du rôle de la pensée critique et des moyens de son développement (Culture sociétale)</p>	<p>-Les idées, les pratiques habituelles dans la société algérienne influencent la conception de la nature et du rôle de la pensée critique, de même que les moyens de son développement</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ La vision de la nature et de l'utilité du cours d'EPS dans la société algérienne est défavorable à la pensée critique des élèves. ➤ La mixité telle qu'elle est vue par la religion. ➤ L'acceptation de la pratique sportive est fonction de la taille des régions en Algérie. ➤ La forme d'éducation de la société algérienne. ➤ La pensée, le degré d'éveil et de motivation chez les élèves sont liés aux facteurs socio-économiques de l'environnement. ➤ La société algérienne ne fait pas la promotion de la liberté d'expression et de questionnement

5.2. Présentation et analyses des résultats du site de Tunisie

Nous présentons, dans cette partie, les résultats issus des réponses données par les enseignantes et les enseignants tunisiens d'EPS lors des entrevues individuelles et du *focus group*.

5.2.1. Le curriculum de formation scolaire et la notion de pensée critique

Dans la première portion de l'entrevue, nous cherchions à obtenir des données sur le curriculum de formation scolaire et la notion de pensée critique en Tunisie. Plus précisément, nous voulions savoir si le curriculum de formation scolaire était favorable ou non à la notion de pensée critique.

Le codage et l'analyse des réponses des enseignantes et des enseignants d'EPS lors des entrevues individuelles et du *focus group* relatives au curriculum de formation scolaire et la pensée critique révèlent plusieurs éléments. Dans les pages qui suivent, nous donnerons ces éléments.

➤ Le curriculum basé sur une approche transmissive et béhavioriste (la P.P.O)

Selon les propos d'enseignants (E3) des entrevues individuelles, le curriculum scolaire en Tunisie ne souligne pas le développement de l'activité mentale des élèves. Il est basé sur une méthode béhavioriste se rapportant à la pédagogie par objectif (P.P.O) et cette dernière est une méthode purement transmissive où l'enseignant est au cœur de processus d'enseignement-apprentissage. Ce curriculum prétend que, pour apprendre, l'élève doit, écouter, suivre, imiter, répéter et appliquer. De ce fait, le curriculum ne pousse pas l'élève à utiliser et développer ses habiletés cognitives de niveau supérieures. Les propos ci-dessous de l'enseignant E3, par exemple, illustrent bien cette idée :

« (...), Franchement, je vous le dis à haute voix que c'est Non. En parlant de ça, je pense qu'on met le doigt sur un grand sujet, les instructions officielles en matière d'EPS depuis les années 70 n'ont pas été l'objet de réflexion et d'innovation, elles sont basés essentiellement sur une méthode béhavioriste et la pédagogie par objectif (P.P.O) qui est une méthode purement transmissive où l'enseignant est au cœur de processus d'enseignement-apprentissage, les apprenants produisent peu d'opération métacognitive,

ils sont considérés comme une boîte noire où le cerveau n'a pas le droit à faire des opérations mentales. »(E3, entrevue individuelle 3).

➤ **Le curriculum ne cherche pas à former un-e futur-e tunisien-ne citoyen-ne responsable et acteur dans son apprentissage**

Pour certains enseignants, tels que E2 du *focus group* et E4, E5 et E6 lors des entrevues individuelles, le curriculum de formation scolaire ne vise pas la construction d'un citoyen responsable et acteur dans la société, il ne met pas l'accent sur le développement et la formation d'un(e) élève vu(e) comme « un individu pensant ». Tel que présenté actuellement, le curriculum actuel forme une personne qui n'est pas capable de s'exprimer et de faire preuve de pensée critique. Aussi, il ne met pas de l'avant « le développement des compétences des élèves », parce qu'il n'existe pas de méthode participative. De plus, pour ces enseignants le système fonctionne pour exclure les élèves. Ci-dessous, des illustrations de cette idée :

« Non, je ne trouve pas dans le curriculum les éléments conçus pour développer la pensée critique chez les élèves » (E2, focus group 2).

« Non, pour l'Etat tunisien, le système fonctionne pour exclure les élèves » (E4, entrevue individuelle 4).

« Non, le curriculum ne contient pas cette idée et il n'existe pas de méthode participative » (E5, entrevue individuelle 5).

➤ **Les instructions officielles existantes n'encouragent pas la pensée critique**

Pour d'autres enseignants, tels que E3, E2 et E1 lors des entrevues individuelles, les instructions officielles n'encouragent pas la pensée critique. Toutefois, il existe quelques efforts personnels des inspecteurs et des enseignants qui mettent en place des nouvelles innovations pédagogiques telle que l'approche par compétence avec les concepts : objectif, obstacle, situation problème, la réflexivité et l'auto-évaluation, et cela encourage le développement des compétences et la pensée critique chez les élèves. Les verbatim ci-dessous en donnent bien une illustration :

« Les instructions officielles n'ont pas changé, sauf que quelques inspecteurs et enseignants avec un effort personnel ils ont mis en place des nouvelles méthodes telle que l'approche par compétence avec les concepts : objectif, obstacle, situation problème, la réflexivité et l'auto-évaluation. Ce sont des concepts qui me font rappeler avec une grande force le concept de la pensée critique. Grâce aux quelques enseignants qui ont pensé à améliorer

leur processus d'enseignement qu'on peut dire aujourd'hui que le programme est favorable à la notion de la pensée critique » (E3, entrevue individuelle 3).

« Il y a seulement quelques jugements de nouveaux collègues diplômés, où ils placent l'élève dans une situation-problème et où il peut évaluer son collègue, ainsi que son auto-évaluation et sa production » (E2, entrevue individuelle 2).

« Les instructions existantes n'encouragent pas la pensée critique chez les élèves. Juste il existe quelques efforts personnels de mettre en place l'approche par compétence, et cela encourage le développement de la pensée critique chez les élèves » (E1, entrevue individuelle 1).

À travers ces trois verbatim, les propos des enseignants révèlent que les instructions officielles existantes n'encouragent pas la pensée critique. Donc, les enseignants sont obligés d'améliorer leur processus d'enseignement afin de développer les compétences des élèves. Donc, je pense que les instructions officielles en matière d'EPS ne favorisent pas le développement de la PC (ministère de la jeunesse et du sport), pour le ministère de l'éducation nationale, je pense que c'est plutôt l'inverse, car les enseignants adoptent l'approche par compétence dans leur enseignement, donc la cotutelle ministérielle pour la matière EPS demeure un facteur qui entrave le développement de cette matière.

➤ **C'est un curriculum axé sur le développement des compétences et basé sur l'approche par compétences**

En ce qui concerne cette idée, certains enseignants (tels que E6 et E1 lors du focus group et, E1 et E2 lors des entrevues individuelles) mentionnent que le curriculum scolaire en Tunisie est basé sur l'approche par compétences et cette dernière a pour finalité de « mettre l'élève au centre de sa démarche d'apprentissage et de compréhension ». Les situations-problèmes proposées par cette approche curriculaire, aideront l'élève à utiliser ses connaissances pour trouver les solutions aux problèmes rencontrés. Ce qui améliore la pensée critique de l'élève. Pour ces enseignants, le curriculum utilisé invite donc les élèves à adopter une démarche scientifique et à développer des compétences reliées à la capacité de comprendre et de formuler des propositions, poser des questions, donner son opinion, échanger des informations avec ses collègues et la capacité de critiquer. Les verbatim ci-dessous en donnent des illustrations de ces points de vue des participants :

« Maintenant, il y a la discussion et l'échange d'informations où l'enseignant met l'élève dans une situation-problème lui permettant d'utiliser ses connaissances pour trouver la solution, d'exprimer son opinion, d'échanger des informations avec ses collègues et il peut les critiquer » (E1, entrevue individuelle 1).

« Le curriculum développe la pensée critique des élèves à travers des situations

problématiques et la pédagogie centrée sur l'élève. Alors je trouve que le curriculum y parvient » (E1, focus group 2).

Synthèse

À la lumière des réponses données par les enseignant-e-s interviewés, nous pouvons conclure que, pour la majorité des enseignant-e-s (7), le curriculum scolaire en Tunisie ne prône pas le développement de la pensée critique des élèves, puisque c'est un curriculum basé sur une approche transmissive (la Pédagogie Par Objectif -P.P.O) et béhavioriste. Aussi, il ne cherche pas à former un-e futur-e tunisien-ne citoyen-ne responsable et acteur dans son apprentissage. En plus, Les instructions officielles existantes n'encouragent pas la pensée critique. Toutefois, pour d'autres enseignants (4), le curriculum scolaire invite implicitement le développement de la pensée critique des élèves car c'est un curriculum axé sur le développement des compétences et basé sur l'approche par compétences qui a pour finalité de rendre les élèves autonomes et de développer leurs compétences et leur esprit critique. Donc, d'après ce qui a été présenté précédemment, nous pouvons conclure qu'il existe deux paradigmes opposés par les interviewés d'un même système éducatif : une approche transmissive « la P.P.O. » et l'approche par compétences (A.P.C). D'une part, cela dépend des compétences, des capacités et de la conscience professionnelle des enseignants, et d'autre part, cela dépend des conditions et des situations de travail.

5.2.2. Le programme d'études en ÉPS et la notion de pensée critique.

Dans la deuxième portion des entrevues individuelles et du *focus group*, nous cherchions à obtenir des données sur le programme d'études en ÉPS et la notion de pensée critique. Plus spécifiquement, nous voulions savoir si le programme d'études en ÉPS est favorable ou non à la notion de pensée critique.

Le codage et l'analyse des réponses des enseignantes et des enseignants d'EPS lors des entrevues individuelles et du *focus group* révèlent plusieurs éléments. Dans les pages qui suivent, nous donnons ces éléments.

➤ Un ancien programme qui ne correspond pas au présent des élèves

À la lumière des réponses données par certains enseignants, tels que E2, E4 et E6 lors des entrevues individuelles, le programme d'études en EPS n'accompagne pas le présent des élèves et il ne sert pas leur avenir. Car, selon eux, c'est un ancien

programme des années 90 qui n'a subi aucun changement évolutif. Les trois retranscriptions, ci-dessous, de ces enseignants illustrent fort bien cette réalité :

« Des anciens programmes n'ont pas été modifiés ne correspondent pas au sujet existant »
(E2, entrevue individuelle 2).

« (...), Non, je pense que le programme des années 90 n'accompagne pas le présent de nos élèves et ne sert pas leur avenir. Par contre, notre présent a changé surtout avec l'ère numérique »(E4, entrevue individuelle 4).

« Non, comme le système scolaire n'a pas été actualisé en gardant l'ancien programme des années 90. Il n'y a aucun progrès. Alors, un nouveau regard et une nouvelle recherche doivent être examinés et développés afin que nous puissions avancer dans la pensée critique » (E6, entrevue individuelle 6).

Ces trois verbatim expriment clairement que le programme d'études tunisien en EPS n'indique pas la promotion du développement de la pensée critique des élèves. Ce programme doit être examiné et développé afin qu'il puisse accompagner le présent des élèves et développer leurs capacités, en particulier à l'ère numérique.

➤ **Le programme est basé sur la technique**

Pour d'autres interviewés, E4 par exemple lors des entrevues individuelles, le contenu du programme d'EPS ne décrit que les techniques sportives et l'entraînement, et il met un fort accent sur le développement des habiletés techniques mais pas sur les capacités réflexives. L'enseignant E4 exprime cette idée dans les retranscriptions ci-dessous :

« Notre programme a plusieurs lacunes (défauts), car il est basé sur l'entraînement et la technique et non les capacités réflexives, il n'est pas basé sur l'éducation et la participation. Donc, ce n'est pas avec ce programme qu'on peut développer la pensée critique, et ce n'est pas la technique qui peut développer l'efficacité des élèves. Cependant, la pensée critique reste très importante pour les élèves, voire nécessaire. »(E4, entrevue individuelle 4).

➤ **Le programme axé sur le développement des compétences**

À la lumière des réponses données par certains enseignants, tels que E3 et E5 lors du *focus group*, le programme d'études en EPS prône le développement de la pensée critique de l'élève; car celui-ci peut avoir la responsabilité d'un co-enseignement. De ce fait, avec cette responsabilité, il peut être amené à expliquer à ses amis dans les situations difficiles, intervenir et faire le bilan de la séance avec l'enseignant. Selon ces

enseignants interrogés, le programme officiel de l'EPS met de l'avant « le développement des compétences » reliées à la capacité de critiquer, la résolution de problème, la créativité et l'auto-évaluation. Les deux retranscriptions, ci-dessous, des enseignants E3 et E5 illustrent fort bien cette réalité :

« Oui, dans le programme d'EPS, l'élève peut critiquer et aider le professeur, il peut intervenir, changer et expliquer à ses amis dans les situations difficiles. Et même l'enseignant consulte ses élèves à propos l'évaluation de la séance »(E3, focus group 2).

« Oui, le programme laisse l'élève critiquer et s'impliquer dans la résolution de problème dans des situations difficiles. Il devient un réformateur (individuel et collectif » (E5, focus group 2).

➤ **Le programme vise la formation d'une personne responsable et actrice de son apprentissage**

Pour certains enseignants, tels que E4 et E5 lors du *focus group*, le programme d'étude met l'accent sur le développement de la responsabilité de l'élève. Il associe l'élève à l'action éducative et lui confère le droit de porter des critiques à son camarade et son enseignant, de participer à la réalisation de la séance et de pouvoir mener des actions individuelles et collectives. Ce sont des situations qui poussent l'élève à l'auto-apprentissage, à compter sur soi et à penser de façon autonome. Pour ces enseignants, le programme d'EPS invite donc les élèves à être des acteurs de leur apprentissage, à avoir une personnalité et à construire des compétences comme « analyser, évaluer, corriger et reformuler, donner son opinion et critiquer ». Les verbatim ci-dessous en donnent des illustrations de ces points de vue des participants :

« Oui, le programme d'EPS aide l'élève à donner son avis et ses critiques. Moi par exemple, j'essaie de rendre mes élèves ponctuels c'est leur droit de critiquer. C'est pour qu'ils puissent parler, devenir responsables, avoir une personnalité, corriger l'information et devenir des réformateurs. En tant qu'enseignant, j'apprends de mes élèves » (E4, focus group 2).

« (...), il assume certaines responsabilités en tant que chef d'équipe qui devient par la suite le meilleur exemple pour ses collègues. Le programme est donc, favorable à la notion de la pensée critique » (E5, focus group 2).

Synthèse

D'après ce qui a été présenté et analysé précédemment, il ressort de cette question sur le rapport entre de programme d'EPS et la pensée critique que quelques enseignant-e-s (4), indiquent que le programme d'études en ÉPS ne prône pas le développement de la pensée critique des élèves, puisque c'est un ancien programme qui ne correspond pas au présent des élèves, et il met un fort accent sur le développement des habiletés techniques mais pas sur les capacités réflexives. Donc, le contenu de programme ne pousse pas l'élève à utiliser et développer ses habiletés cognitives. Aussi, il n'invite pas au développement d'un élève pensant et adoptant des attitudes. Toutefois, pour d'autres enseignants (4), le programme d'études en ÉPS invite implicitement le développement de la pensée critique des élèves car c'est un programme axé sur le développement des compétences dans lequel l'élève est acteur dans son apprentissage et est responsable. Dans ce cas, le programme vise la formation et la construction d'une personne capable d'innover et de créer, capable de s'exprimer et de faire preuve de pensée critique.

5.2.3. La culture scolaire et l'importance de la pensée critique en ÉPS

Dans la troisième partie des entrevues individuelles et du *focus group*, nous cherchions à obtenir des données sur le lien entre la culture scolaire et l'importance de la pensée critique en EPS. Plus précisément, nous voulions savoir s'il existe des éléments dans la culture scolaire qui nous permettent de juger que la pensée critique est importante ou non en EPS.

Le codage et l'analyse des réponses des enseignantes et des enseignants d'EPS lors des entrevues individuelles et du *focus group* relatives à la culture scolaire et l'importance de la pensée critique en EPS, révèlent deux perceptions opposées relatives à l'importance de la pensée critique dans la culture scolaire. Ce sont :

➤ Facteurs en faveur de l'importance de la pensée critique en EPS

D'après l'analyse des réponses donnée par les enseignant-e-s interviewés (E4 et E5) lors des entrevues individuelles et (E1, E2, E4, E5 et E6) lors de *focus group*, il ressort que la plupart des enseignant-e-s indiquent qu'ils existent des facteurs et des éléments dans la culture scolaire tunisienne qui permettent de juger que la pensée critique est importante en ÉPS. Ils les soulignent comme suit :

1) La responsabilisation de certains élèves dans les cours d'EPS. Certains élèves sont invités, lors du cours d'EPS à être chef d'équipe en assumant certaines responsabilités

comme : diriger un échauffement, analyser les comportements de leurs pairs, faire le bilan de la séance et prendre la responsabilité du matériel. Ainsi, cette tâche permet à l'élève de participer, d'innover, développer ses connaissances et de faire preuve de pensée critique. De ce fait, avec cette responsabilité l'élève peut être un acteur social conscient. C'est dans ce sens que l'enseignant E2 affirme ceci :

« Oui, la pensée critique joue un rôle important dans l'EPS : elle permet à l'élève d'être responsable et conscient, par exemple, l'élève timide devient un chef d'équipe, assume ses responsabilités, il s'intègre avec ses amis et développe ses connaissances. Rendre l'élève responsable d'apporter et de rendre le matériel. Et même dans nos coutumes et traditions nous avons été élevés pour prendre les responsabilités » (E2, focus group 2).

2) L'amour de la profession par l'enseignant. Certains enseignants agissent avec professionnalisme et amour de leur profession quand ils donnent leurs cours d'EPS. Ils s'efforcent de fournir aux élèves suffisamment d'informations pour développer leur pensée critique. Les propos ci-dessous de l'enseignant E5, par exemple, illustrent bien cette idée :

« Lorsque, j'ai obtenu mon diplôme de professeur d'EPS, j'essaie d'incarner ce que j'ai appris dans mon travail et donner une addition et des informations à mes élèves pour développer leurs pensée critique » (E4, entrevue individuelle 4).

3) Le changement d'attitude et le feedback pendant la séance d'EPS. Pendant la séance d'EPS, le changement d'attitude s'enracine chez les élèves : la création, le sens de responsabilité et la correction. Et avec le feedback à la fin de la séance, ils peuvent gagner la confiance en eux. Donc, avec cette méthode les élèves peuvent s'améliorer, exprimer, critiquer librement en faisant usage de pensée critique. Ci-dessous, des illustrations de cette synthèse :

« Comme je le fais, au début de la séance, je leur donne l'objectif et pendant la séance, je leur apprends comment évaluer. Le changement d'attitude favorise, chez les élèves, la création, le sens de responsabilité, la correction. A la fin de la séance, il y aura un feedback et je prends leur avis, et ils vont sentir qu'ils existent et d'avoir plus de confiance. Donc, avec cette méthode, ils peuvent s'améliorer et critiquer librement et devenir des partenaires officiels dans la séance d'EPS. » (E4, entrevue individuelle 4).

« J'essaie aussi de me rendre compte de leurs manques et leur faire confiance pour qu'ils puissent exprimer à travers les différentes positions de la séance. Et j'essaie d'avoir, à la fin, de chaque séance un feedback et une évaluation » (E5, entrevue individuelle 5).

4) La communication entre l'enseignant et les élèves dans la séance d'EPS. Le climat démocratique, les orientations et les instructions fournies par l'enseignant confèrent aux

élèves une confiance en soi pour qu'ils puissent exprimer et critiquer pendant la séance d'EPS et former leur personnalité. Cette idée transparaît dans les propos des enseignants E4 et E5 :

« On a formé notre personnalité et notre avenir grâce à nos enseignants, puisqu'ils nous laissent participer et gagner la confiance en soi. Ainsi, j'ai essayé de consolider mon expérience et les réalisations que j'ai vécues sur le terrain pour mes élèves en tant qu'enseignant » (E5, entrevue individuelle 5).

« (...), l'élève a le droit de parler et de critiquer, et on le corrige. Puisque l'enseignant est un démocrate, il peut faire des erreurs et l'élève le critiquera et lui donnera une nouvelle idée » (E4, focus group 2).

5) Des tentatives pour inculquer la pensée critique chez les élèves. Ces tentatives sont faites afin de former la personnalité de l'élève et construire un citoyen efficace, responsable, sociable et participant à la résolution des problèmes. L'enseignant E6 exprime bien cette idée en ces termes:

« Oui, la pensée critique est très importante afin de former la personnalité de l'élève, de le préparer à vivre en société et à résoudre d'autres problèmes. Je pense, actuellement qu'il y a quelques tentatives pour inculquer la pensée critique chez les élèves dans leurs premières années d'école, c'est très important » (E6, focus group 2).

➤ **Facteurs en défaveur de l'importance de la pensée critique en EPS**

Selon les enseignants E4 et E5 lors des entrevues individuelles et E2 lors de *focus group*, ils existent des facteurs et des éléments dans la culture scolaire tunisienne qui nous permettent de juger que la pensée critique est non importante en EPS. Ces enseignants avancent les raisons suivantes :

1) Des lacunes dans le milieu scolaire. Il y a certains milieux scolaires qui imposent aux élèves de ne pas pratiquer l'EPS faute d'infrastructure sportive scolaire, d'entretien des terrains et du matériel... etc. Ces milieux empêchent ainsi le développement de la pensée critique de ces élèves. C'est dans ce sens que l'enseignant E2 affirme ceci:

« Non, il n'enveloppe pas réellement la pensée critique, parce que plusieurs facteurs ne nous permettent pas de réaliser le programme réellement tel que le terrain qui ne convient pas aux entraînements, le manque de matériels et plusieurs problèmes qui empêchent le développement de la pensée critique » (E2, focus group 2).

2) L'école et le système scolaire tunisien. Le système scolaire ne permet pas à la pensée critique de se propager et de s'améliorer en raison de ses lacunes. De plus, l'application par des enseignants du programme sans le critiquer - « il l'applique tel qu'il a été reçu »

- empêche le développement de la pensée critique des élèves. Ci-dessous, des illustrations de cette idée :

« Notre système ne permet pas à la pensée critique de se répandre et de s'améliorer parce que l'EPS est un système avec beaucoup d'imperfection » (E5, entrevue individuelle 5).

« Non, l'enseignant ne peut pas faire la critique du programme qu'il enseigne, il l'applique tel qu'il a été reçu » (E5, focus group 2).

« Notre société n'accepte pas la notion de la pensée critique, y compris nos établissements » (E4, entrevue individuelle 4).

Synthèse

À la lecture des réponses données par les enseignantes et des enseignants, nous pouvons conclure deux opinions relatives à l'importance ou non de la pensée critique par la culture scolaire. Les enseignants interviewés indiquent à la fois, des facteurs montrant l'importance de la pensée critique et d'autres facteurs soulignant la non importance de cette forme de pensée dans la culture scolaire.

➤ Les facteurs en faveur de l'importance de la pensée critique en EPS sont les suivants: 1) la responsabilisation de certains élèves aux cours d'EPS, 2) l'amour de la profession par l'enseignant, 3) le changement d'attitude et le feedback pendant la séance d'EPS, 4) la communication entre l'enseignant et les élèves dans la séance d'EPS et 5) des tentatives pour inculquer la pensée critique chez les élèves.

➤ Les facteurs en défaveur de l'importance de la pensée critique en EPS sont : 1) des lacunes dans le milieu scolaire et 2) l'école et le système scolaire tunisien.

5.2.4. L'influence des idées et des pratiques quotidiennes dans la société tunisienne sur la conception de la nature et du rôle de la pensée critique et des moyens de son développement

Dans la quatrième partie des entrevues individuelles et du *focus group*, nous avons cherché à obtenir des données sur l'influence des idées et des pratiques habituelles de la société tunisienne sur la conception de la nature et du rôle de la pensée critique, de même que des moyens de son développement. Plus précisément, nous voulions savoir si les idées et les pratiques habituelles dans la société tunisienne influencent la conception de la nature et du rôle de la pensée critique, de même que les moyens de son développement.

Le codage et l'analyse des réponses des enseignantes et des enseignants d'EPS lors des entrevues individuelles et du *focus group* relatives aux idées et les pratiques quotidiennes dans la société tunisienne et la pensée critique révèlent plusieurs éléments que nous présentons ici-bas :

➤ **La liberté d'expression dépend du milieu social et culturel dans lequel l'élève a grandi**

Il ressort de l'analyse des données que la liberté d'expression des élèves et de dialogue au sein de la famille sont, en partie, liés au niveau intellectuel des parents et du niveau socio-économique de ces derniers. Ainsi, pour certains enseignants interviewés (tels que les enseignants E1, E2 et E3), les parents cultivés, conscients et ouverts discutent avec leurs enfants, acceptent leurs critiques et encouragent à développer leurs idées. Donc, les enfants peuvent avoir un dialogue et une interaction avec leurs parents par le biais d'une pensée critique établie chez eux. Par contre les enfants, élevés dans des familles conservatrices et autoritaires, sont obligés de respecter ce que les personnes âgées disent et décident sans faire des contestations, sans poser des questions et sans dire quoi que ce soit. Dans ce cas, l'environnement familial est défavorable à la pensée critique des élèves. Ci-dessous, des illustrations de cette pensée :

« Certainement, le milieu social et culturel dans lequel l'individu est enraciné doivent influencer les conceptions vis-à-vis l'importance et du rôle de la pensée critique. Moi j'ai vécu dans une famille plus ou moins équilibrée et ouverte où la relation était amicale. Donc, j'étais souvent ouvert à la discussion et le dialogue, même si c'était à-propos des sujets qui ont une relation avec des tabous et des traditions. Cela m'a permis de développer une sorte de pensée critique à propos de pas mal de sujet et phénomène. En contrepartie, je pense que ce n'est pas le même cas pour les autres familles où les enfants sont obligés de respecter ce que les grands disent et décident sans faire des réclamations, sans poser des questions et sans dire quoi que ce soit » (E3, entrevue individuelle 3).

« Les parents de la nouvelle génération sont cultivés et conscients. Ils encouragent les enfants à développer leurs idées par le dialogue au milieu de la famille. Ils acceptent l'opinion dissidente de leurs enfants et la discussion avec eux » (E1, entrevue individuelle1).

➤ **Les familles conservatrices et l'obéissance aux parents**

Certains enseignants, tels que E4 et E5 lors du *focus group*; E1 et E2 lors des entrevues individuelles, ont mentionné qu'au sein des familles conservatrices l'enfant

doit une obéissance totale à ses parents et non les questionner; Une relation verticale est construite sur le respect et la timidité. Cela a pour conséquence une absence d'une expression libre ou d'une éventuelle permission de questionner l'adulte par l'enfant. De ce fait, l'élève ne peut pas développer sa pensée critique. Car la pensée critique n'advient que si l'élève a le droit de parler, de s'exprimer, de participer aux discussions. Les trois retranscriptions ci-dessous des enseignants E1, E2 et E4 illustrent fort bien cette réalité :

« Oui, il y a une influence, par exemple nous avons vécu dans une famille conservatrice, le père et la mère ont le contrôle total sur la famille, nous respectons leurs ordres et leurs demandes et prenons les commandes sans discussion. Nous trouvons des difficultés de demander des choses et exprimer nos avis. » (E1, entrevue individuelle 1).

« Oui, la famille a un impact significatif, nous n'avions pas le droit de montrer l'opinion. C'était une relation verticale, il n'y avait pas de discussion au sein de la famille, la relation s'est construite sur le respect et la timidité » (E2, entrevue individuelle 2).

« Quand on parle à la famille, à la maison on écoute et on applique et on reste silencieux » (E4, focus group 2).

➤ **L'absence de communication entre l'enseignant et les élèves**

Selon certains enseignants interviewés, tels que E3 et E4, l'élève doit une obéissance scrupuleuse à son enseignant et non le questionner. Conséquemment, il n'existe pas d'espace au dialogue ou à une interaction horizontale entre l'enseignant et l'élève. De ce fait, celui-ci ne peut pas (ou n'a pas le droit) apprécier, analyser, évaluer, donner son avis ou critiquer de peur de son enseignant. Cette idée transparait dans les propos ci-dessous des enseignants E3 et E4 :

« Non, comme la société n'accepte pas la critique, l'élève n'a même pas le droit de critiquer son enseignant. Le professeur est toujours au centre. » (E3, focus group 2).

« Non, la relation entre l'enseignant et l'élève est devenue une relation de peur : L'élève ne peut pas critiquer ou donner sa vision de peur de la réaction de son enseignant »(E4, focus group 2).

➤ **La technologie et des réseaux sociaux assurent une liberté d'expression et une créativité**

Certains enseignants interrogés, tels que E1 et E6 lors du *focus group*; E1 et E2 lors des entrevus individuelles, soulignent que la technologie et des réseaux sociaux assurent une grande liberté d'expression, créativité et l'ouverture d'esprit de l'élève. Celui-ci peut échanger des idées, discuter, exprimer leur avis et critiquer. Les élèves de

la nouvelle génération, ont largement intégré les nouvelles technologies dans leur vie courante, il reste par ailleurs important que les élèves soient accompagnés dans ces découvertes par des adultes et leurs enseignants. Les propos ci-dessous des enseignants E1 et E2, par exemple, illustrent cette idée :

« (...) , grâce au développement technologique et des réseaux sociaux nous avons pu discuter et exprimer nos avis et demander sans difficultés » (E1, entrevue individuelle 1).

« Je remarque que la nouvelle génération est plus ouverte grâce aux réseaux sociaux. Donc la nouvelle génération est capable de se développer et s'améliorer » (E6, focus group 2).

« Oui, la pensée critique est très importante surtout pour la nouvelle génération. Avec le développement technologique, cette génération est influencée par les portables et les tablettes. Il est de notre devoir de les entourer et de leur fournir des connaissances » (E1, focus group 2).

➤ **La société et la famille tunisienne ne fait pas la promotion de la liberté d'expression et de questionnement**

Pour plusieurs enseignants E2, E3 et E5 lors du *focus group*; E4 et E3 lors des entrevus individuelles, la société tunisienne n'encourage pas la formation de la pensée des enfants / élèves. Selon eux, il n'y a pas une grande ouverture sociétale à l'expression libre ou de développement des idées et au droit de questionner pour l'enfant. Celui-ci doit silencieusement obéir aux consignes des aînés. Ainsi, on ne peut s'attendre à une pensée ouverte ou au développement de la pensée critique de l'enfant. Ci-dessous, des illustrations de cette synthèse :

« Franchement, même si la pensée critique a une importance grandiose dans la construction de l'individu et surtout chez les jeunes, je pense que la société tunisienne ignore encore l'importance de développer cette pensée » (E3, entrevue individuelle 3).

« Oui, effectivement, La nouvelle génération peut développer et former notre société en donnant des critiques. Mais, pour la communauté tunisienne n'accepte pas cela, estimant que l'élève est petit et il n'a aucune expérience. Notre société nous a appris à écouter et à appliquer et à rester silencieux » (E3, focus group 2).

➤ **Les traditions, les coutumes et la culture dominante ont un impact sur la façon de penser**

Il ressort de l'analyse des données que les idées influencent la mise en place de conditions du développement de la pensée critique. Cela s'explique par l'influence des coutumes, des traditions et la culture dominante dans la société sur la façon de penser. Autrement dit, les coutumes anciennes restent bien établies dans l'esprit des parents et

dans plusieurs couches de la société; ce qui affectera la pensée critique des élèves. Ainsi, pour certains enseignant-e-s interviewés (tels que E1, E2 lors du *focus group* et E6 lors des entrevues individuelles), le mélange des générations (anciennes et modernes) conduit au mélange des traditions et des habitudes. C'est ce qui distingue le milieu social et culturel tunisien et lui donne un mode de pensée dominant dans l'ouverture ainsi que la fermeture, et les générations luttent entre la préservation de certaines traditions et les élaborer ou les abandonner. De cela nous pouvons conclure que la culture de la société joue un rôle important sur la façon de penser des individus et influence la pensée critique. Les enseignants E1, E2 et E6 expriment cette idée dans les retranscriptions ci-dessous :

« Nous sommes liés à des coutumes et traditions où les parents sont ceux qui ont le pouvoir à la maison. Je veux dire aussi que la civilisation et les coutumes anciennes restent bien établies dans l'esprit des parents et dans plusieurs couches de la société » (E6, entrevue individuelle 6).

« Oui, nos traditions et nos coutumes ont un impact sur notre mode de vie et notre façon de penser. Dans notre société, la culture dominante nous contrôle et affecte notre pensée critique.» (E1, *focus group* 2).

« Notre société est mélangée entre les anciennes générations des années soixante-dix et les générations modernes, ce qui a conduit au mélange des traditions et des habitudes. La moitié de la société accepte les critiques et les opinions des autres, par contre l'autre moitié elle n'accepte pas surtout s'il s'agit des enfants » (E2, *focus group* 2).

Synthèse

La lecture des données relatives aux idées et les pratiques quotidiennes dans la société tunisienne et la pensée critique révèlent que, la totalité des enseignants interviewés mentionnent plusieurs éléments tels que : 1) la liberté d'expression et de dialogue des élèves au sein de la famille dépendent du milieu social, économique et culturel dans lequel l'élève a grandi, 2) les familles conservatrices et l'absence d'une expression libre ou d'une éventuelle permission de questionner l'adulte par l'enfant. Il en résulte que l'élève est incapable de développer sa pensée critique, 3) l'absence de communication entre l'enseignant et les élèves est défavorable à la pensée critique des élèves, 4) la technologie et des réseaux sociaux assurent une liberté d'expression, la créativité et l'ouverture d'esprit de l'élève, 5) La Société et la famille tunisienne ne fait pas la promotion de la liberté d'expression et de questionnement et 6) les traditions, les coutumes et la culture dominante dans la société jouent un rôle important sur la façon de pensée des individus et influencent la pensée critique.

Tableau 6 : synthèse des résultats selon les quatre axes de la recherche

<p>Sous question 1</p> <p>Est-ce que le curriculum de formation scolaire est favorable à la notion de pensée critique ? Justifiez-vous ?</p>	<p>Axe 1</p> <p>Le curriculum de formation scolaire et la notion de pensée critique</p>	<p>- Non, le curriculum scolaire ne prône pas le développement de la pensée critique des élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Le curriculum fondu sur une approche transmissive (P.P.O) et behavioriste en ce qui concerne l'enseignement de l'EPS. ➤ Le curriculum ne cherche pas à former un-e futur-e tunisien-ne citoyen-ne responsable et acteur dans son apprentissage. ➤ Les instructions officielles existantes n'encouragent pas la pensée critique <p>- Oui, le curriculum scolaire prône le développement de la pensée critique des élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ C'est un curriculum axé sur le développement des compétences et basé sur l'approche par compétences en ce qui concerne l'enseignement général et pas l'EPS.
<p>Sous-question 2</p> <p>Est-ce que le programme d'études en ÉPS est favorable à la notion de pensée critique? Justifiez-vous?</p>	<p>Axe 2</p> <p>Le programme d'études en ÉPS et la notion de pensée critique</p>	<p>-Non le programme d'études en ÉPS ne prône pas le développement de la pensée critique des élèves.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Un ancien programme qui ne correspond pas au présent des élèves. ➤ Le programme est basé sur la technique. <p>-Oui le programme d'études en ÉPS prône le développement de la pensée critique des élèves.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Le programme axé sur le développement des compétences. ➤ Le programme vise la formation d'une personne responsable est acteur dans son apprentissage.
<p>Sous question 3</p>		<p>- Facteurs en faveur de l'importance de la pensée critique en EPS :</p>

<p>Pensez-vous qu'il y a des éléments dans la culture scolaire qui font que vous jugez que la pensée critique est importante ou non importante en ÉPS? Expliquez-vous</p>	<p>Axe 3 La culture scolaire et l'importance de la pensée critique en ÉPS</p>	<p>1) La responsabilisation de certains élèves aux cours d'EPS;</p> <p>2) L'amour de la profession par l'enseignant;</p> <p>3) Le changement d'attitude et le feedback pendant la séance d'EPS;</p> <p>4) La communication entre l'enseignant et les élèves dans la séance d'EPS et</p> <p>5) Des tentatives pour inculquer la pensée critique chez les élèves.</p> <p>- Facteurs en défaveur de l'importance de la pensée critique en EPS :</p> <p>1) Des lacunes dans le système scolaire tunisien</p> <p>2) Des lacunes dans le système éducatif tunisien</p>
<p>Sous-question 4 Pensez-vous que les idées, les pratiques habituelles dans votre société vous influencent dans votre conception de la nature et du rôle de la pensée critique et des moyens de son développement à déployer? Expliquez-vous</p>	<p>Axe 4 L'influence des idées et les pratiques quotidiennes dans la société tunisienne sur la conception de la nature et du rôle de la pensée critique et des moyens de son développement (Culture sociétale)</p>	<p>-Les idées, les pratiques habituelles dans la société tunisienne influencent la conception de la nature et du rôle de la pensée critique, de même que les moyens de son développement</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ La liberté d'expression dépende du milieu social et culturel dans lequel l'élève est grandi. ➤ Les familles conservatrices et l'obéissance aux parents. ➤ L'absence de communication entre l'enseignant et les élèves. ➤ La technologie et des réseaux sociaux assurent une liberté d'expression et créativité. ➤ La société tunisienne ne fait pas la promotion de la liberté d'expression et de questionnement. ➤ Les traditions, les coutumes et la culture

		dominante ont un impact sur la façon de penser.
--	--	-------------------------------------------------

5.3. La comparaison des résultats dans les deux contextes culturels : Algérie et Tunisie

Dans cette partie, nous essayons de faire une comparaison entre le contexte culturel algérien et celui de la Tunisie afin de mettre en évidence les ressemblances et les différences entre ces deux milieux culturels, et ce à travers les réponses des enseignantes et des enseignants d'EPS aux questions des quatre axes de notre étude.

5.3.1. Le curriculum de formation scolaire et la notion de pensée critique

À partir des réponses des enseignantes et des enseignants d'EPS (algériens et tunisiens) lors des entrevues individuelles et de *focus group* qui concernent le curriculum de formation scolaire et la notion de pensée critique, nous pouvons déduire que, les réponses des enseignant-e-s sont différentes et, parfois, opposées dans les deux pays.

La totalité des enseignants algériens affirment que le curriculum de formation scolaire prône le développement de la pensée critique des élèves dans le système éducatif algérien. Ces enseignants indiquent que, le curriculum est axé sur le développement des compétences via l'approche par compétences. Il met l'élève au centre de l'action éducative, et lui donne un statut d'acteur dans la construction de ses apprentissages et dans le développement de ses compétences. De plus, le curriculum de formation scolaire algérien cherche à former un-e futur-e algérien-ne citoyen-ne, responsable, autonome et acteur/trice social-e.

Par contre, pour la majorité des enseignants tunisiens, le curriculum scolaire en Tunisie ne prône pas le développement de la pensée critique des élèves, puisque c'est un curriculum basé sur une approche transmissive et béhavioriste (la pédagogie par objectif - PPO). Aussi, il ne cherche pas à former un-e futur-e tunisien-ne citoyen-ne responsable et acteur dans son apprentissage.

Toutefois, pour certains des enseignants tunisiens (4), le curriculum scolaire invite le développement de la pensée critique des élèves car c'est un curriculum axé sur le développement des compétences afin de rendre les élèves autonomes et de développer leurs compétences et leur esprit critique.

5.3.2. Le programme d'études en ÉPS et la notion de pensée critique.

À la lumière des réponses des enseignantes et des enseignants d'EPS interviewés lors des entrevues individuelles et le *focus group* qui concernent le programme d'études en EPS et la notion de pensée critique, nous constatons qu'il y a presque la même situation dans les deux pays (l'Algérie et la Tunisie). Il n'y a pas beaucoup de différence entre eux, en ce qui concerne le programme d'études en EPS. Pour certains enseignants, que ce soit en Algérie ou en Tunisie, le programme d'EPS ne prône pas le développement de la pensée critique des élèves et qu'il existe des obstacles qui empêchent le développement de la pensée critique des élèves. Par contre, d'autres enseignants, que ce soit en Algérie ou en Tunisie, soulignent que le programme d'étude en EPS invite le développement de la pensée critique des élèves et ils soutiennent leurs réponses avec des exemples sur le terrain.

Les raisons avancées dans chacun des milieux culturels, pour expliquer la non promotion du développement de la pensée critique des élèves, sont les suivantes:

- Pour les algériens, c'est un programme qui est conçu de façon trop technique et axé sur le développement des APS. En plus, il ne fait pas mention de développement des habiletés cognitives ou des habiletés de pensée supérieur, et il n'indique pas explicitement le concept de pensée critique; c'est-à-dire qu'elle n'est pas clairement énoncée.

- Pour les tunisiens, c'est un ancien programme qui ne correspond pas au présent des élèves, et il met un fort accent sur le développement des habiletés techniques mais pas sur les capacités réflexives.

Donc, dans ce cas le contenu de programme d'études en EPS (algérien et tunisien) ne pousse pas l'élève à utiliser et développer ses habiletés cognitives. Aussi, il n'invite pas au développement d'un élève pensant et adoptant des attitudes.

Par contre, les raisons avancées dans les deux milieux culturels pour expliquer la promotion du développement de la pensée critique des élèves sont les mêmes, et sont comme suite:

Pour d'autres enseignants algériens (4) et tunisiens (4), le programme d'études en EPS prône le développement de la pensée critique des élèves car c'est un programme axé sur le développement des compétences dans lequel l'élève est acteur dans son apprentissage et est responsable. Donc, dans ce cas le programme d'études en EPS (algérien et tunisien) vise la formation et la construction d'une personne capable de

cultiver les facultés d'analyse, de synthèse, de raisonnement, de jugement, de communication et de prise de responsabilités, capable de s'exprimer et de faire preuve de pensée critique.

5.3.3. La culture scolaire et l'importance de la pensée critique en EPS

À la lecture des réponses données par les enseignantes et des enseignants, nous constatons qu'il y a presque la même situation dans les deux pays (l'Algérie et la Tunisie) et nous pouvons conclure deux perceptions opposées relatives à l'importance ou non de la pensée critique par la culture scolaire. Les enseignants interviewés indiquent à la fois, des facteurs montrant l'importance de la pensée critique et d'autres facteurs soulignant la non importance de cette forme de pensée dans la culture scolaire.

➤ Les facteurs en faveur de l'importance de la pensée critique en EPS

Nous pouvons conclure que, les réponses des enseignant-e-s sont convergentes dans les deux pays. Pour certains enseignant-e-s, que ce soit en Algérie ou en Tunisie, ils indiquent presque les mêmes points et des éléments montrant l'importance de la pensée critique dans la culture scolaire où ils accordent sur trois facteurs communs, qui sont: 1) la responsabilisation de certains élèves aux cours d'EPS, 2) l'amour de la profession par l'enseignant et 3) la communication entre l'enseignant et les élèves dans la séance d'EPS. Et ils diffèrent par d'autres facteurs : les enseignants algériens ajoutent le support de l'environnement familial de certains élèves. Par contre les enseignants tunisiens ajoutent des tentatives pour inculquer la pensée critique chez les élèves et le changement d'attitude et le feedback pendant la séance d'EPS.

➤ Les facteurs en défaveur de l'importance de la pensée critique en EPS

Pour certains enseignants interviewés, que ce soit en Algérie ou en Tunisie, ils indiquent d'autres facteurs soulignant la non importance de cette forme de pensée dans la culture scolaire. Les réponses des enseignant-e-s sont éloignées dans les deux pays et ils diffèrent en mentionnant que, les enseignants algériens ont extrait cinq (5) facteurs, qui sont : 1) les élèves non éduqués, 2) des contraintes à la non expressivité des élèves lors de la pratique du sport ou de l'EPS, 3) la conception ludique de l'EPS par les élèves, les enseignants des autres disciplines et l'administration, 4) la réalité socioculturelle : ce dernier est divisé en deux idées; certaines attitudes des élèves filles (la prise de dispenses médicales de non pratique du cours d'EP) et la non acceptation

de la mixité en classe d'EPS (séparation des filles et des garçons) et 5) l'effectif pléthorique des classes, les directives des inspecteurs pédagogiques de l'EPS et la soumission scrupuleuse aux directives des enseignants.

Quant aux enseignants tunisiens, ils se contentent de mentionner deux (2) facteurs, qui sont : 1) des lacunes dans le milieu scolaire et 2) l'école et le système scolaire tunisien.

5.3.4. L'influence des idées et des pratiques quotidiennes dans la société algérienne et tunisienne sur la conception de la nature et du rôle de la pensée critique et des moyens de son développement

D'après ce qui a été présenté et analysé précédemment. Il ressort des données relatives aux idées et les pratiques quotidiennes dans la société (algérienne et tunisienne) et la pensée critique que, la totalité des enseignants algériens et tunisiens interviewés soutiennent que les idées et les pratiques habituelles dans leur société influencent la conception de la nature et du rôle de la pensée critique, de même que des moyens de son développement.

La lecture révèle que, les enseignant-e-s des deux pays mentionnent quelques points et éléments communs et ils sont d'accord sur l'idée de la société (algérienne et tunisienne) ne fait pas la promotion de la liberté d'expression et de questionnement, cela est dû aux familles conservatrices et l'absence d'une expression libre ou d'une éventuelle permission de questionner l'adulte par l'enfant, celui-ci doit un grand respect et une obéissance totale à ses parents. Il en résulte que l'élève est incapable de développer sa pensée critique. Aussi, la pensée, le degré d'éveil, la liberté d'expression et de dialogue des élèves au sein de la famille sont liés aux facteurs culturel et socio-économiques de l'environnement dans lequel l'élève a grandi. De plus, nous avons aperçu que, la forme d'éducation de deux sociétés (algérienne et tunisienne) se traduit par l'absence d'espace au dialogue ou à une interaction horizontale entre l'enseignant / les parents et les élèves, et c'est défavorable à la pensée critique des élèves.

D'un autre côté, nous avons constaté que les enseignants algériens et tunisiens diffèrent dans leurs opinions et se réfèrent à d'autres éléments liés à la culture sociétale de chaque pays. Ils les soulignent comme suit :

En Algérie : la vision de la nature et de l'utilité du cours d'EPS, dans la société algérienne, qui présente l'EPS comme une discipline d'enseignement de statut secondaire, assumant une fonction prioritairement ludique pour l'élève, est défavorable

à la pensée critique des élèves. Ainsi, la mixité telle qu'elle est définie et vue par la religion musulmane empêche la mise en place d'une classe d'EPS mixte. En plus de tout cela, l'acceptation de la pratique sportive est fonction de la taille des régions en Algérie. On peut dire que dans les grandes villes le sport est vu comme une activité sociale normale.

En Tunisie : les traditions, les coutumes et la culture dominante dans la société jouent un rôle important sur la façon de pensée des individus et influencent la pensée critique et que le mélange des générations (anciennes et modernes) conduit au mélange des traditions et des habitudes. Aussi, la technologie et des réseaux sociaux assurent une liberté d'expression, la créativité et l'ouverture d'esprit de l'élève.

De façon générale, nous pouvons donc, extraire que presque la même culture sociétale dominante dans les deux sociétés (algérienne et tunisienne) et la différence réside dans certains éléments. Notamment religieux (comme la décennie noire en Algérie) et sociétaux et/ou contextuels liés à l'histoire de chaque pays (comme la révolution en Tunisie). Il y a l'influence de l'environnement dans lequel l'élève a grandi, les coutumes et les traditions sur la pensée cela affectera la pensée critique des élèves ; de ce fait, la réalité socioculturelle joue un rôle important sur le mode de pensée des individus. Donc, le milieu culturel (la famille, l'école, la société) algérien et tunisien ne motive pas au développement et/ou à l'expression de la pensée critique de élèves. Ces derniers sont considérés comme des enfants et à ce titre, ils n'ont pas le droit à la parole.

VI.

Discussion des résultats

Compte tenu du manque d'études similaires à notre étude, nous avons tenté de baser notre explication et discussion des résultats sur certains phénomènes proches de notre étude et étudiés par d'autres chercheurs. Ainsi, il se dégage de l'analyse de nos résultats, les principaux éléments suivants en regard à nos questions de recherche:

6.1. Le curriculum de formation scolaire et la notion de pensée critique

Il ressort de l'analyse des résultats relatifs au curriculum de formation scolaire que la totalité des enseignants algériens et certains enseignants tunisiens, affirment que le curriculum de formation scolaire prône le développement de la pensée critique des élèves dans le système éducatif algérien et tunisiens.

D'abord, les enseignants indiquent que, le curriculum est axé sur le développement des compétences via l'approche par compétences qui a pour finalité de mettre l'élève au centre de sa démarche de compréhension, et il lui donne un statut d'acteur dans la construction de ses apprentissages et dans le développement de ses compétences. Donc, le curriculum invite les élèves à être des acteurs de leurs apprentissages par une implication cognitive de leur part, et que la pensée critique est un processus cognitif ou mental de résolution de problèmes et de prise de décision. Plusieurs auteurs (voir Daniel, (2018), Kpazaï (2018, 2015) arrivent à une telle conclusion. Ainsi, le curriculum suggère que l'élève utilise ses connaissances, d'échanger des informations, discuter et exprimer. De ce fait, la pensée critique est un outil de développement personnel de l'élève et indispensable à l'apprentissage et à la construction des compétences des élèves; Ngolo-Ngono et al (2019) arrivent à une telle conclusion. Cela nous amène à confirmer les résultats des travaux de Kpazaï et Attiklemé (2015 b), qui attribuent à la pensée critique une double utilité: (1) un outil de développement personnel de l'élève; (2) un outil indispensable à l'apprentissage et à la construction des compétences des élèves.

Ensuite, le curriculum cherche à former une futur-e algérien-ne citoyen-ne, responsable, autonome acteur/trice social-e. Dans le même contexte, nous ne constatons que la Commission Nationale des Programmes (CNP) (2006) l'a indiqué comme suit : « Œuvrer à rendre les élèves autonomes : en prenant des responsabilités, en construisant des projets individuels, en menant leur apprentissage » (p. 14). Aussi, le curriculum prône la construction d'un élève dans tous côtés (capables d'analyser, d'innover, de s'autoévaluer, de poser des questions, d'interpréter, créer, développer sa persévérance).

Finalement, le curriculum associe l'élève à l'action éducative, il vise à former une personne responsable, sociable et participante à la construction du projet collectif d'établissements par le biais de l'auto-évaluation et de l'auto-jugement et lui confère le droit de poser des questions, d'interpréter, de créer, de comprendre et de formuler des propositions. C'est ce que nous trouvons expliqué dans l'article 53 du bulletin officiel de l'Éducation nationale « il a pour mission, outre la poursuite des objectifs généraux de l'enseignement fondamental, de développer les méthodes et les capacités de travail personnel et en équipe, et de cultiver les facultés d'analyse, de synthèse, de raisonnement, de jugement, de communication et de prise de responsabilité » (p. 49) ; « de développer leur sensibilité et d'aiguiser leur sens esthétique, leur curiosité, leur imagination, leur créativité et leur esprit critique » (p.48) (Ministère de l'éducation nationale algérienne , 2008).

Par contre, pour la majorité des enseignants tunisiens, le curriculum scolaire en Tunisie ne prône pas le développement de la pensée critique des élèves: premièrement, le curriculum est basé sur une approche transmissive et béhavioriste (la pédagogie par objectif - PPO)il ne pousse pas l'élève à utiliser ses habiletés cognitives de niveaux supérieurs et développer ses activités mentales. Ainsi, les instructions officielles n'encouragent pas la pensée critique. Juste il existe quelques efforts personnels des inspecteurs et des enseignants qui mettent en place des nouvelles méthodes telles que l'approche par compétence. Nos résultats vont dans la même longueur d'onde avec les travaux de Grosser et Lombard (2008), où ils ont souligné qu'il est évident dans les classes sud-africaines l'accent reste mis sur des approches centrées sur l'enseignant offrant très peu d'opportunités pour une pensée créative et critique et que l'apprentissage n'est pas mesuré en matière de compétence des apprenants en tant que penseurs, mais plutôt en matière de compétence de reproducteur des faits, et aussi, Burkhalter et Shegebayev (2012), recommandent que les enseignants devraient adopter des techniques centrées sur l'élève et une pensée critique méthodologies.

D'après nos connaissances, les programmes officiels d'EPS en Tunisie se basent encore sur la PPO vu qu'ils sont des anciens textes, mais une réforme au niveau de ces programmes est en cours. Elle sera basée sur l'approche par compétences (dernière édition des instructions officielles en EPS date de 1990). Par contre au ministère d'Education nationale tunisienne, le curriculum est basé sur l'approche par compétences, à l'école primaire, au collège et même au lycée.

Deuxièmement, le curriculum ne cherche pas à former un-e futur-e tunisien-ne citoyen-ne responsable et acteur dans son apprentissage. Aussi, il ne met pas de l'avant « le développement des compétences des élèves ». Il forme une personne qui n'est pas capable de s'exprimer, de critiquer ou donner sa vision. Donc, le système fonctionne pour exclure les élèves. Alors il n'y a pas l'application de la pensée critique dans l'aspect concret du système scolaire. Ceci est également confirmé par Maimoun (2008), qu'il y a une relative liberté pour l'étudiant de présenter ses idées au professeur et cela est dû à certaines pratiques intellectuelles autoritaires du professeur qui ne permettent pas à l'étudiant d'acquérir la confiance nécessaire qui lui permet d'ouvrir intellectuellement et culturel et qui le place dans un espace étroit qui ne voit qu'un type spécifique d'idées et de valeurs. Cela reflète les finalités du programme d'EPS (2008) en Tunisie qui déclare que « l'EPS a pour finalité de former un citoyen, cultivé, lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué » et « les attitudes renvoient à l'engagement et aux comportements que l'élève doit avoir dans ses relations à lui-même, aux autres et à l'environnement et sont sous-tendues par des valeurs qu'il convient d'acquérir et d'installer », aussi « organiser et assumer des rôles sociaux et des responsabilités par la gestion et l'organisation des pratiques et des apprentissages : installer, utiliser, ranger du matériel, recueillir des informations, travailler en équipe, et s'entraider ».

Au regard de ce qui vient d'être dit, les études et les recherches récentes confirment le besoin de l'individu à la pensée critique, pour le ménagement d'un monde qui évolue très rapidement. Elles insistent sur la nécessité de développer et enseigner la pensée critique, dans le processus des différents curriculums didactiques divers. D'ailleurs « Wilen Phillip » confirme que l'introduction la plus efficace dans l'enseignement de la pensée critique, est de compromettre les habiletés de la pensée dans le processus des curriculums didactique, il de même pour « Mayer » qui insiste sur l'enseignement de la pensée travers les différents spécialités cognitives (Chenna. 2005). Ceci est confirmé par certains auteurs qui ont mentionné que la plupart des curriculums d'éducation et de formation invitent les enseignantes et les enseignants à opter pour une éducation cognitive des apprenantes et des apprenants (Durand, 1998 ; Howe, 2004 ; Ku, 2009). Ainsi, le curriculum n'affecte pas directement ce qui se passe en classe : son influence est médiatisée par les schèmes cognitifs des enseignants en interaction avec leurs perceptions relatives aux élèves (Remillard, 2005).

Dans ce cas, la formation à la pensée critique est présentée à la fois comme un objectif éducationnel prioritaire et une compétence à développer par toutes les enseignantes et tous les enseignants quelles que soient les disciplines qu'ils enseignent (Gagnon, 2010; Ministère de l'Éducation de la Colombie Britannique, 2002; Ministère de l'Éducation du Québec (2001). Et aussi, la plupart des curricula de formation au secondaire mettent de l'avant le développement de la pensée critique comme un objectif éducationnel prioritaire (Kpazaï, Daniel et Attiklemé, 2015, 2011).

6.2. Le programme d'études en EPS et la notion de pensée critique

Il ressort de l'analyse des résultats relatifs « au programme d'études en EPS et la notion de pensée critique », qu'il y a presque la même situation dans les deux pays (l'Algérie et la Tunisie). Il n'y a pas beaucoup de différences entre eux.

Pour certains enseignants, que ce soit en Algérie ou en Tunisie, le programme d'EPS ne prône pas le développement de la pensée critique des élèves et qu'il existe des obstacles qui empêchent ce développement. Pour eux, c'est un programme qui est conçu de façon trop technique. Donc, il ne pousse pas l'élève à utiliser et développer ses habiletés cognitives. Aussi, il n'invite pas au développement d'un élève pensant et adoptant des attitudes à la pensée critique. De plus, pour les enseignants algériens le programme n'indique pas explicitement le concept de pensée critique, c'est-à-dire que le concept de « pensée critique » n'y est pas clairement indiqué. Et d'après les enseignants tunisiens, c'est un ancien programme qui ne correspond pas au présent des élèves.

Cependant, après la lecture du document de la Commission Nationale des Programmes du Ministère d'Éducation Nationale Algérien (CNP) (2009) et le Document d'accompagnement au manuel d'éducation physique et sportive (2006) de l'Algérie, nous a fait constater qu'il y avait des traces d'un souhait de développement de la pensée critique dans les programmes d'EPS, contrairement aux résultats obtenus dans notre étude. Voici quelques textes qui soulignent notre affirmation:

- « Les nouveaux programmes doivent comporter une dimension prospective tournée vers l'avenir, qui intègre dans leurs objectifs pédagogiques le développement de la capacité de penser et de se doter d'un esprit critique, le raisonnement scientifique et la créativité, ainsi que le sens de l'engagement, de l'initiative, de la responsabilité et la capacité d'anticiper. Tous ces outils doivent être mis à la disposition des diplômés du

système éducatif pour pouvoir faire face à tous les problèmes devenus de plus en plus complexes » (CNP, p.15) ;

- « Nous identifions soigneusement un ensemble de compétences (en fonction de la disposition de chaque groupe d'élèves) pour développer l'autonomie, le jugement juste, la pensée critique, la capacité de négociation et de communication et la réalisation d'un travail tenant compte des diverses difficultés et obstacles de différents types (matériel, social, moral) » (CNP, p.25) ;

- « Les nouveaux programmes doivent avoir leur part (conjointement avec d'autres composants du système) pour atteindre les objectifs de transfert et d'intégration des valeurs connexes aux valeurs mondiales : développement de la pensée scientifique et la capacité à raisonner et à penser de manière critique, contrôler les moyens de modernisation d'une part, protéger et défendre le droit humanitaire sous toutes ses formes, protéger l'environnement et s'ouvrir aux cultures et aux civilisations mondiales» (CNP, P. 26);

- « la nécessité de changer le modèle pédagogique actuel dans lequel prévaut la connaissance encyclopédique basée sur la mémorisation / récupération d'informations, vers un modèle qui favorise/stimule la capacité de l'élève à argumenter et sa compétence à utiliser son esprit critique ; Préparer l'élève au développement continu de ses compétences en lui apprenant à apprendre, à s'adapter et à être autonome dans diverses situations de la vie quotidienne » (CNP, p.08);

- « En éducation physique et sportive, le programme a été conçu pour atteindre des compétences de différents niveaux, au cours du cursus scolaire, qui apparaissent dans les comportements de l'enfant et ses attitudes face aux problèmes rencontrés dans sa vie quotidienne normale. Pour ce faire, nous avons poursuivi les dispositions suivantes : basés sur les profils d'entrée et les caractéristiques de l'apprenant à cette étape, des aspects physique, cognitif, psychomoteur et émotionnel, et sur ce que l'apprenant est censé réaliser comme finalités à la fin du cycle ». (Document d'accompagnement au manuel d'éducation physique et sportive de l'Algérie, 2006, P. 14).

Selon les instructions officielles (Bon°6 des 28 août 2008 pour le collège et BO n° 4 du 29 avril 2010 pour le lycée), les finalités de l'éducation physique et sportive consiste à former un citoyen lucide, autonome, voire éduqué au plan physique et social en faisant des activités sportives dans les établissements scolaires. De plus, « l'EPS en tant que matière d'enseignement centré sur le jeune, favorisant son développement total,

contribuant à son autonomie et à son intégration sociale » (République tunisienne, 1990).

Donc, les enseignants ne possèdent pas en fait de réelles connaissances du programme d'EPS dans les deux pays disant qu'il n'y a aucune référence à la pensée critique et à son développement en EPS. Ce qui est faux car nous avons des concepts tels que résoudre des problèmes, attitudes critiques, citoyen éduqué, etc. Ils n'ont pas alors accès au curriculum réel. L'écart entre ce qui est demandé aux enseignants et ce qu'ils font réellement, est important. Cela est dû à la base non solide des enseignants sur la spécialité durant leur formation universitaire. Ainsi, au manque de l'appropriation et la construction des connaissances pendant ce cycle. Il pourrait être dû également à la qualité de formation pédagogique et la non-continuité à développer leurs compétences après la formation universitaire. On peut en outre constater que le problème réside dans les méthodes obsolètes suivies par les anciens enseignants qui continuent toujours à travailler avec l'ancien programme.

Compte tenu de ce que nous avons abordé précédemment, nous amène à confirmer les résultats des travaux de Leplat (1997) et Thorel (2009) qui indiquent que les écarts peuvent être importants entre ce qui est prescrit et ce qui est réalisé. Ceux-ci sont certainement dus aux interprétations du curriculum prescrit par les enseignant-e-s, aux variabilités des conditions de mise en œuvre, et à toutes les interférences que les enseignant-e-s ne peuvent pas maîtriser. De ce fait, ce qui se passe dans la classe n'est pas toujours l'application de ce qui est prescrit mais est de l'ordre de l'intuitif (Martinand 2005). Ainsi, par exemple, le curriculum officiel ne serait jamais saisi ni implémenté tel qu'il est écrit ; son influence sur la pratique des enseignants serait toujours médiatisée à travers les filtres que constituent entre autres leurs connaissances et croyances pédagogiques générales, disciplinaires et pédagogiques de contenu, leur expérience personnelle et professionnelle, leurs représentations ainsi que leurs perceptions relatives aux élèves (Remillard, 2005).

Par contre, d'autres enseignants, que ce soit en Algérie ou en Tunisie, soulignent que le programme d'études en EPS invite le développement de la pensée critique des élèves, et les raisons avancées dans les deux milieux culturels pour expliquer la promotion du développement de la pensée critique sont les mêmes : que c'est un programme axé sur le développement des compétences dans lequel l'élève est acteur dans son apprentissage et est responsable. Donc, dans ce cas le programme d'études en

EPS (algérien et tunisien) vise la formation et la construction d'une personne capable de cultiver les facultés d'analyse, de synthèse, de raisonnement, de jugement, de communication et de prise de responsabilité. C'est ce qu'explique le bulletin officiel de l'Éducation Nationale du Ministère d'éducation Nationale algérienne (2008, P. 49) « il a pour mission, outre la poursuite des objectifs généraux de l'enseignement fondamental : de développer les méthodes et les capacités de travail personnel et de travail en équipe et de cultiver les facultés d'analyse, de synthèse, de raisonnement, de jugement, de communication et de prise de responsabilités »

Ainsi, cette invite du programme tunisien officiel de l'EPS met de l'avant « le développement des compétences » reliées à la capacité de critiquer, d'exprimer et de faire preuve de pensée critique, la résolution de problèmes, la créativité, l'auto-évaluation et l'auto-apprentissage. Et c'est ce qui pousse l'élève à compter sur lui et à penser de façon autonome. C'est ce que nous trouvons illustré dans le programme tunisien d'EPS (2008), notamment dans l'axe « Acquisitions fondamentales ou éducatives » comme suit : 1) « organiser et assumer des rôles sociaux et des responsabilités par la gestion et l'organisation des pratiques et des apprentissages : installer, utiliser, ranger du matériel, recueillir des informations, travailler en équipe, et s'entraider » et 2) « se mettre en projet par l'identification, individuelle ou collective des conditions de l'action, de sa réussite ou de son échec pour élaborer un projet d'action et le mettre en œuvre, raisonner avec logique et rigueur, apprécier l'efficacité de ses actions, développer sa persévérance » (p. 4).

De ce fait, les résultats laissent transparaître le raisonnement, l'auto-apprentissage, l'auto-évaluation et l'autocorrection comme un moyen qui entraîne chez les élèves, un retournement conscient en vue d'améliorer leurs processus d'apprentissage et aussi la construction d'un acteur social responsable. Ce qui rejoint les travaux de Lemvo Makoumbou et al. (2019), Kpazaï (2015) et Kpazaï et Attiklemé (2015b) sur l'utilité de la pensée critique. Certes, elle est vue comme: (1) un outil de développement personnel de l'élève; (2) un outil indispensable à l'apprentissage et à la construction des compétences des élèves et (3) un outil d'évaluation. Mais, également la conception de la pensée critique est vue comme un processus de raisonnement. D'ailleurs, les philosophes comme Lipman (1995) et Siegel (1988) arrivent à des conclusions analogues.

6.3. La culture scolaire et l'importance de la pensée critique en EPS

Selon nos analyses, nous constatons qu'il y a presque la même situation dans les deux pays (l'Algérie et la Tunisie). Les enseignants indiquent à la fois, des facteurs montrant l'importance de la pensée critique et d'autres facteurs soulignant la non importance de cette forme de pensée dans la culture scolaire.

6.3.1. Les facteurs en faveur de l'importance de la pensée critique en EPS

D'après l'analyse des réponses données, il ressort qu'elles sont convergentes dans les deux pays. Certains enseignants (algériens et tunisiens) indiquent presque les mêmes éléments montrant l'importance de la pensée critique dans la culture scolaire où ils s'accordent sur trois facteurs qui sont:

1) la responsabilisation de certains élèves au cours d'EPS où ces derniers sont invités à être partenaires avec l'enseignant en assumant certaines responsabilités comme (chef d'équipe). Ainsi, cette tâche leur permet de faire preuve de pensée critique, être des acteurs sociaux conscients et de construire leur apprentissage par eux-mêmes. C'est ce que Hmaied (2018) a souligné dans son étude en soulignant qu'en étant la fonction de leader dans une classe d'EPS peut développer la pensée critique de l'élève;

2) l'amour de la profession par l'enseignant qui agisse avec professionnalisme et amour et qui s'efforce de fournir aux élèves suffisamment d'informations pour développer leur pensée critique;

3) la communication et l'interaction entre l'enseignant et les élèves dans la séance d'EPS confèrent aux élèves une confiance en soi pour qu'ils puissent exprimer, critiquer et former leur personnalité.

Nos résultats vont dans la même longueur d'onde avec les résultats d'Arar (2017) qui prouvent que le cours d'EPS joue un rôle majeur dans le développement des capacités de pensée critique des élèves du secondaire et que les situations éducatives et les activités sportives contribuent à l'excitation des capacités mentales, telles que la pensée critique. La compétence du professeur issue de la bonne formation pédagogique et de son expérience dans le domaine lui permet de sélectionner les meilleurs postes pédagogiques permettant de développer la pensée critique chez les étudiants. De plus, la bonne relation qu'entretient le professeur d'EPS avec les élèves crée un espace propice au développement de la pensée critique. Dans le même contexte, on trouve McBride (1990, 1999) qui mentionne que la qualité de l'apprentissage des élèves dépend

résolument des éducateurs et éducatrices physiques qui ont la responsabilité d'encourager le développement des habiletés de pensée supérieure des élèves par l'adoption d'attitudes et d'aptitudes pédagogiques appropriées. Et comme indiqué par la Commission Nationale des Programmes du Ministère d'Éducation Nationale algérienne (2008) : « cela nécessite que l'enseignant soit bien préparé sur le plan cognitif, pédagogique et professionnel, ce qui lui permet d'optimiser le rendement de son travail pédagogique, de former un apprenant capable de penser, de s'adapter, de créer, de vivre dans sa communauté, en harmonie avec ses exigences et ses développements, et de faire face à tous les changements » (CNP, p. 17-18). Ainsi, nous pouvons dire ici que la pensée critique a essentiellement un rôle instrumental en EPS qui ne se rapporte qu'à l'enseignant, afin de permettre aux élèves d'agir de façon responsable et autonome dans leur prise de décision en vue d'une amélioration (Kpazaï et al., 2015, 2011; Lemvo Makoumbou et al., 2020) et la pensée critique déployée par les enseignants en exercice se présente essentiellement comme un processus cognitif de résolution de situations pédagogiques problématiques pour le bénéfice des élèves (Kpazaï et al, 2019).

Donc, nous constatons que la pensée des enseignantes et enseignants est centrée sur la conception interactive d'enseignement, où l'élève a un rôle primordial dans la construction de son apprentissage du fait qu'il développe sa pensée critique. À l'instar de Paul (2004), « l'usage de la pensée critique en éducation et en formation sert à améliorer les habiletés d'apprentissage des apprenants ».

Les enseignants algériens ajoutent un autre facteur : le support de l'environnement familial de certains élèves. Ils mentionnent que la participation des élèves dépend de l'environnement social et familial, l'éducation qu'ils ont reçue et les parents qui peuvent affecter leurs pensées. Ce qui peut rendre leurs enfants indépendants dans leur pensée - pensée critique- ou restreints à leur obéissance, ils n'ont pas le droit de dialoguer. Ceci est confirmé par les résultats de la recherche de Youssoufi (2012), qui ont montré que les pratiques culturelles des jeunes sont affectées par le niveau de vie de la famille, ainsi que le niveau d'instruction des parents, et ces deux ont le mérite de choix et d'orientation, que ce soit au cours de la vie ou dans l'étude. En outre, Kozulin et al. (2004) indiquent que le développement des processus mentaux supérieurs d'un enfant dépend de la présence d'agents médiateurs dans ses interactions avec son environnement.

Par contre les enseignants tunisiens ajoutent d'autres facteurs qui sont : 1) des tentatives pour inculquer la pensée critique chez les élèves dans leurs premières années

d'école, A cet effet, les enseignantes et enseignants d'EPS confirment que le développement de la pensée critique serait souhaitable chez les élèves tunisiens, parce que, quand l'élève se distingue par une pensée critique, il doit être capable de s'autocritiquer et de progresser dans son apprentissage. Au regard de ce qui vient d'être dit, nombreux sont les chercheurs dont les travaux portent sur le développement de la pensée critique chez les élèves du primaire, du secondaire ou des étudiant-e-s et les étudiants-maîtres en EPS (Bergmann-Drewe et Daniel, 1998; McBride, 1991). Dans ce cas, la formation à la pensée critique est présentée à la fois comme un objectif éducationnel prioritaire et une compétence à développer par toutes les enseignantes et tous les enseignants quelles que soient les disciplines qu'ils enseignent (Gagnon, 2010; Ministère de l'Éducation de la Colombie Britannique, 2002; Ministère de l'Éducation du Québec (2001). Et 2) le changement d'attitude et le feedback pendant la séance d'EPS, s'enracinent chez les élèves la création, le sens de responsabilité, la confiance, la correction et l'évaluation. Nous constatons que certains enseignants utilisent le feedback ou la communication au moment de l'interaction pour développer la pensée critique des élèves. Ce qui confirme l'étude de Tsui (2002) pour qui les discussions en classe sont essentielles pour développer la pensée critique. Aussi, Bean (2001) note qu'on doit assurer un feedback continu pour guider les efforts et pour réduire l'anxiété. Dès lors, Walker (2003), considère que la tension issue de la confrontation entre deux arguments dans un débat stimule la pensée critique et qu'après un certain temps, Donc, nous constatons que les moments d'échange d'idées sont un des moyens de développement de cette pensée critique. Ceci est corrélé à une bonne intervention au moment d'interaction avec les élèves. Les professeurs doivent veiller à fournir des tâches courtes, variées, signifiantes pour l'élève, utilisant les controverses, émotivement engageantes, nécessitant l'usage de jugements. Ici, Beaulieu (2005) confirme que « le professeur doit veiller à créer un climat qui encourage les élèves à poser des questions, à enquêter, à évaluer les allégations et à justifier les affirmations ». Ajoute que cette intervention de l'enseignant peut toucher tous les aspects de l'élève tel que la sensorielle, les cognitifs, l'informationnel et le moteur. En dépit de ce qui vient d'être dit, un fait marquant que les résultats des travaux menés par un certain nombre de chercheurs (Beaulieu, 2005 ; Bean, 2001 ; Ennis, 1989). Il s'agit notamment de travaux qui démontrent que seule la stratégie interactive où la communication et le débat se dominant, peuvent développer la pensée critique des élèves lors du processus enseignement-apprentissage.

6.3.2. Les facteurs en défaveur de l'importance de la pensée critique en EPS

Certains enseignants algériens et tunisiens, indiquent d'autres facteurs soulignant la non importance de cette forme de pensée dans la culture scolaire et les réponses de ces enseignant-e-s sont différentes et éloignées dans les deux pays et ils présentent des éléments différents.

Les enseignants algériens déclarent premièrement, les élèves non éduqués qui n'ont pas de respect envers femmes enseignantes. Et des contraintes à la non-expressivité des élèves lors de la pratique de l'EPS, puisqu'il y a certains milieux scolaires qui imposent aux élèves de ne pas exprimer leurs joies par des cris et toute autre manière lors de la pratique du sport ou lors des cours d'EPS. Donc, dans ce cas les élèves n'ont pas le droit de parler, de s'exprimer, de participer à la pratique d'une activité motrice librement et cela ne pousse pas l'élève à développer sa pensée critique. Nos résultats sont à l'opposé de ce que Yahiaoui (2013) a trouvé que « l'éducation physique et sportive offre aux élèves des situations d'expression variée, corporelle, verbale, émotionnelle, relationnelle, ce qui n'est pas le cas en salle de classe, où ils restent généralement assis et silencieux. L'EPS répond en effet aux objectifs d'une pédagogie active et dynamique grâce à la nature des activités qu'elle propose, à base de jeux et de mouvements, à une organisation en équipes, et à des compétitions fréquentes sur des espaces plus ou moins grands; ce qui permet une grande liberté d'évolution motrice, une expression multiple et la confrontation directe des capacités et compétences des élèves ». Signalons aussi que l'instruction officielle en 2008 a indiqué pour les professeurs d'EPS: « l'enjeu est de faire entrer les élèves dans une suite situations d'apprentissage les amenant à prendre du plaisir, progresser, être motivé parce qu'ils sentent que les savoir appris leur permettent d'agir et d'avoir une maîtrise de l'environnement physique et social qui accepte l'élève tel qu'il est mais l'incite à changer. L'élève doit créer et reconstruire ses savoirs avec le groupe, au travers de cette reconstruction des savoirs l'élève est aussi éduqué, travaillant en groupe et confirmant son savoir-être et sa personnalité. Cette éducation globale au travers de l'EPS le suivra dans toute sa vie future » (Ministère d'Éducation Nationale algérienne, 2008)

Deuxièmement, la conception ludique de l'EPS par les élèves, les enseignants des autres disciplines et l'administration (l'EPS comme un moyen de défoulement ou d'amusement et une discipline scolaire secondaire) sont un facteur-obstacle à la pensée critique. Nos résultats sont analogues à ce que Durand (1983) a trouvé: « l'EPS souffre d'un manque de considération de la part des autorités administratives. En plus,

l'enseignement de l'EPS est confronté à une négligence manifeste dans les établissements, du personnel administratif. En effet au moment où les enseignants des autres disciplines ont reçu leurs matériels didactiques en quantité suffisante, l'enseignant d'EPS doit attendre longtemps pour voir sa demande satisfaite en deçà de ses besoins réels ou totalement rejetés ». Aussi, nos résultats vont dans la même longueur d'onde avec les travaux Manadi et Saadi (2017) qui indiquent que: « les professeurs d'EPS ne bénéficient d'aucune faveur pouvant leur garantir leur promotion sociale, source d'émulation. Ils sont comme des ouvriers mal outillés, peu motivés et voués au découragement. À côté de ces problèmes s'y ajoutent le manque de considération et le manque de courtoisie à l'égard du professeur d'EPS, des collègues enseignants qui délibérément ou non, nourrissent un complexe de supériorité vis-à-vis de celui-ci. C'est ainsi que certains d'entre eux ne trouvent pas d'inconvénient à faire déborder leur heure de cours sur l'horaire réservé à l'EPS ou programmé des cours de rattrapage sur l'horaire réservé à l'EPS en demandant au professeur d'EPS de le leur céder ». Ils ajoutent aussi : « le manque de considération que les élèves ont à l'égard des professeurs d'EPS manifeste le doute qu'ils auraient sur le niveau intellectuel de ces derniers ». Et comme nous le constatons, à travers le code de l'éducation physique et sportive 76-81, la loi 89-03 de 1989, L'ordonnance n°95-09 du 25 février 1995, et enfin; la loi n°04-10- des 14 aout 2004 relatives à l'éducation physique et aux sports que, le statut de l'éducation physique et sportive dans le secteur scolaire est complètement marginalisé sur le terrain.

En troisième lieu, les enseignants algériens ont extrait des facteurs liés à la réalité socioculturelle qui sont certaines attitudes des élèves filles qui sont distantes en participant timidement aux activités mixtes d'apprentissage. C'est ce qui conduit à la non-acceptation de la mixité en classe d'EPS. Ces élèves filles, en effet, sont promptes à prendre des dispenses médicales de non pratique du cours d'EPS, surtout les filles du sud de l'Algérie. Manadi et Saadi (2017) arrivent à un tel résultat que parmi toutes les disciplines enseignées à l'école, l'EPS est la seule que les élèves aient tendance à éviter par l'obtention d'un certificat de dispense, avec le soutien de certains parents et médecins. Dans le même contexte, Yahiaoui (2013) indique que: « dans un rapport que nous avons adressé en tant qu'inspecteur pédagogique au ministère de l'éducation nationale de l'Algérie, en 1998, il était noté que 32% d'élèves filles étaient dispensées dans une wilaya du centre-ouest du pays; et nous remarquons que: « en plus de la complaisance, parfois forcé par l'intervention de parents auprès de médecins ou même

de chefs d'établissements, il est indéniable que le climat de crise sociale a un impact très négatif sur la participation des filles aux cours d'EPS ». Donc, d'après Belkhenchir, Gaid, Bouderbala et Tebbal (1995), la régression proprement dite de l'EPS commença dès la promulgation de la loi 89/03 par une augmentation du nombre de certificats médicaux qui dispensent les élèves du cours d'EPS. Les filles furent les premières en user, les garçons en abusèrent, si bien que la séance d'EPS était considérée comme facultative et non obligatoire.

Concernant la non-acceptation de la mixité en classe d'EPS ça veut dire la séparation des filles et des garçons, cela nous amène à évoquer et rappeler les méthodes traditionnelles d'enseignement en éducation physique, qui parle d'une séparation sexuelle des élèves et de classes non mixtes, et même le sexe des enseignants était en fonction du sexe des élèves: des femmes enseignantes pour des groupes filles et des hommes ayant que des classes de garçons. Dans le même contexte Abdelkerim et Ardhaoui (2014) indiquent que : la mixité en EPS reste un dilemme pour les enseignants d'éducation physique, militant pour égalité et une coéducation des sexes et perplexes à la superposition de ces valeurs à la réalité du terrain et donc les enseignants, quels que soient leurs sexes, ont une certaine crainte des groupes mixtes, et d'être incapables d'assurer pleinement leur mission d'éducateur. Finalement cela serait en lien étroit avec la culture sociale du pays en considération

En fin de compte, les directives des inspecteurs pédagogiques de l'EPS restent des obstacles au développement de la pensée critique des élèves. Puisqu'elles s'appuient sur un enseignement de la pédagogie de la maîtrise, technique qui ne pousse pas l'élève à penser. Néanmoins, les résultats de Abdelkerim et Ardhaoui (2014) prouvent que l'éducation physique et sportive à l'école vise le développement du jeune sur le plan psychomoteur, l'élève en relation avec son corps et socio-affectif, l'apprenant en relation avec son entourage. En outre, c'est ce que nous trouvons expliqué dans l'article de Commission Nationale des Programmes (2009): « nul ne peut nier le rôle important de l'éducation physique et sportive dans le développement de l'autonomie individuelle, la coopération collective et la formation d'une personnalité équilibrée et en harmonie avec son environnement. Elle aide à préserver les facteurs décisifs et probants (dimension psychologique) dans le développement de la vie émotionnelle (dimension émotionnelle / existentielle) et aide à connaître et à comprendre les phénomènes associés aux activités motrices (dimension cognitive) ». Ce qui nous amène à postuler que, la pensée critique n'advient que si l'élève a le droit de parler, de s'exprimer, de

participer à la pratique d'une activité avec toutes ses dimensions (physiques, affectives, sociales, cognitives, etc.).

En plus, l'effectif pléthorique des classes aussi est un facteur obstacle à la pensée critique des élèves. Ceci est confirmé par les résultats de la recherche Dosseh (2009), qui a montré que le problème de l'effectif pléthorique ne permet pas de faire un travail efficace aux élèves ou d'acquérir le comportement souhaité. Si le bon geste s'acquiert par répétition, le nombre important d'élèves ne permet pas à chacun de faire plusieurs passages et d'acquérir ainsi l'automatisme.

Aussi, d'après nos analyses la soumission scrupuleuse aux directives des enseignants correspond davantage à la société qui apprend aux élèves à obéir scrupuleusement à l'enseignant sans chercher à le contrarier. Cela est analogue à ce que Burkhalter et Shegebayev (2012) recommandent en indiquant que les enseignants devraient passer d'un système de contrôle hiérarchique autoritaire basé sur la peur se rapportant aux étudiants et collègues à la coopération, l'ouverture et l'équité. Ceci est également confirmé par Maimoun (2008), qu'il y a une relative liberté pour l'étudiant de présenter ses idées au professeur et cela est dû à certaines pratiques intellectuelles autoritaires du professeur qui ne permettent pas à l'étudiant d'acquérir la confiance nécessaire qui lui permet d'ouvrir intellectuellement et culturel et qui le place dans un espace étroit qui ne voit qu'un type spécifique d'idées et de valeurs.

Quant aux enseignants tunisiens, ils se contentent de mentionner les facteurs tels que, des lacunes dans le système scolaire tunisien et les statuts inéquitables des différentes matières d'enseignement scolaire surtout le système d'EPS tunisien, qui empêchent le développement de la pensée critique de ses élèves en raison du terrain qui ne convient pas aux entraînements et le manque de matériel, plus l'application par des enseignants du programme sans le critiquer, nous pouvons clarifier ce point avec ce que Hmaied (2018) a atteint dans son étude « quelques enseignants affirment ce qu'il n'est pas facile de développer la pensée critique des élèves tunisiens en EPS vue les obstacles qui entravent l'évolution de cette pensée critique ». Ce dernier résultat trouve appui dans ceux avancés par Willingham (2007) selon lesquels la pensée critique est si difficile à acquérir et à enseigner. D'une manière générale, il apparaît que le matériel et l'équipement pédagogiques ainsi que les programmes et les manuels scolaires qui n'ont pas été revus en Tunisie depuis la réforme de 1990 influencent les réflexions interactives des enseignants (Lundgren, 1987; Marland, 1977 ; Peterson *et al*, 1978 ; Smith et Geoffrey, 1968 ; Wodlinger, 1980).

6.4. La culture sociale et la pensée critique

Pour l'ensemble des enseignants algériens et tunisiens, les idées et les pratiques habituelles dans leur société influencent la conception de la nature et du rôle de la pensée critique, de même que des moyens de son développement. Ils mentionnent quelques points et éléments en commun :

En premier lieu les enseignants sont d'accord sur l'idée que la société (algérienne et tunisienne) ne fait pas la promotion de la liberté d'expression et de questionnement. Il n'y a pas une grande ouverture sociétale au développement des idées et au droit de questionner pour l'enfant. Les élèves sont considérés comme des enfants et à ce titre, ils n'ont pas le droit à la parole lors des interactions sociétales. Ils doivent silencieusement obéir aux consignes des aînés. Ce constat fut fait par Hirsch (2014): Résultats faibles et insuffisants enregistrés par les membres de l'échantillon concernant la capacité de penser de manière critique. De même, ces résultats ne répondent pas aux attentes du système éducatif qui incite à développer le sens des élèves et affiner leur esprit esthétique, leur curiosité, leur imagination, leur créativité et leur esprit de critique. Ce qui corrobore aussi avec les travaux de Hanadhi (2009), une famille qui s'appuie sur le dialogue et la discussion entre ses membres pour prendre des décisions familiales, le jeune mettra en œuvre ses décisions et aimera toujours retourner dans la famille pour consulter dans ses propres projets. Quant aux familles où l'autorité est limitée à l'un des individus, le père ou le frère aîné, et ne dépend pas du dialogue et de la discussion entre ses membres lors de la prise de décision, le jeune homme ne retourne pas dans la famille pour consulter dans ses propres projets, mais il préfère les conseils et l'encadrement et l'avis de ses amis.

En deuxième lieu, nous avons aperçu que les enseignant-e-s sont d'accord sur l'idée que les familles sont conservatrices, et l'obéissance absolue aux parents. Donc, la forme d'éducation de deux sociétés (algérienne et tunisienne) se traduit par l'absence d'espace au dialogue ou à une interaction horizontale entre l'enseignant / les parents et les élèves. L'enfant souffre « d'adulto-centrisme » et doit une obéissance totale à ses parents et à ses enseignants. Ce qui a pour conséquence une absence d'une expression libre ou d'une éventuelle permission de questionner l'adulte par l'élève. Le père a tous les pouvoirs et lui seul à l'autorité. Parfois même, les élèves ont peur de l'enseignant et n'osent pas dire qu'ils n'ont pas compris telle ou telle situation. Alors, la relation adulte-élève n'est pas basée sur l'interaction et le dialogue. De ce fait, l'élève ne peut

pas développer sa pensée critique. Ceci est confirmé par les résultats des recherches de Cutting et Dunn (1999), qui ont constaté que les différences individuelles, décisives dans le développement de la cognition sociale de l'enfant, sont en grande partie dépendante de l'environnement familial. Elles ont découvert que la parole était un important facteur de différenciation : les sujets abordés en famille, la qualité des interactions, etc. En plus, les résultats de Hirsch (2014) ont confirmé l'existence d'une corrélation négative entre les valeurs de l'école et la capacité de penser de manière critique, et que l'adoption des valeurs traditionnelles de la famille algérienne n'encourage pas le développement de la capacité de penser de façon critique. C'est le cas, par exemple, de la vision de la loyauté envers la famille - une des valeurs les plus importantes de la famille algérienne - qui repose sur le principe d'obéissance, de respect, de soumission et de pensée objective et logique. Par conséquent, la loyauté envers la famille est considérée comme l'un des obstacles les plus importants qui entravent la possibilité de développer une pensée critique.

En dernier lieu, les enseignants soulignent que la pensée, le degré d'éveil, la liberté d'expression et de dialogue des élèves au sein de la famille sont liés aux facteurs culturels et socio-économiques de l'environnement dans lequel l'élève a grandi. Nous pouvons aussi dire que le degré d'éveil, d'en train et la pensée des élèves sont, en partie, liés au niveau scolaire des parents, leurs professions, la taille de la famille. De ce fait, les élèves qui perçoivent un soutien de leurs familles rapporteraient un plus haut degré de concentration et d'effort, auraient plus de motivation autodéterminée. Ainsi, l'influence familiale et sociale a atteint un grand degré d'importance quant à l'intériorisation des principes caractéristiques de la personnalité, de la mentalité et de l'humeur de l'enfant. Ceci est confirmé par Benali (2009), qui a montré que le niveau socioculturel de la famille est circonscrit par le niveau d'études de la mère et la profession du père, semble être celui qui a le plus d'influence sur la perception des parents et des enfants algériens. Ainsi, le niveau socioculturel influence même la perception des enfants. En outre, Miller (1995) et Lautrey (1980) indiquent que la littérature scientifique, en général, accorde une large place aux variables relatives aux niveaux socioculturel et économique des parents. Il est même prouvé que ces niveaux sont des indicateurs des valeurs et des pratiques éducatives parentales. Nos résultats sont analogues à celles de Davidson et Freebody (1988), ont montré des différences relatives à la culture des enfants, ainsi qu'au niveau social des parents dans le développement des habiletés métacognitives. Ils ont, par exemple, constaté que plus le

statut social du père était élevé, plus les compétences métacognitives de l'enfant se développaient. Ils ont également fait ressortir que ces différences culturelles et socioculturelles augmentaient avec l'âge. On ajoute que même les chercheurs américains démontrent, sur la base d'analyses quantitatives, l'existence de liens forts entre le statut socioéconomique et le développement cognitif de l'enfant (Schneider et al., 2010 ; Melhuish et al., 2008). Or, Broyon (2006) souligne que le rôle de la médiation parentale au niveau du développement des habiletés métacognitives est maintenant bien connu. Et aujourd'hui, nous avons assez d'éléments pour affirmer que le contexte culturel et le niveau socioculturel de la famille jouent un rôle considérable au niveau de la qualité et de la quantité de la médiation métacognitive parentale.

D'un autre côté, nous avons constaté que les enseignants algériens et tunisiens diffèrent dans leurs opinions et se réfèrent à d'autres éléments liés à la culture sociétale de chaque pays.

En Algérie, tout d'abord nous avons trouvé la vision de la nature et de l'utilité du cours d'EPS dans la société algérienne, qui présente l'EPS comme une discipline d'enseignement de statut secondaire, assumant une fonction prioritairement ludique pour l'élève. Ce qui est défavorable à la pensée critique des élèves. L'EPS dans la société algérienne est perçue encore comme un moyen d'animation uniquement, ou au mieux comme un moyen de représentation de l'établissement dans le cadre du sport scolaire de compétition. Ce constat est analogue à celui fait par Yahiaoui (2013) : « bien que l'EPS soit considérée comme faisant partie intégrante du système éducatif dès les premières instructions officielles de 1970, certains administrateurs la perçoivent toujours comme un moyen d'animation, au mieux comme un moyen de détection et de sélection pour les compétitions sportives scolaires représentant leurs établissements. Les ligues de wilaya des sports scolaires ont tendance à les encourager dans ce sens, par exemple par l'attribution de matériel uniquement en fonction des résultats obtenus ». De plus, l'EPS a eu de mal à trouver sa place de discipline éducative. Elle a toujours été considérée comme une matière ne pouvant pas rivaliser avec les autres disciplines en raison de son faible coefficient et que les autres disciplines participent plus au développement de l'intelligence des élèves et permettant beaucoup d'ouvertures à l'avenir. Donc, l'EPS est considérée au sein de l'école comme une « récréation physique » et non comme une « re-création physique » comme le précise (Parlebas, 1981). Dans le même contexte, on trouve Demba (2011) qui souligne que l'EPS a toujours été considérée comme une matière ne pouvant pas rivaliser avec les autres

disciplines en raison de son faible coefficient. En outre, Manadi et Saadi (2017) mentionnent que l'effort physique et technique que demande l'EPS et son faible coefficient sont autant de raisons qui poussent les élèves à recourir parfois à des dispenses.

Ensuite, la mixité telle qu'elle est définie et vue par la religion musulmane empêche la mise en place d'une classe d'EPS mixte. De ce fait, les filles n'apprécient pas vraiment les cours d'EPS, sont peu motivées à y participer et ne sont pas à l'aise et craignent le regard, le jugement et les critiques de leurs pairs garçons. Elles ont parfois tendance à choisir de ne pas participer aux activités, pour des motifs plus ou moins complexes, pouvant être liés au milieu social en général, mais impliquant parfois la personne elle-même face à son image corporelle (qu'elle préfère ne pas « exposer » pour des raisons de la religion) et l'entourage familial (qui interdit parfois la participation mixte). Yahiaoui (2013) arrive à une telle conclusion. Mosconi (2004) renforce aussi cette idée en indiquant que, la mixité scolaire aujourd'hui expose les filles et les garçons à une dynamique relationnelle dominée par le groupe masculin : elle renvoie les filles à une contrainte de féminité qui implique une position d'infériorité, tout comme les garçons sont renvoyés à une contrainte de virilité et à une position de supériorité et de dominance. Abric (1988) ajoute également que dans les pays du Maghreb, le « noyau central » des représentations culturelles s'incarne dans les normes traditionnelles et les lois religieuses dont l'influence donne une signification bien précise à la représentation de la femme et de son corps.

Enfin, l'acceptation de la pratique sportive est en fonction de la taille des régions en Algérie et des parents face à la pratique sportive de leurs enfants. On peut dire que dans les grandes villes le sport est vu comme une activité sociale développée, comme en témoigne le renouvellement de la structure et des fonctions des services sportifs, et la mise en place d'approches simplifiées pour soutenir le mouvement sportif, en plus les parents qui sont très conscients de l'importance du sport. Par ailleurs, dans les petites villes et celles du sud algérien où les filles participent timidement aux tâches proposées, on rencontre le problème d'attitude négative à l'égard de la pratique de l'EPS. Cela pourrait être dû à l'instabilité politique durant les années 1990 semble avoir participé à une régression néfaste de la pratique des activités physiques et sportives, plus particulièrement des filles. La période dite la « décennie noire » semble même avoir créé une régression des mentalités vers des attitudes de repli sur soi opposées à l'ouverture vers le progrès. L'EPS devenant ainsi une matière « sensible » au climat

idéologique et aux attitudes misogynes dans une société conservatrice; où la pratique du sport n'est limitée seulement qu'aux élèves garçons. Yahiaoui (2013) arrive à une telle conclusion et hanadhi (2009) explique bien cette position en disant que les familles conservatrices exercent une pression et un contrôle sévères sur les filles. Elles considèrent toujours que la fille est incapable de se protéger des influences négatives externes et que la pratique sportive des filles est inappropriée dans la société conservatrice. Bien que l'on trouve le contraire dans les familles ouvertes qui n'exercent aucune pression ni contrôle, et la pratique sportive des filles est souhaitable. Ces résultats corroborent avec ceux de Hirsch (2014) qui mentionne que « la religion, les coutumes et les traditions représentent le contenu des valeurs de la famille algérienne; ce dernier, se distingue par leur abondance, leur diversité et leurs différences d'une région à l'autre, ainsi que par la difficulté de les restreindre, outre leur chevauchement et parfois leur contradiction, ce qui rend leur étude très difficile d'un point de vue scientifique ».

En Tunisie, nos analyses des données relèvent deux éléments liés à la culture sociale tunisienne : premièrement les traditions, les coutumes et la culture dominante dans la société qui joue un rôle prépondérant sur la façon de penser des individus. Nous pouvons plus expliquer cette idée en détails avec les résultats de Hanadhi (2009) qui ont montré que « le type d'échange social et culturel de la famille avec l'environnement extérieur contribue au dévouement de la même culture chez les jeunes. En d'autres termes, les relations père-mère avec l'environnement extérieur et le type de personne qui interagissent avec eux affecteront les tendances, les choix et les antécédents culturels des jeunes. On peut dire que le type de relations socioculturelles au sein des groupes sociaux détermine l'orientation des jeunes dans leurs choix ». En plus, nos résultats montrent que les coutumes anciennes restent bien établies dans l'esprit des parents et dans plusieurs couches de la société. Ce qui affectera la pensée critique des élèves. Contrairement aux résultats obtenus dans l'étude de Hmaied (2018), l'environnement ou le contexte tunisien peut affecter le développement de la pensée critique des élèves. Dans ce contexte, Boisvert (1997) considère que « le contexte ou l'environnement dans lequel s'insère l'enseignement influence grandement le développement de la pensée chez l'élève. De là, nous pouvons raisonner que l'environnement socioculturel a une influence sur la conception des enseignant-e-s d'EPS.

Aussi, le mélange des générations (anciennes et modernes) conduites au mélange des traditions et des habitudes. Conséquemment, les générations luttent entre la

préservation de certaines traditions et les élaborer ou les abandonner. C'est ce qui distingue le milieu social et culturel tunisien et lui donne un mode de pensée dominant plutôt ouvert que fermé. Dans le même contexte, Maimoun (2008) confirme que le modèle culturel adopté par la famille n'affecte pas de manière significative l'attitude de l'élève à l'égard de l'adoption ou non les traditions sociales tenues compte de la conscience culturelle et du niveau scientifique de l'étudiant d'une part. Etant donné que ces coutumes, traditionnelles ou modernes, sont importantes pour la plupart des familles, leur considération sera déterminée par la croyance et les opinions des étudiants d'autre part.

Deuxièmement, la technologie et des réseaux sociaux qui assurent une liberté d'expression, la créativité et l'ouverture d'esprit de l'élève. Nos résultats s'accordent avec ceux de Giroux et al. (2011) qui indiquent que « développer la pensée critique des élèves face à l'information diffusée sur la toile, c'est prévoir des espaces dans lesquels ils seront invités à réfléchir aux processus d'élaboration, à la valeur, à la portée et aux limites des informations, qu'elles soient scientifiques ou non ». Aussi, c'est ce que Hmaied (2018) a souligné, les nouvelles technologies et l'environnement socioculturel vont influencer le développement de la pensée critique chez les élèves tunisiens. Les technologies de l'information et de la communication sont, donc, un des moyens de développement de la pensée critique.

Selon ce qui précède, nous pouvons conclure que c'est presque la même culture sociétale dominante dans les deux sociétés (algérienne et tunisienne) et la différence réside dans certains éléments. Alors, nous pouvons inférer que la famille algérienne partage la plupart de ses valeurs avec la famille tunisienne, en particulier celles liées à l'autorité patriarcale et une préférence pour le respect et l'obéissance. Ce qui a pour conséquence un frein au développement de la pensée critique des élèves. Ce constat est analogue à celui fait par Hirsch (2014) indiquant que la pensée critique contredit ostensiblement certaines formes de religiosité qui imposent une obéissance aveugle aux parents et rendent leur critique rejetée et même interdite d'un point de vue juridique. De plus, l'environnement culturel, les coutumes et les traditions dans lequel grandit l'apprenant sont un facteur majeur contribuant au développement des capacités de pensée critique. Grosser et Lombard (2008), de même que Ayisi (1992) arrivent à une telle conclusion. De ce fait, la réalité socioculturelle a un impact important sur la façon de penser des individus. D'autre part, selon Nisbett et al. (2001) les individus élevés dans une société où l'importance est mise sur la pensée holistique et l'obligation sociale

(comme dans la culture africaine), ils se concerteront à prêter attention aux relations sociales. Sachant qu'ils mettent l'accent sur les soins, la protection et transmission des valeurs positives qui feraient des enfants citoyens positifs et contributeurs dans la société.

En somme, de façon générale, le milieu culturel (famille, école, la société algérienne et tunisienne) ne motive pas au développement et/ou à l'expression de la pensée critique des élèves.

VII.

Conclusion

Au terme de cette recherche scientifique, nous pouvons conclure au rôle que joue la présente étude dans l'enrichissement du champ de la connaissance qui tourne autour de l'impact de la culture sur la conception des enseignantes d'EPS à l'égard de la pensée critique. Dès le départ de l'étude, nous avons signalé qu'elle est du type exploratoire et qu'elle se situait dans le courant de recherche sur la pensée des enseignants, qui est un courant de pensée pédagogique.

Le développement de la pensée critique des élèves est devenu un objectif éducationnel prioritaire et que, par conséquent, ce sont les enseignantes et les enseignants qui doivent permettre l'atteinte de cet objectif dans le cadre scolaire ou universitaire. De ce fait, les enseignants ont un apport important pour l'intégration de la pensée critique dans l'enseignement auprès des élèves. Ils jouent un rôle dans la transmission de connaissances, de compétences et d'attitudes auprès des apprenants, afin que ceux-ci en arrivent à poser des actions responsables dans leur rôle de citoyen de demain, face à une société en perpétuel changement. Alors la question de la pensée critique concerne aussi bien les élèves que les enseignantes et les enseignants.

L'importance de cette recherche est double :

a) sur le plan scientifique, les résultats de la recherche pourraient donner une base de connaissances intéressantes relatives aux facteurs « pré-classe » susceptibles d'être des catalyseurs ou des inhibiteurs à la formation de la pensée critique des élèves. Ce qui est un ajout à la connaissance scientifique dans le domaine de la recherche pédagogique sur la pensée critique; Par ailleurs, la comparaison des résultats de la recherche des 2 sites informera le monde scientifique si les paramètres socioculturels sont des paramètres catalyseurs ou inhibiteurs à la formation de la pensée critique des élèves en ÉPS (par exemple, la conception de l'EPS telle que véhiculée par les curriculums de formation, le rapport de l'enseignant au « dictat » du curriculum, la société ambiante, l'ÉPS et la pensée critique, etc.)

b) sur le plan social ou pratique, les données de la présente recherche pourraient permettre aux formateurs universitaires et/ou aux structures de formation continue des enseignantes de disposer d'un corps de connaissances sur les conceptions des enseignantes relatives à la pensée critique et à son développement en ÉPS, informations utiles pour bâtir des programmes de formation initiale et continue des enseignant-e-s dans la perspective de développer la pensée critique des élèves.

Dans ce courant de recherche pédagogique, nous nous sommes particulièrement intéressés, dans la présente étude, à mieux comprendre l'effet de la culture (valeur,

croyance, histoire, culture, religion) ou plus précisément de l'environnement socioculturel sur la conception des enseignantes d'EPS du 1^{er} et du 2^e cycle du secondaire (collège et lycées) de l'Algérie et de la Tunisie à l'égard de la pensée critique (nature, rôle et importance) ainsi que des dispositifs didactico-pédagogiques de son développement lors du processus enseignement-apprentissage en EPS. La question principale de recherche à laquelle nous avons tenté de répondre était : Comment pouvons-nous concevoir l'effet de la culture sur la conception de la nature, du rôle et des dispositifs didactico-pédagogiques du développement de la pensée critique en EPS dans deux contextes culturels « différents » : l'Algérie et la Tunisie? Y a-t-il une relation entre la culture et l'objectivation de la pensée critique dans le contexte de l'EPS ? Plus spécifiquement, nous voulons comprendre l'effet ou l'impact de l'environnement socio-culturel des enseignants sur leurs conceptions de la pensée critique.

Pour mieux comprendre et mieux décrire l'effet de la culture sur les conceptions de la pensée critique des enseignants d'EPS (algériens et tunisiens) et les dispositifs didactico-pédagogiques de son développement lors du processus enseignement-apprentissage, nous avons opté pour une approche méthodologique qualitative d'étude de cas multiples (ou multisite) sous la forme d'une analyse de contenu des données recueillies. Deux stratégies de collecte de données furent utilisées auprès de 27 enseignants d'EPS (algériens et tunisiens), soit 14 ont passé les entretiens individuels semi-dirigés (huit (8) pour les Algériens et six (6) pour les Tunisiens) et 13 autres ayant participé au focus groupe (sept (7) pour les algériens et six (6) pour les Tunisiens). De plus, les entretiens ont été conduits à partir d'une grille composée d'items en lien avec les quatre axes de notre étude.

L'analyse du corpus obtenu a été faite en deux étapes. La première étape à consister à analyser les données obtenues sur chaque site (une analyse verticale) et la deuxième étape d'analyse a été de l'ordre d'une analyse horizontale qui nous a permis de comparer les résultats d'analyse de deux sites et ressortir des points de similitude et de différence en lien avec les axes de la recherche. Le codage des verbatim obtenus et l'analyse ont été faits en fonction des quatre sous-questions de la présente recherche :

- 1) Est-ce que le curriculum de formation scolaire est favorable à la notion de pensée critique ? ;
- b) Est-ce que le programme d'études en EPS est favorable à la notion de pensée critique? ;

c) Y a-t-il des éléments dans la culture scolaire qui sont susceptibles de souligner l'importance ou non de la pensée critique en EPS?

d) Existent-ils des idées et des pratiques quotidiennes dans les sociétés algérienne et tunisienne qui influencent les conceptions des enseignantes et des enseignants d'EPS à l'égard de la nature et du rôle de la pensée critique, de même que des moyens de son développement?

La recherche que nous avons menée nous apparaît tout aussi intéressante aujourd'hui qu'au moment où nous l'avons entamée, et peut-être même davantage, compte tenu des efforts et des résultats. À partir des résultats que nous avons obtenus, nous avons tenté de montrer en quoi il était possible de parler de la pensée critique comme compétence en éducation physique et sportive. Ainsi, sur l'effet de l'environnement socioculturel sur la conception des enseignant-e-s d'EPS. Les résultats de notre recherche entraînent un double apport à l'avancement de la recherche en éducation. Je dirais un apport théorique et didactique à la recherche en éducation physique et sportive. Cette étude, a été dans l'obligation de se familiariser avec trois nouveaux domaines : l'éducation en classe d'EPS, l'environnement socioculturel et la pensée critique. Ce qui lui a permis de grandir son champ de connaissances. C'est ce qui la conduit aussi, à avoir une compréhension beaucoup plus grande des influences de l'environnement culturel sur les conceptions des enseignants et clarifier le type de relation entre la culture et la réalité de la pensée critique dans le contexte de l'EPS. De façon générale, cette recherche ouvre des pistes de réflexion sur le développement d'outils de développement d'une pensée du type critique à la fois en formation initiale des enseignants, en formation continue des enseignantes et des enseignants ainsi que chez les élèves. Dans les pages qui suivent nous explicitons notre pensée.

Il se dégage de l'analyse de nos résultats, les principaux éléments suivants en regard à nos questions de recherche :

Le curriculum de formation scolaire prône le développement de la pensée critique des élèves dans le système éducatif algérien. Car il est axé sur le développement des compétences via l'approche par compétences. Il met l'élève au centre de l'action éducative, et lui donne un statut d'acteur dans la construction de ses apprentissages et dans le développement de ses compétences. De plus, le curriculum de formation scolaire algérien cherche à former un-e futur-e algérien-ne citoyen-ne, responsable, autonome et acteur/trice social-e. Par contre, le curriculum scolaire en Tunisie ne prône pas le développement de la pensée critique des élèves, puisque c'est un curriculum basé

sur une approche transmissive et béhavioriste (la pédagogie par objectif - PPO). Aussi, il ne cherche pas à former un-e futur-e tunisien-ne citoyen-ne responsable et acteur dans son apprentissage. Cependant le curriculum effectif et l'épistémologie pratique des enseignants d'EPS, notamment les néo titulaires et les jeunes enseignants, en prouve le contraire du fait qu'il vise le développement des compétences cognitives chez les élèves via les situations problème, le questionnement, la pédagogie active, la pédagogie du projet etc.

Concernant le programme d'études en EPS et la notion de pensée critique, les résultats révèlent qu'il y a presque la même situation dans les deux pays (l'Algérie et la Tunisie). Les enseignants sont divisés en deux parties selon leurs réponses. Pour certains enseignants, le programme d'EPS ne prône pas le développement de la pensée critique des élèves, pour eux, c'est un programme qui est conçu de façon trop technique. Il n'invite pas au développement d'un élève pensant et adoptant des attitudes de pensée critique. De plus, le programme n'indique pas explicitement le concept de pensée critique. Et c'est un ancien programme qui ne correspond pas au présent des élèves. Par contre, d'autres enseignants, soulignent que le programme d'étude en EPS invite au développement de la pensée critique des élèves, puisque c'est un programme axé sur le développement des compétences dans lequel l'élève est acteur dans son apprentissage et est responsable

S'agissant la culture scolaire et l'importance de la pensée critique en EPS, les résultats distinguent qu'il y a presque la même situation dans les deux pays (l'Algérie et la Tunisie) : D'un côté, les enseignants indiquent des facteurs montrant l'importance de la pensée critique où ils s'accordent sur trois facteurs communs, qui sont: 1) la responsabilisation de certains élèves au cours d'EPS, 2) l'amour de la profession par l'enseignant et 3) la communication entre l'enseignant et les élèves dans la séance d'EPS. Par contre, les enseignants diffèrent sur d'autres facteurs : le support de l'environnement familial de certains élèves ; des tentatives pour inculquer la pensée critique chez les élèves et le changement d'attitude et le feedback pendant la séance d'EPS. Et d'un autre côté les enseignants indiquent des facteurs soulignant la non-importance de cette forme de pensée dans la culture scolaire : les enseignants algériens ont extrait cinq (5) facteurs, qui sont : 1) les élèves non éduqués, 2) des contraintes à la non expressivité des élèves lors de la pratique du sport ou de l'EPS, 3) la conception ludique de l'EPS par les élèves, les enseignants des autres disciplines et l'administration, 4) la réalité socioculturelle et 5) l'effectif pléthorique des classes, les

directives des inspecteurs pédagogiques de l'EPS et la soumission scrupuleuse aux directives des enseignants. Quant aux enseignants tunisiens, ils se contentent de mentionner deux (2) facteurs, qui sont : 1) des lacunes dans le milieu scolaire et 2) l'école et le système scolaire tunisien.

L'ensemble des enseignants algériens et tunisiens soutiennent que les idées et les pratiques habituelles dans leur société influencent la conception de la nature et du rôle de la pensée critique, de même que des moyens de son développement. Ils sont d'accord sur l'idée que la société (algérienne et tunisienne) ne fait pas la promotion de la liberté d'expression et de questionnement. Car les familles sont conservatrices et exigent une obéissance totale aux parents. Il en résulte que l'élève ou l'enfant est incapable de développer sa pensée critique. Aussi, la pensée, le degré d'éveil, la liberté d'expression et de dialogue des élèves au sein de la famille sont liés aux facteurs culturels et socio-économiques de l'environnement dans lequel l'élève a grandi. D'un autre côté, les enseignants algériens et tunisiens diffèrent dans leurs opinions et se réfèrent à d'autres éléments liés à la culture sociétale de chaque pays. Ils les soulignent comme suit : en Algérie, la vision de la nature et de l'utilité du cours d'EPS dans la société algérienne est défavorable à la pensée critique des élèves. Dans ce sens, la mixité telle qu'elle est vue par la religion musulmane empêche la mise en place d'une classe d'EPS mixte. En plus de tout cela, l'acceptation de la pratique sportive est fonction de la taille des régions en Algérie. En Tunisie, les traditions, les coutumes et la culture dominante ont un impact sur la façon de penser. Ainsi, la technologie et des réseaux sociaux assurent une liberté d'expression, la créativité et l'ouverture d'esprit de l'élève qui s'inscrivent dans la vague de liberté d'expression et d'émancipation sociale post-révolutionnaire en Tunisie.

Si les résultats de cette étude contribuent au développement des connaissances dans un domaine de recherche lié à la pensée des enseignants et éclairent différemment le concept de pensée critique, la recherche a certainement des limites. Au plan méthodologique, le petit nombre d'enseignants recrutés a fait en sorte que nos résultats ne sont pas généralisables. Pour obtenir des résultats plus significatifs, une étude avec un plus grand nombre de participants sera nécessaire. Nos résultats pourront alors servir à l'élaboration d'un questionnaire largement diffusé. Dans un autre ordre d'idées, la présente étude s'est limitée au manque d'informations sur le contexte culturel Tunisien, car nous ne nous sommes appuyés que sur des fichiers électroniques publiés sur internet et sur des plateformes de recherche scientifique. Cela est dû à l'état que vit le

monde en raison du coronavirus (COVID-19), puisque les circonstances ne nous ont pas permis de voyager en Tunisie et d'obtenir plus d'informations sur la recherche.

Sur la base de tout ce que nous avons accompli et noté dans cette recherche, nous suggérons de mener d'autres études plus approfondies sur la culture et la pensée critique avec des outils de collecte de données plus variés. Ce qui donnerait des informations complémentaires sur ce que nous avons trouvé dans la présente recherche.

Puisque notre étude a été menée sur les enseignants d'EPS (collège et lycées) en Algérie et en Tunisie, nous suggérons de mener des recherches sur la pensée critique des enseignants d'autres matières afin de mieux appréhender cette forme de pensée chez les enseignants du système éducatif algérien.

Nous rappelons que notre étude n'a pris en compte que les opinions déclarées des enseignants d'EPS des collèges et lycées. Nous suggérons de mener des recherches sur les confrontations des opinions et des pratiques effectives des enseignants d'EPS pour en saisir le sens, avant et après les pratiques enseignantes observées lors du processus enseignement-apprentissage ainsi qu'une analyse curriculaire comparative Tunisie-Algérie

Il sera souhaitable d'appliquer les éléments théoriques issus de cette recherche à la formation initiale des étudiants, c'est-à-dire à l'étude de la pensée critique des futurs enseignants.

Références bibliographiques

- Abd el Nasser, C. M. (2016). Programme proposé à la lueur de l'approche interculturelle pour développer les habilités de la rédaction de la dissertation littéraire et les traits de la culture littéraire chez les apprenants de département de Français. *Almanha*, 2, 205-246.
- Abdelkerim, B., & Ardhaoui, A. (2014). Mixité, EPS & Organisation de la classe. *IOSR Journal of Humanities And Social Science (IOSR-JHSS)*, 19(8), 76-92.
- Abric, J.C. (1988). *Coopération, compétition et représentations sociales*. Paris : Editions Cousset. Del Val.
- Ait Azzoug, T. (2016). *La culture algérienne dans la formation artistique : cas de l'école supérieur des beaux-arts d'Alger*. Mémoire de Magistère, Université Bouzareah, Alger.
- Al-Dahshan, A. (2011). *La culture et la pensée*. Récupéré le 23 avril 2018 de <https://weziwezi.com>.
- Al-jabri, A.M. (2014). *Composition de l'esprit arabe* (14e édition). Union arabe : Centre du recherche.
- Al-Masiri, A. O. (2009). *Culture et méthodologie*. Egypte : maison el fikr.
- Al-Shaab, J. (2006, 7 octobre). Réalité et perspectives de l'éducation physique. *Al-Shaab*, pp. B8. <https://www.turess.com/echaab/145>.
- Arar, R. (2017). *Le rôle de l'éducation physique et sportive dans le développement des compétences de pensée critique pour les élèves du secondaire*. Mémoire de Master, Université Muhammad Boudiaf, Al-Messila.
- Ashab, D. (2017). *La Culture sportive dans les programmes d'éducation physique et de sport au stade de l'enseignement intermédiaire*. Mémoire du master, Université de Mohammed Khider, Biskra.
- Association Sport au Féminin. (2019, Janvier). *Education : les problématiques de l'éducation physique et sportive en Tunisie*. Communication présenté dans une Table Ronde, Coupole de la Cité des Sports d'El Menzah, Tunis.
- Atig, A. & Atf, A. (2019). *Vers une compréhension de la pensée critique*. Récupéré le 20 aout 2020 de <https://www.researchgate.net/publication/338006510>.
- Ayisi, E.O. (1992). *An introduction to the study of African culture, Nairobi*. East African: Educational Publishers.
- Bancketh Kodja, A. F., Mandoumou, P., Makoumbou, L. E., Ngolo-Ngono, M. I., Bakala, A. et Kpazaï, G. (2019). Une exploration du développement de la pensée critique des futurs enseignants d'éducation physique et sportive : une étude pilote à l'Institut Supérieur d'Éducation Physique et Sportive (ISEPS) de Brazzaville, en République du Congo. *IOSR Journal of Sports and Physical Education (IOSR-JSPE)*, 6 (5), 35-
- Barbot, M.J. & Camatarri, G. (1999). *Autonomie et apprentissage : l'innovation dans la formation*. Paris : PUF.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bardin, L. (2003). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu* (2e édition). Paris : Presses Universitaires de France.
- Bean, J. (2001). *Engaging ideas: The professor's guide to integrating writing, critical thinking, and active learning in the classroom*. San Francisco (CA) : Jossey-Bass Publishers.
- Beardsley, M. (1950). *Practical Logic*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.

- Beau, J.P. (1995). L'échantillonnage. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données* (2e édition) (p.195-225). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Beaulieu, R. (2005). Développer la pensée critique dans les cours de philosophie. *Actes du 25e Colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale* (p.133-140). Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Belkhenchir, D., Gaid, N., Bouderbala, H., & Tebbal, M. (1995). Les dispenses du sport en milieu scolaire. *Revue science du sport*, 2, 23-25.
- Benazouz, N. (2010). Le français en Algérie : créativité lexicale et identité culturelle. *Revue de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines et Sociales*, (6), 28-37.
- Ben Jomaa, H. & Zerai, Z. (2015). Genre et didactique de l'éducation physique. Dans H. Bedhioufi, S. Mnedla, M. Lachheb, H. Ben Jomaa, Z. Zerai, C. Fitouri, *Sport et genre en Tunisie* (50-83). Tunisie : GeSt Gender Studies.
- Ben Miled, A. (2012). *Éducation familiale et rapport au savoir chez des garçons et des filles tunisiennes de première année d'école primaire : une approche interactionniste sociale*. Thèse de doctorat, Université Toulouse II, France.
- Ben Salem, L. (2009). *Familles et changements sociaux en Tunisie*. Tunis : Centre de Publication Universitaire.
- Benali, R. (2009). Les pratiques éducatives parentales dans la famille algérienne : étude comparative selon quelques caractéristiques sociodémographiques. *Revue de l'université Kasdi Merbah ouargla*.(2), 16-26.
- Benedict, R. (1934). *Patterns of Culture*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Benghabrit, M.T. (2011). *La dimension culturelle dans le discours argumentatif chez les apprenants du F.L.E. en Algérie. Analyse d'énoncés produits par les étudiants de 1ère année de licence*. Thèse de doctorat, Université Aboubakr Belkaïd, Tlemcen.
- Benmakhlouf, A. (2010). Culture, civilisation et philosophies. Dans, P. Alvarez, Q. Tang, *la Civilisation Arabo-musulmane au miroir de l'universel, perspectives philosophiques*. (p.41-53). Paris : UNESCO
- Bennabi, M. (2017). *Problème de la culture*. Alger: El borhane.
- Bennett, G., & Green, F.P. (2001). Student learning in online environment: no significant difference? *Quest*, 53(1), 1-13.
- Bergmann-Drewe, S., & Daniel, M.F. (1998). The fundamental role of critical thinking in physical education. *Avante*, 42(2), 20-38.
- Berque, J. (1979). *Les Arabes*. Paris: Editions Sindbad.
- Berque, J. (1980). *Langage arabe du présent*. Paris: N.R.F. Editions Gallimard.
- Berry, J.W., Poortinga, Y. H., Segall, M.H. & Dasen, P. (1992). *Cross-cultural Psychology Research and Applications*. Cambridge : University Press.
- Bessis, S. & Belhassen, S. (1992). *Femmes du Maghreb : L'enjeu*. Paris : Editions JC Lattès.
- Bettahar, Y. (2006). La construction sociale de la parentalité : l'exemple de l'Algérie. *L'Année du Maghreb*, (2), 155-167.
- Beyer, B. (1987). *Practical Strategies for the Teaching of Thinking*. Boston; Allyn an Bacon.
- Beyer, B. (1988). *Developing a Thinking Skills Program*. Boston: Allyn and Bacon.
- Black, M. (1952). *Critical thinking* (2e édition). Oxford, England: Prentice-Hall.
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longmans Green.
- Boas, F. (1927). *Primitive Art*. New York: Dover publication.
- Boas, F. (1940). *Race, language and culture*. New York : Macmillan.

- Boisvert, J. (1997). *Pensée critique et enseignement. Guide de formation en vue d'élaborer une stratégie d'enseignement axée sur le développement de la pensée critique*. Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu : Performa.
- Boisvert, J. (1999). *La formation de la pensée critique: théorie et pratique*. Québec : Éditions du Renouveau pédagogique.
- Boisvert, J. (2000). Le développement de la pensée critique au collégial : étude de cas sur un groupe classe en psychologie. *Revue des sciences de l'éducation*, (3), 601-624.
- Boisvert, J. (2015). Pensée critique : définition, illustration et applications. *Revue québécoise de psychologie*, 36(1), 3-33.
- Borko, H. & Shavelson, R. (1990). Teacher decision making. Dans B. Jones & L. Idol, *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (p.311-346). New Jersey : Erlbaum.
- Borrmans, M. (1977). *Statut personnel et famille au Maghreb de 1940 à nos jours*. Paris : Editions Mouton.
- Bouaouina, K. (2019). *Education :Quelle place pour les parents dans l'école?*. Récupéré le 29 mai 2020 de <https://www.tunisinfo.net/2019/04/02/education-quelle-place-pour-les-parents-dans-lecole/>.
- Bouazza, O. (2014). *Thajmaath assemblée des sages : l'Aogora n'ath saidha*. Récupéré le 18 septembre 2018 de <http://athsaidha.over-blog.com/article-thajma3th-assemblee-des-sages-athsaidha-ouled-saida-124652841.html>.
- Boukhalat, D. (2017). *La Culture, Qu'est-ce que c'est ?* Récupéré le 5 avril 2018 de <https://nanopdf.com/download/la-culture-quest-ce-que-cest.pdf>.
- Boulahia, Ch. (2017). *La socialisation de genre dans la famille algérienne*. Mémoire de magistère, Université de Québec, Montréal.
- Bourdieu, P. (1974). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1974). *Sociologie de l'Algérie*. Paris : PUF.
- Bouslimi, J. (2002). *Adolescentes, adolescents en pratiques sportives*. Paris : l'Harmattan.
- Boutefanoucht, M. (1984). *La famille algérienne, évolution et caractéristiques modernes*. Alger : OPU.
- Brell, C. J. (1990). Critical Thinking as Transfer: The Reconstructive Integration of Otherwise Discrete Interpretations of Experience. *Educational Theory*, 40(1), 53-68.
- Brochard, V. (2002). *Les sceptiques grecs*. France : Livre de poche, Références, philosophie.
- Brohm, J.M. (1976). *Sociologie politique du sport*. Paris : Edition Jean Pierre Delarge.
- Brookfield, S.D. (1987). *Developing Critical Thinkers. Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- Broyon, M.A. (2006). Métacognition, cultures et pensée réflexive : applications de la recherche dans la formation des enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 4, 105-119.
- Bruner, j.s. (1998). L'éducation, entrée dans la culture :les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle. *Revue française de pédagogie*, 122, 163-167.
- Buchmann, C. (2002). Measuring family background in international studies of education: Conceptual issues and methodological challenges. Dans A.C. Porter & A. Gamoran (éds), *Methodological advances in cross-national surveys of educational achievement* (p.150-197). Washington, DC: National Academy Press.
- Burkhalter, N., & Shegebayev, M.R. (2012). Critical thinking as culture: Teaching post-Soviet teachers in Kazakhstan. *International Review of Education*, 58(1), 55-72.
- Buscner, C. (1990). Can we help children move and think critically? Dans W.S. Stinson(dir.), *Moving and Learning for the Young Child* (p.51-66). VA: American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance.

- Calderhead, J. (1987). *Exploring Teacher's Thinking*. London : Cassell.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. Dans D. Berliner & R. Calfee, *Handbook of educational psychology* (p. 673-708). New York: MacMillan,
- Camilleri, C. (1973). *Jeunesse, Famille et Développement. Essai sur les changements socioculturels dans un pays du Tiers Monde*. Paris : C.N.R.S.
- Carlier, G., Renard, J.P. & Paquay, L. (2000). *La formation continue des enseignants. Enjeux, innovation et réflexivité*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Carnegie Council on Adolescent Development (1989). *Turning Points: Preparing American Youth for the 21st Century*. Washington, DC : Author.
- Castonguay-Payant, J. (2012). *Favoriser le développement de la pensée critique en science dans un jeu sérieux sur plateforme mobile exploratoire théorique pour une scénarisation pédagogique*. Thèse de doctorat, Université de Laval, Québec.
- Chaiklin, S. (2003). The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. Dans A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev & S. M. Miller, (Eds.), *Vygotsky's educational theory in cultural context* (p. 39-64). Cambridge: Cambridge University Press.
- Champy, P.& Étévé, C. (2005). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Retz.
- Chance, P. (1986). *Thinking in the classroom: a survey of programs*. New York: Teachers College Press.
- Channa, Z. (2005). *L'effet de la connaissance mathématique sur la pensée critique chez les élèves de Cem*. Thèse de magistère, Université de Batna1.
- Charlier, E. & Donnay, J. (1994). Planifier un cours. Dans R. Viau (éd.), *La planification de l'enseignement - Deux approches, deux visions* (p.11-146). Sherbrooke, QC : CRP.
- Charte National. (1976). *Front de Libération National, la République algérienne démocratique et populaire*. Algérie : Journal officiel de la République algérienne démocratique et populaire.
- Chen, W. (2001). Description of an expert teacher's constructivist-oriented teaching: Engaging students' critical thinking skills in learning creative dance. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72, 366-375.
- Chen, W., & Cone, T. (2003). Links between children's use of critical thinking and an expert teacher's teaching in creative dance. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 169- 185.
- Chen, W., Rovegno, I., Cone S.L., & Cone, T.P. (2012). An Accomplished Teacher's Use of Scaffolding During a Second-Grade Unit on Designing Games. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 83(2), 221-234.
- Chervel, A. (1998). *La culture scolaire ; Une approche historique. Histoire de l'éducation*. Paris : Berlin.
- Clanet, C. (1990). *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*. Toulouse: PUM.
- Clark, C. M., & Yinger, R. J. (1978). *Research on teacher thinking*. East Lansing: Michigan State University, Institute for Research on Teaching.
- Clark, C. M. & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. Dans M. C. Wittrock (Éd.), *Handbook of research on teaching* (p.255-296). New York : Mac Millan.
- Cleland, F.E., & Gallahue, D.L. (1993). Young children's divergent movement ability. *Sage journal*, 77(2),535-544.
- Cleland, F.E. (1994). Young children's divergent movement ability: study II. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 228-241.

- Cleland, F.D., Helion, J., & Fry, F. (1999). Modifying Teacher Behaviors to Promote Critical Thinking in K-12 Physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 18, 199-215.
- Cloutier, R., Moisset, J., & Ouellet, R. (1993). *Analyse sociale de l'éducation*. Montréal : Les éditions du Boréal Express.
- Cole, M. (1998). Culture in development. Dans M. Woodhead, D. Faulkner & K. Littleton, *Cultural worlds of early childhood* (P.11-33). London, UK: Open University.
- Colles, L. (2007). *Interculturel : des questions vives pour le temps présent*. France : E.M.E.
- Combaz G., Hoibian O. (2009a). La légitimité de la culture scolaire mise à l'épreuve. L'exemple de l'éducation physique et sportive dans le second degré. *Education et sociétés, Revue internationale de sociologie de l'éducation*, (23), 189-206.
- Coq, G. (2003). *Éloge de la culture scolaire*. Paris: Éditions du Félin.
- Corbo, C. (1994). *Préparer les jeunes pour le XXI siècle. Rapport du groupe de travail sur les profils de formation au primaire et ait secondaire*. Québec: MEQ, Direction des communications.
- Coste, D. (2010). Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle. *Recherches en didactique des langues et des cultures*. 7(1), 1-20.
- Coste, D. (2011). Du syllabus communicationnel aux curriculums : pour une éducation plurilingue et interculturelle. *Le français dans le monde, Recherche et Application*, 49, 16-21.
- Crahay, M. & Forget, A. (2006). Changements curriculaires : Quelle est l'influence de l'économique et du politique? Dans F. Audigier, M. Crahay & J. Dolz (dir.), *Curriculum, enseignement et pilotage* (p.63-84). Bruxelles: de Boeck Supérieur.
- Crahay, M. Wanlin, Ph. Issaieva, et and Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie, Recherches en éducation*, (172),85-129.
- Creswell, J.W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Method Approaches* (2e édition). Thousand Oaks : Sage Publications.
- Cross, K. (1981). *Adults as learners: Increasing participation and facilitating learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cuche, D. (1998). *Dans La notion de culture dans les sciences sociales*.Alger : Casbah Editions.
- Cuq, J.P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Asdifle, Paris : CLE International.
- Cutting, A., & Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language and family background: Individual differences and inter-relations. *Child Development*, 70, 853-865.
- Daniel, M. F. (1998). *La philosophie et les enfants*. Montréal : Les Éditions logiques.
- Daniel, M. F. (1998b). *La philosophie et les enfants*. Montréal : Logiques.
- Daniel, M. F., & Bergernann-Drewe, S. (1998). Higher- order thinking, philosophy and teacher education in physical education. *Quest*, 50(1), 33-58.
- Daniel, M. F. (2001). Philosophical dialogue among peers: a study of manifestations of critical thinking in preservice teachers. *Advances in Health Sciences Education*, 6, 49-67.
- Daniel, M. F. & Kpazai, G. (2001). *Le développement de la pensée complexe chez les futurs maîtres en éducation physique: un luxe ou une nécessité? Recherche sur l'intervention en ÉFS et en sport*. France : CD-ROM, Antibes.
- Daniel, M.F., Splitter, L., Slade, C., Lafortune, L., Pallascio, R., & Mongeau, P. (2004). Dialogical critical thinking: elements of definitions emerging in the analysis of

- transcripts from pupils aged 10 to 12 years. *Australian Journal of Education*, 48(3), 295-313.
- Daniel, M.F., Lafortune, L., Pallascio, R., Splitter, L., Slade, C., & De la Garza, T. (2005). Modeling the development process of dialogical critical thinking in pupils ages 10 to 12 years. *Communication Education*, 54(4), 334-354.
- Daniel, M.F. (2018). Développement d'une pensée critique dialogique : un outil essentiel pour les élèves et pour la professionnalisation des enseignantes et des enseignants. Dans G.Kpazaï (direction), *la pensée critique expliquée par des didacticiennes et des didacticiens de l'enseignement supérieur* (2e édition) (p.237-248). Montréal (Québec) : Les Éditions JFD Inc.
- Daunais, J.P. (1995). L'entretien non directif. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données* (2e édition) (p.273-293). Sainte Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Davies, W. M. (2006). An Infusion Approach to Critical Thinking: Moore on the Critical Thinking Debate. *Higher Education Research and Development*, 25(2), 179-193.
- Day, E. & Shapson, S. (1996). *Studies in immersion Education*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- De Landsheere, G. (1992). *Introduction à la recherche en éducation* (5^e édition). Paris : Colin.
- Debieve, H. (1999). *La place et le rôle de la famille dans l'institution : exemple des établissements sociaux et médico-sociaux accueillant des adultes handicapés*. Mémoire de directeurs d'établissements sociaux et médicaux sociaux public, École national de la santé publique.
- Delors, J. (1996). *L'éducation, un trésor caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la commission internationale de l'éducation pour le vingt et unième siècle*. Paris: Odile Jacob.
- Demba, A. (2011). *La perception de l'éducation physique et sportive par les élèves du secondaire au niveau du lycée moderne de Dakar*. Mémoire de maitrise, Université de Cheikh Anta Diop, Dakar.
- Demeersman, A. (1967). *La Famille Tunisienne et les temps nouveaux*. Tunis : M.T.E.
- Demeuse M. & Strauven C. (2006). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation. Des options politiques au pilotage*. Bruxelles (Belgique) : de Boeck Université.
- Demeuse M. et Strauven C. (2013). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation. Des options politiques au pilotage* (2e édition). Bruxelles (Belgique) : de Boeck Supérieur.
- Demiral, U. (2018). Examination of Critical Thinking Skills of Preservice Science Teacher: A Perspective of Social Constructivist Theory. *Journal of Education and Learning*, 7(4), 179-190.
- Demorgon, J. (2000). *L'interculturalisation du monde*. Paris : Anthropos.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2005). *Handbook of qualitative research* (3e edition). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Depover, C. et Noël, B. (2005). *Le curriculum et ses logiques. Une approche contextualisée pour analyser les réformes et les politiques éducatives*. Paris : L'Harmattan.
- Deslauriers, J. P. & Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. Dans J. Poupart, J.P. Deslauriers & L. H. Groulx et al, *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p.85-112). Montréal : Gaëtan morin éditeur.

- Desmet, H., & Pourtois, J. P. (2005). *Culture et bienveillance*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Devaux, J.M, Hamel, M., & Vrignon, B. (1989). L'école, les parents et la réussite scolaire. *Communication et langages*, (79), 40-53.
- Develay, M. (1995). *De l'apprentissage à l'enseignement. Pour une épistémologie scolaire (4e édition)*. Paris: ESF éditeur.
- Devereux, G. (1972). Ethnopsychanalyse complémentariste, *Flammarion*, 8(1), 29-40.
- Devito, J.A. (1993). *Les fondements de la communication humaine*. Québec : Gaëtan Morin.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston: Heath.
- Dewey, J. (1917). *Creative intelligence : essays in the pragmatic attitude*. New York: Henry Holt.
- Dewey, J. (1933a). *How we Think*. Boston: Heath.
- Dewey, J. (1933b). *How we think: a restatement of the reflective thinking to the educative process*. Boston: Heath.
- Dewey, J. (1961). *Democracy and education : an introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan.
- Dewey, J. (1967). *Logique; la théorie de l'enquête*. Paris: Presses universitaires de France.
- Dewey, J. (2004). *Comment nous pensons*. Paris: Les Empêcheurs de penser en rond.
- Dewey, J. D. (1933). *How we think*. Boston: Heath.
- Dhaouadi, M. (2007). Un autre regard sur la culture : Un point de vue islamique. *Revue internationale des sciences sociales*, 3(193), 523-538.
- Dhellemmes, R. (2007). Pour une culture scolaire des APSA en EPS. Contribution du CEDRE, *Revue éducation physique et sport*, 328, 61-68.
- Dobzhansky, T. (1966). In *Armengaud, nature et culture*, EU. Récupéré le 15 septembre 2018 de : <https://www.universalis.fr/encyclopedie/culture-nature-et-culture/>
- Dolata, S. (2008). Indice du statut socioéconomique du milieu familial des élèves du SACMEQ : construction avec le modèle de Rasch et analyses. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(1), 121-149.
- Dollot, L. (1996). *Culture individuelle et culture de masse*. (6^e édition). Paris: Presses Universitaires de France.
- Dosseh, K. (2009). *Représentation sociale de l'éducation physique et sportive par les chefs d'établissement du secondaire au Togo : cas de la région éducative Golfe/Lomé*. Mémoire de Master, Université d'Abomey-Calavi.
- Dronkers, J. (1995). The effects of the occupations of working mothers on the educational inequality. *Educational Research and Evaluation*, 1(3), 226-246.
- Dubois, B. (1987). Culture et marketing, *Recherche et Applications en marketing*, 2(1), 43-64.
- Durand, C. (1983). *Prinborgne, L'administration scolaire*. Paris : Sirey.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.
- Durand, M. (1998). *L'enseignement en milieu scolaire (2e édition)*. Paris: Presses Universitaire de France.
- During, S. (dir).1999. *The Cultural Studies Reader (2e édition)*. London: Routledge, Éditions du Renouveau pédagogique.

- Durkheim, E. & Mauss, M. (1913). Note sur la notion de civilisation. *L'Année sociologique* 12, 46-50.
- Duru-Bellat, M., Jarousse, J. P., & Mingat, A. (1993). Les scolarités de la maternelle au lycée: Étapes et processus des inégalités sociales. *Revue française de sociologie*, 34(1), 43-60.
- Duru-Bellat, M. (1994). Filles et garçons à l'école, approches psychologiques et psychosociales. 1. Des scolarités sexuées, reflet de différences d'aptitudes ou de différences d'attitudes. *Revue Française de Pédagogie*, 109,111-142.
- Duru-Bellat, M. (1995). Filles et garçons à l'école, approches psychologiques et psychosociales. 2. La construction scolaire des différences entre les sexes. *Revue Française de Pédagogie*, 110, 75-110.
- Eisner, E.W. 1988. The Ecology of School Improvement. *Educational Leadership*, 45(5), 24-29.
- El Khayat-Bannai, G. (1985). *Le monde arabe au féminin*. Paris : Editions L'Harmattan.
- Ellis, R. A., Goodyear, P., O'Hara, A., & Prosser, M. (2007). The university student experience of face-to-face and online discussions: coherence, reflection and meaning. *Research in learning technology*, 15(1), 83-97.
- Encyclopaedia Universalis. (2019). *La République de Platon: Les Fiches de lecture d'Universalis* France : Encyclopaedia Universalis.
- Ennis, R.H. (1962). A concept of critical thinking. A proposed basis for research in the teaching and evaluation of critical thinking ability. *Havard Educational Review*, 32(1), 157-187.
- Ennis, R.H. (1972). Logic in Thinking and Teaching. *High School Journal*. 55(6), 278-96.
- Ennis, R.H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44-48.
- Ennis, R.H. (1985a). Critical Thinking and the Curriculum. *National Forum: Phi Kappa PhiJournal*, 65(1), 28-31.
- Ennis, R.H. (1985b). A Logical Basis for Measuring Critical Thinking Skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44-48.
- Ennis, R.H. (1989). Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research. *Educational Researcher*, 18(3), 4-10.
- Ennis, R. H. (1993). Critical Thinking Assessment. *Theory into Practice*, 32(3), 179-186.
- Errais, B. (1975). *Essai sur les problèmes de stratégie des activités physiques et sportives dans un pays en voie de développement : L'exemple tunisien*. Thèse de doctorat, Université de Paris VII.
- Errais, B. & Ben Larbi, M. (1986). La culture du corps dans l'histoire du Maghreb. Dans B. Errais, M. Ben Larbi, *Les Maghrébins et la culture du corps* (3-53). France : Les Cahiers de la Méditerranée.
- Fabre, M. & Gohier, C. (dirs) (2015). *Les valeurs éducatives au risque du néo-libéralisme*, Rouen : presse universitaire de Rouen et du Havre.
- Fates, Y. (1994). *Sport et Tiers Monde*. Paris : PUF.
- Fates, Y. (2013). *Sport et politique en Algérie*. Paris : Édition l'harmattan.
- Faye, E. (2012). La définition de la pensée et la conscience dans les principia I, 9 et la recherche de la vérité par la lumière naturelle. Dans Cléro, J.P, Faye, E, *Descartes, des principes aux phénomènes* (pp. 15-28). Paris: Recherches, Armand Colin.
- Fisher, K. (2003). Demystifying critical reflection: defining criteria for assessment. *Higher Education Research and Development*, 22(3), 313-325.
- Flavell, J. H. (1977). *Cognitive development* (2e édition). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Florence, E. (2014). Le rapport des élèves de milieux favorisés à la culture scolaire. Le cas de l'éducation musicale au collège. *Agora débats/jeunesses*, 66, 77-90.
- Fontaine, A. M. & Pourtois, J. P. (1998). *Regards sur l'éducation familiale: Représentation, responsabilité, intervention*. Bruxelles, Paris: De Boeck université ed.
- Forges, R., Daniel, M.F., & Borges, C. (2011). Le développement d'une pensée critique chez de future-e-s enseignant-e-s en éducation physique et à la santé. *Revue phénEPS*, 3(3), 1-22.
- Forges, R. (2013). *Étude des manifestations d'une pensée critique visée, stimulée et manifestée, chez des étudiants en formation initiale en enseignement de l'éducation physique et à la santé*. Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- Forges, R., Borges, C., & Daniel, M.-F. (2018). Les compétences professionnelles et les types de réflexivité. Dans G. Kpazaï (direction), *la pensée critique expliquée par des didacticiennes et des didacticiens de l'enseignement supérieur* (2e édition) (p.5375). Montréal (Québec) : Les Éditions JFD Inc.
- Forquin, J. C. (1985). L'approche sociologique des contenus et programmes d'enseignement. *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, 5, 31-70.
- Forquin, J.C. (1996). *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles: De Boeck.
- Forquin, J.-C. (2004). École et culture. *EPS et Société Infos*, (26), 1-4.
- Fortin, L., & Mercier, H. (1994). Liens entre la participation des parents à l'école et les comportements de leur enfant en classe du primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(3), 513-527.
- Fortin, M.F., Côté, J. & Filion, F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal : Chenelière éducation.
- Foulquié, P. (1982). *Dictionnaire de la langue philosophique*. Paris: PUF.
- Fraj, H. (2019). *La formation initiale à l'enseignement de l'ÉPS en Tunisie après l'implantation du modèle LMD : point de vue des acteurs sur l'ancien et le nouveau curriculum ainsi que sur la professionnalisation*. Thèse doctorat, Université de Sherbrooke.
- Freeberg, N.E., & Payne, D.T. (1967). Parental influences on cognitive development in early childhood. *Child Development*, 38 (1), 65-87.
- Gagnon, M. (2009). Conception d'enseignants et des élèves du secondaire Québécois sur la nature, le rôle et la place de la pensée critique dans les cours de sciences, d'histoire et de philosophie. Dans S.P. Marjolaine, B. Lise & B. Johanne (dir), Actes du colloque international (AFIRSE 2009) (p 416-430). Montréal : Université du Québec.
- Gagnon, M. (2010). Regards sur les pratiques critiques manifestées par des élèves du secondaire dans le cadre d'une réflexion éthique menée en filot interdisciplinaire de rationalité. *McGill Journal of Education*, 45(3), 463-493.
- Gaskins, I. W. (1994). Classroom applications of cognitive science. Teaching poor readers how to learn, think, and problem solve. Dans K. McGilly (dir.), *Classroom Lessons* (p.129-154). Cambridge, MA : MIT Press.
- Gauthier, B. (2009). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (5e édition). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Gauvain, M. (2001a). *The social context of cognitive development*. London: The Guilford Press.
- Gauvain, M. (2001b). Cultural tools, social interaction and the development of thinking. *Human Development*, 44, 126-143.
- Gecas, V. (1979). The influence of social class on socialization. Dans W.R. Burr, R. Hill, F.I. Nye & I.L. Reiss, *Contemporary Theories About the Family*. New York: Free Press.

- Giroux, P., Gagnon, M., Cornut, J. & Lessard, S. (2011). L'exercice de la pensée critique. Dans *Réseau d'information pour la réussite éducative (RIRE)*. Récupéré le 21 septembre 2019 de <http://rire.ctreq.qc.ca/lexercicede-la-pensee-critique>.
- Gohier, C. (2003). Les finalités éducatives. *Éducation et Francophonie*, (1), 1-6.
- Goncu, A. (1999). *Children's engagement in the world: Sociocultural perspectives*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Goupil, G. & Lusignan, G. (1993). *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*. Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.
- Greenfield, P.M. & Suzuki, L.K. (1998). Culture and human development: Implications for parenting, education, pediatrics, and mental health. Dans *IE. Sigel & K.A. Renninger, Child psychology in practice Handbook of child psychology*. New York, NY: Wiley.
- Grosser, M.M., & Lombard, B.J.J. (2008). The relationship between culture and the development of critical thinking abilities of prospective teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1364-1375.
- Gruber, S., & Boreen, J. (2003). Teaching critical thinking: using experience to promote learning in middle school and college students. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 9(1), 5-19.
- Guerraoui, Z. (2000). *Socialisation et culture. In psychologie sociale*. France : In Press éditions.
- Guilbert, L. (1990). La pensée critique en science : présentation d'un modèle iconique en vue d'une définition opérationnelle. *Journal of Educationnel Thought*, 24(3), 198-218.
- Hanadhi, W. (2009). *Culture des jeunes entre la rue et la famille: Une étude sociale sur un échantillon de la jeunesse de la capitale et de Boumerdes*. Thèse de magistère, Université d'Alger 2.
- Hariti, H. (2011). *Représentations de l'évaluation formative en EPS en Algérie*. Sarrebruck : Éditions universitaires européennes.
- Hébrard, A. (1986). *L'éducation physique et sportive : Réflexions et perspectives*. Paris: coédition Staps & EPS.
- Hegel, G.W.F. (1979). *Encyclopédie des sciences philosophiques, la science de la logique*. Paris : Librairie philosophique J. Vrin.
- Hess, R.D. & Shipman, V.C. (1968). Influences upon early learning: the cognitive environments of urban preschool children. Dans R.D. Hess & R.M. Bear (eds.). *Early Education: Current theory, research and action*. Chicago III: Aldine Publishing Company.
- Hess, R.D. (1970). Social class and ethnic influences upon socialization. Dans P.D. Mussen (eds.) *Carmichael's manual of child psychology*. New York: Wiley.
- Hirsch, R. (2014). *Relation des valeurs familiales et des valeurs du système éducatif à la pensée critique et à la méthode de résolution de problèmes*. Thèse de doctorat, Université d'Algérie 2.
- Hmaïed, M. (2018). *Conception de la nature de la pensée critique et de son développement en Education Physique*. Mémoire du Mastère, Université de la Manouba Ksar-Saïd.
- Hofstede, G. (1980), Culture's consequences: International differences in workrelated values. Sage : Beverly Hills.
- Holmes, G. (1986). *Tomorrow's teachers: a report of the Holmes Group*. East Lansing: MI.
- Howe, E.R. (2004). Canadian and Japanese teachers conceptions of critical thinking: A comparative study. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10(5), 505-525.
- Huberman, A.M. & Miles, M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives: Recueil des nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck.
- Hunt, M. (1982). *The Universe Within*. New York: Simon et Schuster.

- Husen, T. (1975). *Influence du milieu social sur la réussite scolaire*. France : OCDE, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement.
- Ibn Khaldun, A. (2002). *Al Muqaddima, trad.franç.* Dans A. Cheddadi, *Le livre des exemples* (p. 255-256). Paris: Gallimard.
- Ikuenobe, P. (2001). Teaching and Assessing Critical Thinking Abilities as Outcomes in an Informal Logic Course. *Teaching in Higher Education*, 6(1), 19-32.
- Ingnasse, G., Genissel, M. A. (1999). *Introduction à la sociologie*, Paris: Ed., Ellipses.
- Inhelder, B. & Piaget, J. (1958). *The Growth of Logical Think-ing*. New York: Basic Books.
- Iwanska, A. (1979). The Role of Curriculum Maker in a cross-cultural Perspective. Dans J.L. Goodlab (Ed.), *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice* (p. 43-64). New York: Mac Graw-Hill.
- Jaeger, W. (1964). *Paideia. La formation de l'homme grec*. Paris: Gallimard.
- Jewett, A.E. (1989). Curriculum Theory in Physical Education, *International review of education*, 35(1), 35-49.
- Jiménez, R.T., & Gersten, R. (1999). Lessons and dilemmas derived from the literacy instruction of two latinas teachers. *American Educational Research Journal*, 36 (2), 265-301.
- Johnson, R.H. (1992). The problem of defining critical thinking. Dans S. Norris (dir.), *The General izabilify of Critical Thinking: Multiple Perspectives on an Educational Ideas* (p.38-53). New York: Teachers College Press.
- Jones, A. (2004). Teaching critical thinking: an investigation of a task in introductory macroeconomics. *Higer Education Research & Development*, 23(2), 167-181.
- Jonnaert, P., Ettayebi, M. & Defise, R. (2009). *Curriculum et compétences. Un cadre opérationnel*. Bruxelles (Belgique) : De Boeck-Université.
- Jonnaert, P. (2012). *Le concept de curriculum mis en perspective*. Actes du colloque de l'AFIRSE. Lisbonne : Université de Lisbonne.
- Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Krokfors, L., Husu, J., & Jyrhämä, R. (2000). *Teachers' pedagogical thinking*. New York : Peter Lang.
- Karsenti, T. & Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches* (3e édition). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- KEIL, R. (1990). Le français en Tunisie : aperçus et apories. Dans J. Pleines (éd.), *La linguistique au Maghreb - Maghreb linguistics* (p. 175-221). Rabat : Okad.
- Kellerhals, J. & Montandon, C. (1991). *Les stratégies éducatives des familles : milieu social, dynamique familiale et éducation des préadolescents*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Kenneth, H. Rubin, Ph.D. & Menzer, M. (2010). Culture et développement social. *Encyclopédie le rôle que joue la culture dans le développement social des enfants*. États-Unis : University of Maryland.
- Kitzinger, J., Markova, I., & Kalampalikis, N. (2004). Qu'est-ce que les focus groups ? *HAL, bulletin de psychologie*, 57 (3), 237-243.
- Knez, S. (2017). Les notions de référentiel, curriculum, programme : quelle définition pour de futurs enseignants ? *Synergies France*, (11), 133-147.
- Knight, C.L.H. (1992). Teaching critical thinking in the social sciences. *New Directions for Community College*, 73, 63-73.
- Kohlberg, L. (1964). *Development of moral character and moral ideology*. Dans M.L. Hoffman & L.L.W. Hoffman (dir.), *Review of Child Development Research*. New York: Russell Sage foundation.

- Kohlberg, L. (1978). Revisions in the theory and practice of moral development. Dans W. Damon (dir.), *Moral Development: New Directions for Child Development*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Kozulin, A. (2004). Psychological tools and mediated learning. Dans A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev, & S. M. Miller (Eds.), *Vygotsky's educational theory in cultural context* (p. 39-64). Cambridge : Cambridge University Press.
- Kpazaï, G. (2005). *Manifestations de la pensée critique chez des enseignantes et des enseignants d'éducation physique et à la santé*, Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- Kpazaï, G., Daniel, M.F., & Attiklemé, K. (2011). Manifestations of Critical Thinking in Health and Physical Education Teachers: An Examination of Three Case Studies. *Phenex Journal*, 3(2), 1-15.
- Kpazaï, G., & Attiklemé, K. (2012). Les différentes catégorisations de conceptualisation de la pensée critique en éducation et en formation. *Annales scientifiques de l'université « Alexandra Ioan Cuza » de la Roumanie*, XVI, 31-44.
- Kpazaï, G. (2013). *Étude de la pensée critique en éducation physique et santé. Les manifestations de la pensée critique chez les enseignants d'éducation physique et santé*. Saarbrücken : Presses Académiques Francophones.
- Kpazaï, G. (2014). La présence de la pensée critique chez les enseignants d'éducation physique et sportive : un miroir à la compétence professionnelle en éducation physique. *Revue Sciences et Pratiques des Activités Physiques Sportives et Artistiques SPAPSA*, 6(2), 1-16.
- Kpazaï, G. (2015). Illustrations¹ de la pensée critique dans les pratiques éducatives d'enseignants d'éducation physique et santé (EPS) : une piste pour un développement de la pensée critique en formation initiale. Dans G. Kpazaï (direction), *Pensée critique et innovations dans la formation universitaire* (p.13-40). Montréal, Côte Sainte-Luc, QC : Les Editions Peisaj.
- Kpazaï, G. (dir.) (2015). *Pensée critique et innovation dans la formation universitaire*. Montréal : édition Peisaj, collection Cogito.
- Kpazaï, G., 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.
- Kpazaï, G. & Attiklemé, K. (2015a). *La conception de la nature et de l'importance de la pensée critique dans la classe d'éducation physique et sportive au Bénin selon la perspective des enseignants d'ÉPS de Porto-Novo*. Actes du XVI^e congrès de l'Association des Chercheurs en Activité Physique et Sportive (p.317-318). Nantes (France), les 26, 27, 28 octobre.
- Kpazaï, G., & Attiklemé, K. (2015b). *Les dispositifs didactiques et pédagogiques de développement de la pensée critique en classe d'Éducation Physique et Santé (ÉPS) selon la perception des enseignants d'É.S. de Sudbury (Ontario)*. Actes du XVI^e congrès de l'Association des Chercheurs en Activité Physique et Sportive (p.315-316). Nantes (France), les 26, 27, 28 octobre.
- Kpazaï, G. (dir.) (2018). *La pensée critique expliquée par des didacticiennes et des didacticiens de l'enseignement supérieur* (2^e édition). Montréal (Québec) : Les Éditions JFD inc.

- Kpazaï, G., Ben Jomâa, H., Mandoumou, P., Hariti, H., & Attiklemé, K. (2019). La pensée critique en éducation physique et à la santé: Sens et utilité? *European Scientific Journal*, 15(5), 86-108.
- Kroeber, A. L., Kluckhohn, C. (1952). Culture: a critical review of concepts and definitions, papers of the Peabody Museum of American Archaeology and Ethnology. *Cambridge, MA: Harvard University*, 47(1), 1-23.
- Krug, A. (2001). *Cycles de formation: une proposition de transformation*. Porto Alegre: Médiation.
- Ku, K. (2009). Assessing student's critical thinking performance: Urging for measurements using multi-response format. *Thinking skills and creativity*, 4, 70-76.
- Kuhn, D. (1999). A Developmental Model of Critical Thinking. *Educational Researcher*, 28(2), 16-26.
- Kurfiss, J.G. (1988). *Critical Thinking: Theory, Research, Practice and Possibilities. ASHE-ERIC Higher Education, rapport no. 2*. Washington, D.C: Association for the Study of Higher Education,
- Laforest, J., Bouchard, L-M. & Maurice. P. (2011). *Guide d'organisation d'entretiens semi-dirigés avec des informateurs clés* (2e édition). Québec : Canada.
- Lalande, A. (1991). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. Paris: PUF.
- Laroui, R. (2007). L'approche culturelle de l'enseignement du français et les pratiques enseignantes au secondaire dans le Bas-Saint-Laurent, *Revus des sciences de l'éducation*, 33(2), 371-381.
- Laurens, J.P. (1992). *Un sur cinq cents. La réussite scolaire en milieu populaire*. Toulouse: Presses Universitaire du Mirail.
- Lautrey, J. (1980). *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. Paris : PUF.
- Lautrey, J. (1980). *Intelligence, classe sociale et pratiques éducatives*. Paris: PUF.
- Lechasseur, K. (2009). *Mobilisation des savoirs par une pensée critique chez des étudiantes infirmières bachelières en situation de soins*. Thèse de doctorat, Université Laval, Québec.
- Lemvo Makoumbou E., Mandoumou, P., Bancketh Kodia, A. F., Ngolo-Ngono, I. M., & Kpazaï, G. (2020). La pensée critique dans l'enseignement de l'EPS : perspectives des enseignants des collèges de Brazzaville en République du Congo. *Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*, 10(1), 32-43.
- Lenoir, Y. (2016). *Quelles seraient les finalités éducatives scolaires dans le monde actuel ?* Conférence présentée au Forum Synergie 30 novembre 2016, Hotel Admiral Radisson, Toronto.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail*. Paris : PUF
- Lévesque, M. (1979). *L'égalité des chances en éducation, Québec, Conseil supérieur de l'éducation*. Québec : Bibliothèque Nationale. Marcel Mauss. PUF.
- Levine, R.A. & New, R.S. eds. (2008). *Anthropology and children development: A cross-cultural reader*. New York, NY: Blackwell.
- Lévi-Strauss, C. (1950). *Introduction à Marcel Mauss. Sociologie et Anthropologie*. Paris : PUF.
- Linton, R. (1945). *Le fondement culturel de la personnalité*. Paris: Bordas.
- Lipman, M. (1988). Critical thinking: What can it be? *Educational Leadership*, 46(1), 38-43.
- Lipman, M. (1989). Misconceptions in Teaching for Critical Thinking. *Resource Publication*, 2(3), (p.11).
- Lipman, M. (1991). *Thinking in Education*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

- Lipman, M. (1995a). *À l'école de la pensée*. (Traduit de l'anglais par Nicole Decostre). Belgique : De Boeck Université.
- Lipman, M. (2005). Renforcer le raisonnement et le jugement par la philosophie. Dans C. Leleux (dir.), *La philosophie pour enfants : le modèle de Matthew Lipman en discussion* (p.11-24). Bruxelles: De Boeck.
- Lipman, M. (2006). *À l'école de la pensée : enseigner une pensée holistique* (2e édition). Bruxelles: De Boeck Université.
- Lipman, M. (2011). *À l'école de la pensée : enseigner une pensée holistique*. Bruxelles : De Boeck.
- Loarer, E. (1998). L'éducation cognitive: modèles et méthodes pour apprendre à penser. *Revue française de pédagogie*, 122, 121-161.
- Lodewyk, K.R. (2009). Fostering Critical Thinking in Physical Education Students. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 80(8), 12-18.
- Loi N°04-10 du 14 aout 2004, relative à l'éducation physique et sportive. JORADP. Algérie : Journal officiel de la République algérienne démocratique et populaire
- Loi n°89.03 du 14 février 1989 relative à l'organisation et au développement du système national de culture physique et sportive. Algérie : Journal officiel de la République algérienne démocratique et populaire.
- Long, E. (1997). *From Sociology to Cultural Studies*. Oxford: Blackwell.
- Lorca P. (2002) *Contribution à l'étude des conditions d'émergence de l'éducation physique et sportive comme discipline scolaire*. Thèse de doctorat. Université Lyon 2, France.
- Lundgren, U.P. (1987). The environment. Dans M. J. Dunkin (Éd.), *The international encyclopedia of teaching and teacher education* (p. 525-530). New York : Pergamon Press.
- Maimoun, S. (2008). *Université et intégration des étudiants dans la culture nationale, étude de terrain dans les départements d'histoire et de sociologie*. Thèse de magistère, Université d'Alger.
- Makheloufi, H.; Mouzaia, R. (2016). *Analyse didactique des contenus d'apprentissage en EPS, Approche sociologique des inégalités sociales d'accès à la pratique sportive féminine*. Mémoire de Master. Université A. Mirade Bejaia.
- Manadi, S. E. ; Saadi, F. (2017). *Réalité de La pratique de l'Education Physique et Sportive en milieu scolaire*. Mémoire de master. Université A. Mira de Bejaia.
- Marland, P. (1977). *A study of teachers'interactive thoughts* (Unpublished Doctoral Dissertation). Canada: University of Alberta, Edmonton.
- Marland, P. (1986). Models of teachers'interactive thinking. *The Elementary School Journal*, 8(2), 209-226.
- Marland, P. (1993). Teachers' knowledge of students : a significant domain of practical knowledge ?. récupéré le 6 mars 2020 de <http://www.aare.edu.au/93pap/marlp93147.txt>
- Marrou, H. I. (1981). *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*. Paris: Éditions du Seuil.
- Martin, D. S., Craft, A. R., & Tillema, H. H. (2002). Developing critical and creative thinking strategies in primary school pupils: an inter-cultural study of teachers' learning. *Journal of in-service education*, 28(1), 115-133.
- Martinand J. L. (2005). *Élaboration des programmes de l'enseignement scolaire. Principales questions en suspens*. Communication présentée au Colloque Franco-Américain (INRP), Lyon.
- Martinez, P. 2011. Curriculum et finalités d'un enseignement/apprentissage en langues et cultures : pour une historisation des approches. *Recherche et Application*, (49), 23-35.

- Mayer, D., & Marland, P. (1997). Teachers' knowledge of students : a significant domain of practical knowledge ? *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 25 (1), 17-34.
- Mayer, R.E. (1983). *Thinking, problem solving, cognition*. New York: W.H. Freeman.
- McBride, R.E. (1990). Critical thinking in physical education classes. If you structure it, they will learn. *Clearing House*, 72(4), 217-220.
- McBride, R.E. (1991). Critical thinking: An overview with implications for physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 112-125.
- McBride, R.E. (1999). Critical thinking in physical education classes. *Clearing House*, 72(4), 217-220.
- McBride, R. E., Xiang, P., & Wittenburg, D. (2002). Disposition toward critical thinking: the preservice teacher's perspective. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 8(1), 29-40.
- McBride, R.E., Xiang, P. & Wittenhug, D. (2002). *Dispositions toward critical thinking*, New York: Routledge.
- McBride, R.E., & Xiang, P. (2004). Thoughtful Decision Making in Physical Education: A Modest Proposal. *Quest*, 56, 337-354.
- McPeck, J.E. (1981). *Critical Thinking and Education*. New-York: St. Martin's Press.
- McPeck, J.E. (1990a). Critical Thinking and Subject Specificity: A Reply to Ennis. *Educational Researcher*, 19(4), 10-12.
- McPeck, J.E. (1990b). *Teaching critical thinking : dialogue and dialectic*. New York: Routledge.
- McPeck, J. (1991). What is learned in informal logic? *Teaching Philosophy*, 14, 25-34.
- McPeck, J.E. (1984). Stalking Beasts, But Swatting Flies: The Teaching of Critical Thinking. *Canadian Journal of Education*, 9(1), 28-44.
- Mead M. (1970), *Anthropological contributions to the development of rational dietary practices*. In: VII Congress International des Sciences Anthropologiques et Ethnologiques, (p.147-53). Mockba: Hayka.
- Mead, M. (1931), The primitive child. Dans Handbook of Child Psychology, ed. Carl. Murchison (p. 669-86). Worcester, Mass: Clark University Press.
- Melhuish, E., Phan, M., & Sylva, K. et al. (2008). Effects of the home learning environment and preschool center experience upon literacy and numeracy development in early primary school. *Journal of Social Issues*, 64(1), 95-114.
- Mernissi, F. (1992). *La peur modernité, conflit Islam démocratie*. Paris : Editions Albin Michel.
- Messahel, R. (2016). L'EPS et sport scolaire Algérien à travers les institutions et la réalité socioculturelle. *Revue scientifique et pratique des activités physiques, sportives et artistiques*, 4(2), 49-56.
- Miller, A. (1995). Parents attributions for their children's behavior. *Child Development*, 66, 1557-1584.
- Ministère de l'éducation de la Colombie Britannique (2002). Graduation requirements review: history of British Columbia school revisions and major themes. Site internet http://www.bced.gov.bc.ca/grad_reg_rev/research/histor.htm.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles (no 2550373367). Québec: Le Ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). Programme de formation de l'école québécoise: Éducation préscolaire, enseignement primaire. Québec: Gouvernement du Québec

- Ministère de l'Éducation du Québec (2003). Programme de formation de l'école québécoise: Enseignement secondaire, premier cycle. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Education Nationale. (2006). Commission Nationale des Programmes (CNP). Document d'accompagnement au manuel d'éducation physique et sportive. 3^{ème} année secondaire. Algérie: Gouvernement de l'Algérie.
- Ministère de l'éducation nationale. (2008). Bulletin officiel de l'éducation Nationale. Loi d'orientation sur l'éducation nationale N° 08 – 04 du 23 janvier 2008. Algérie: Gouvernement de l'Algérie.
- Ministère de l'éducation nationale (2008). Bulletin officiel spécial, Instructions officielles (Bon°6 du 28 août 2008 pour le collège et BO n°4 du 29 avril 2010 pour le lycée). Algérie: Gouvernement de l'Algérie.
- Ministère de l'Education Nationale. (2008). Programme d'EPS en Tunisie. Arrêté du 8 juillet 2008 - J.O. du 5 août 2008 - BO spécial n° 6 du 28 août 2008 ; <http://www.cndp.fr/seconde/eps/>.
- Ministère de l'Education Nationale (2009). Commission Nationale des Programmes (CNP). Référentiel général des programmes. Daté de l'année 2009/ modifié et complété par la loi d'orientation sur l'Education Nationale n 08 - 04, du 23 janvier 2008.
- Mohamadkaddour, A. (2011). *Pratiques éducatives parentales, adaptation sociale et réussite scolaire : comparaison interculturelle entre enfants syriens et français d'âge scolaire*. Thèse de doctorat, Université Rennes 2.
- Monvoisin, R. (2007). *Pour une didactique de l'esprit critique: Zététique & utilisation des interstices pseudo scientifiques dans les médias*. Thèse de Doctorat, Université Grenoble 1.
- Moore, T. (2004). The Critical Thinking Debate: How General Are General Thinking Skills? *Higher Education Research and Development*, 23(1), 3-18.
- Mosconi, N. (2004). Effets et limites de la mixité scolaire. *La Découverte « Travail, genre et sociétés »*. 1(11), 165- 174.
- Moutassem-mimouni, B. (2013). Modèles d'enfants et pratiques familiales. *Les cahiers du CRASC*, 27, 45-63.
- Mucchielli, A. (2002). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris: Colin.
- Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales (3e éd.)*. Paris : Armand Colin éditeur.
- Musard, M. (2003). *De la pratique sociale de référence acrosport à sa transposition didactique en EPS : définition des principes à respecter en milieu scolaire*. Thèse de doctorat non publiée. ENS Cachan.
- Musgrave, P.W. (1968). The contribution of Sociology to the Study of the Curriculum. Dans J.F. Kerr (Ed.), *Changing the Curriculum* (pp. 96-109). London : University of London Press.
- Newman, F. M. (1990). Higher order thinking in teaching social studies: A rationale for the assessment of classroom thoughtfulness. *Journal of Curriculum Studies*, 22(19), 41-56.
- Ngolo-Ngono, I. M., Mandoumou, P., Lemvo Makoumbou, E., Bancketh Kodja, A. F., & Kpazaï, G. (2019). La pensée critique en éducation physique et sportive : ce qu'en pensent les futurs enseignants d'EPS de l'ISEPS de Brazzaville en République du Congo. *IOSR Journal of Sports and Physical Education (IOSR-JSPE)*, 6(6), 51-61.
- Nisbett, R.E., Peng, K., Choi, I., & Norenzayan, A. (2001). Culture and systems of thought: Holistic versus analytic cognition. *Psychological Review*, 108(2), 291-310.
- Nisbett, R. E., & Norenzayan, A. (2002). Culture and cognition. Dans D.L. Medin (Ed.), *Stevens' handbook of experimental psychology* (3e édition). New York: Wiley.

- Norris, S.P. (1986). Evaluating Critical Thinking Ability. *History and Social Science Teacher*, 21(3), 135-146.
- Norris, S. P. (1988). Research Needed on Critical Thinking. *Canadian Journal of Education*, 13(1), 125-137.
- Norris, S.P. & Ennis, R.H. (1989). *Evaluating critical thinking*. Pacific Grove (CA): Midwest Publications Critical Thinking Press.
- Oliveira, R.M. (2017). Programme scolaire : un ensemble de connaissances pour atteindre les objectifs d'éducation. *Magazine scientifique multidisciplinaire du Centre du savoir*, 5(8), 52-73.
- Ordonnance n° 76.81 du 23 octobre 1976 portant code de l'EPS. JORADP. Algérie : Journal officiel de la République algérienne démocratique et populaire.
- Ordonnance n° 95-09 du 25/02/1995 relative à l'organisation et le développement du Système national d'éducation physique et sportive. Algérie : Journal officiel de la République algérienne démocratique et populaire.
- Organisation de coopération et de développement économique. (1989). *Les Écoles et la Qualité : un rapport international*. Paris : Publications de l'OCDE.
- Oussedik, F. (2012). *La famille algérienne subit des changements profonds*. *El Watan*. Récupéré le 11 septembre 2019 de http://www.algeriawatch.org/fr/article/eco/soc/famille_changements_pro_fonds.htm.
- Pajak, E., & Blase, J.J. (1989). The impact of teachers' personal lives on professional role enactment: a qualitative analysis. *American Educational Research Journal*, 26(2), 283-310.
- Palacio-Quintin, E. (1989). *Variables de l'environnement familial qui affecte le développement intellectuel des enfants de milieu socio-économique faible*. Rapport interne du conseil québécois de la recherche sociale.
- Pallascio, R., Daniel, M.F. & L. Lafortune (dir.) (2004). *Pensée et Réflexivité: Théories et pratiques*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Paquay, L. (2000). *L'incidence de la culture organisationnelle et de l'épistémologie de référence sur les conceptions des enseignants*. Paris : Biennale de l'éducation et de la formation. Université de Paris I Sorbonne.
- Paré, C. (1995). *Mieux enseigner l'éducation physique ? Pensez-y!*. Actes du séminaire international sur la formation des enseignants à une pratique réflexive en éducation physique, Trois-Rivières, Département des sciences de l'activité physique.
- Parlebas, P. (1981). *Lexique commenté en Sciences de l'action motrice*. Paris: INSEPS.
- Parlebas, P. (1986). *Elements Sociologique du sport*. Paris : PUF.
- Paul, R., Elder, L. & Bartelle, T. (1997). *The California Teacher Preparation for Instruction in Critical Thinking: Research Findings and Policy Recommendations: State of California*. Sacramento, CA: California Commission on Teacher Credentialing.
- Paul, R. (1990/1993). *Critical Thinking. What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World*. Sonoma, CA: Sonoma State University.
- Paul, R. (1992). Critical thinking: What, Why and How. *New Directions for community college*, 77, 3-24.
- Paul, R. W. (1993). The logic of creative and critical thinking. *American behavioral scientist*, 21-39.
- Paul, R. (2005). The State of Critical Thinking Today, *New Directions for Community Colleges*, 130, 27-38.
- Paul, R., Elder, L. (2004). *Critical Thinking, tools for taking change of your learning and your life*. The Foundation for Critical Thinking.
- Paul, R., Elder, L. (2008). *Mini guide de la pensée critique. Concepts et instruments*. Foundation for Critical Thinking Press.

- Peirce, C.S. (1878). La logique de la science: Comment se fixe les croyances. *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, 6, 553-569.
- Peirce, C.S. (1879). La logique de la science: Comment rendre nos idées claires. *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, 7, 39-57.
- Peirce, C.S. (1966a). How to make our ideas clear. Dans S. Peirce, *selected writings (values in a universe of chance)* (p.113-136). New York: Dover Pub
- Peirce, C. S. (1966b). What Pragmatism is Dans S. Peirce, *selected writings (values in a universe of chance)* (p.180-202). New York: Dover Pub.
- Percheron, A. (1991). *La transmission des valeurs. In De Singly, F. (Ed.). La Famille: Etat des savoirs*. Paris : la Découverte.
- Peterson, P. L., Marx, R. W., & Clark, C. M. (1978). Teacher planning, teacher behavior, and student achievement. *American Educational Research Journal*, 15 (3), 417-432.
- Peterson, J. (1979). *Research on teaching concepts*. Brerkeley: Mc Cutchan.
- Pettier, J.-C. (2018). Développer la pensée critique en formation en dynamisant la formation par l'organisation de sa critique. Dans G. Kpazaï (direction), *la pensée critique expliquée par des didacticiennes et des didacticiens de l'enseignement supérieur* (2e édition) (p.99-114). Montréal (Québec): Les Éditions JFD Inc.
- Piaget, J. (1977). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Pierre-Luc. R. (2006). *La Tunisie : Historie et littérature*. Mahdia: UNESCO
- Pineau, C. (1990). Introduction à une didactique de l'EPS, dossier Revue EPS, no 8. Paris : Éd. Revue EPS.
- Pirès, A.P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. Dans J. Poupert, J.P. Deslauriers, L.H. Groulx, A. Laperrière, P. Mayer & A.P. Pirès, *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p.113- 172). Boucherville : G. Morin.
- Pithers, R. T. (2000). Critical thinking in education: à review. *Educational Research*, 42(3), 237-249.
- Placios, J. (1990). Parent's ideas about the development and education of their children, answers to some questions. *The international journal of behavioral development*, 13(2), 137-155.
- Pallascio, R., Daniel, M.-F & Lafortune, L. (dir.) (2004). *Pensée et Réjixivité: Théories et pratiques*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Pourtois, J.-P. (1979). *Comment les mères enseignent à leur enfant (5-6 ans)*. Paris : PUF.
- Programme d'EPS en Tunisie (2008). Dans les cahiers EPS de l'académie de Nantes, n° 39, CRDP des Pays de la Loire, Nantes, 2009. file:///C:/Users/kis/Desktop/programme-de-IEPS-en-Tunisie%20(1).pdf.
- Quitout, M. (2002). *Parlons l'arabe Tunisien*. Paris: L'Harmattan.
- Rajhi, S. (2012). *L'impact des médias sportifs sur le développement de la culture sportive chez les étudiants*. Mémoire du master, Université de Mohammed Khider, Biskra.
- Raynal, F. & Rieunier, A. 2014. *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Remillard, J. (2005). Examining key concepts in research on teachers' use of mathematics curricula. *Review of Educational Research*, 75(2), 211-246.
- République tunisienne (Août ,1990). *Instructions officielles de l'éducation physique et sportive..*
- Roberge, G. (2018). La littératie critique. Dans G. Kpazaï (direction), *la pensée critique expliquée par des didacticiennes et des didacticiens de l'enseignement supérieur* (2e édition) (p.115- 125). Montréal (Québec) : Les Éditions JFD Inc.

- Rocher, G. (1992). Culture, civilisation et idéologie. Dans G. Rocher, *la sociologie générale* (pp. 101-127). Montréal: Éditions Hurtubise HMH.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York, NY: Oxford University Press.
- Romano, G. (1993). Comment favoriser le développement des habiletés de pensée chez les élèves. Dans J.P. Goulet (dir.), *Enseigner au collégial* (p.289-298). Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Roy, A. (2005). *Manifestations d'une pensée complexe chez un groupe d'étudiants-maîtres du primaire à l'occasion d'un cours de mathématique présente selon une approche philosophique*. Thèse de doctorat, Université du Québec, Montréal.
- Royce, J. (1881). *Primer of Logical Analysis for the Use of Composition Students*. San Francisco: A.L. Bancroft and Company.
- Sacristain, J. G et Gómez, P. (1998). *Comprendre et transformer l'école* (4e édition). Porto Alegre: Artmed.
- Sarremejane, P. (2002). *La didactique et la culture scolaire*. Québec : Les Éditions logiques
- Savoie-Zajc, L. (1997). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gautier, *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p.263-286). Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti & L. SavoieZajc, *Introduction à la recherche en éducation* (p. 171-198). Sherbrooke : CRP.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative / interprétative. Dans T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc, *La recherche en éducation : ses étapes, ses approches* (p.123-150). Sherbrooke : Édition du CRP.
- Schneider, B., Keesler, V. et Morlock, L. (2010). *Les influences familiales sur l'apprentissage et socialisation des enfants*. Paris : OCDE.
- Schon, D (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schulte-Tenckhoff, I. (1985). *La vue portée au loin. Une histoire de la pensée anthropologique*. Lausanne: Éditions d'en bas.
- Sharp, A. M. (1987). What is a 'Community of Inquiry'? *Journal of Moral Education*, 16(1), 37-45.
- Shavelson, R.J., & Stem, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thought, judgements, decisions and behaviors. *Review of Educational Research*, 51, 455-498.
- Shavelson, R. J. (1973), What is basic teaching skill? *Journal of Teacher Education*, 14, 144-151.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Siegel, H. (1980). Critical Thinking as an Educational Ideal. *Educational Forum*, 45(1), 7-23.
- Siegel, H. (1986). Critical Thinking as an Intellectual Right. *New Directions for Child Development*, 33, 39-49.
- Siegel, H. (1988). *Educating reason: rationality, critical thinking and education*. New York; London: Routledge.
- Simbagoye, A., Jonnaert, P., Cossi, C., & Defise, R. (2011). *Manuel à l'usage des formateurs (trices) d'ENI : un cadre d'action pour la formation des enseignant(e)s au primaire*. Washington : Educational Centre Development-USAID-Bénin.
- Sinistri, S. (2007). *Algérie: données historiques et conséquences linguistiques [1/2]. Carnets berbères et nord-africains*. Québec : Université Laval.

- Smith, L.M. & Geoffrey, W. (1968). *The complexities of an urban classroom : an analysis toward a general theory of teaching*. New York : Holt, Rinehart & Winston.
- Stebbing, S. (1939). *Thinking to some purpose*. Harmondsworth: Penguin.
- Sternberg, R.I. (1986). *Critical thinking: Its nature, measurement, and improvement*. Washington: National Insti. Of Education.
- Sternberg, R.J. (1985). Critical thinking: This nature, measurement and improvement. Dans F.R. Link (dir.), *Essays on the Intellect* (p.45-65). Alexandria, VA: Association for supervision and curriculum development.
- Sternberg, R.J. (1987). Questions and answers about the nature of and teaching of thinking skills. Dans J. Baron and R. Sternberg (dir.), *Teaching Thinking Skills. Theory and Practice* (p. 251-259). New York: W.H. Freeman.
- Steward, M. et Steward, D. (1973). The observation of anglo-mexican and chinese-american mothers teaching their young sons. *Child Development*, 44, 329-337.
- Super, C.M.& Harkness, S. (1997). The cultural structuring of child development. Dans J. Berry, P. Dasen & T. Saraswathi (1-39). Boston, MA: Allyn.
- Taleb Ibrahim, Kh. (2004). *L'Algérie : coexistence et concurrence des langues*. Récupéré le 8 avril 2019 de L'Année du Maghreb <https://doi.org/10.4000/anneemaghreb.305>.
- Tapper, J. (2004a). Student perceptions of how critical thinking is embedded in a degree program. *Higher Education Research and Development*, 23(2), 199-222.
- Tchagnaou, A., Akakpo-Numado, S., Y., Kossi, E., S., Djagnikpo-Okpè, E. & Dévi, M. (2018). Supervision pédagogique et qualité de l'enseignement au Togo. *Langues, formations et pédagogies : le miroir africain*, 2, 65-87.
- Terrail, J.P. (1995). *La dynamique des générations. Activité individuelle et changement social (1968/1993)*. Paris : L'Harmattan.
- Thorel S. (2007). *Vers une coéducation en danse au collège : analyse didactique et prospective des curricula*. Thèse de Doctorat. ENS Cachan.
- Thorel S. (2009). Curriculum prescrit et contenus enseignés : le cas de l'enseignement de la danse contemporaine au collège en contexte mixte. *Revue de recherches en éducation*, 43, 93-104.
- Tillon, G. (1966). *Le harem et les cousins*. Paris : Editions Seuil.
- Tlili, F. (2002). Statut féminin, modèle corporel et pratique sportive en Tunisie. *STAPS*, 1(57), 53-68.
- Tochon, F.V. (2000). Note de synthèse [Recherche sur la pensée des enseignants : un paradigme à maturité]. *Revue française de pédagogie*, 133, 129-157.
- Todd, E. (1983). *La Troisième Planète. Structures familiales et systèmes idéologiques*. Paris : Seuil.
- Tomassello, M. (1999). *The human adaptation for culture*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Travailliot, Y., & Moralès, Y. (2008). L'Éducation Physique et Sportive face à la culture de son temps : la question de l'intégration des pratiques d'entretien du corps dans les programmes scolaires depuis le début des années 1980. *Speral-Revue de recherche en éducation*, 42, 31-42.
- Tremblay, R.R. (1999). Le développement de la pensée critique dans l'apprentissage de la philosophie. Dans L. Guilbert, J. Boisvert & N. Ferguson, *Enseigner et comprendre* (p. 63-79). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Tsangaridou, N. (2008). Trainee primary teachers's beliefs and practices about physical education during student teaching. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(2), 131-152.
- Tsui, L. (2002). Fostering Critical Thinking through Effective Pedagogy. *Journal of Higher Education*, 73(6), 740-763.

- Taylor, E.B. (1871). *Primitive culture: Researches into the development of mythology, philosophy, religion, art and custom* (2 vols.). Londres : Murray.
- UNESCO (2009). *Diversité culturelle et dialogue interculturel en Tunisie*.
- UNESCO (2009). *Diversité et inter culturalité en Algérie*.
- UNESCO (2009). *La nouvelle dynamique de l'enseignement supérieur et de la recherche au service du progrès social et du développement. Communication présentée lors de la conférence mondiale sur l'enseignement supérieur*. Récupéré le 20 janvier 2019 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183277f.pdf>
- Vagle, M. D. (2009). Locating and exploring teacher perception in the reflective thinking process. *Teachers and Teaching : Theory and Practice*, 15 (5), 579-600.
- Van der Maren, J.M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal, de Boeck Université.
- Van Der Maren, J.M. (1996). *Méthode de recherche pour l'éducation*. Montréal : les presses de l'Université de Montréal, De Boeck Université.
- Vandenplas-Holper, C. (1979). *Éducation et développement social de l'enfant*. Paris: Presses universitaires de France.
- Verquerre, R. (1990). Étude comparative des attitudes et valeurs éducatives des parents. Dans S. Dansereau, B. Terrisse & J. M. Bouchard, *Éducation familiale et intervention précoce* (p. 310-325). Québec : AIFREF, GREASS, Matrice.
- Vigarello, G. (1988). *Une histoire culturelle du sport. Techniques d'hier et d'aujourd'hui*. Paris : Revue E.P.S., Robert Lafont.
- Vygotski, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Mental Processes*. Cambridge, MA: Havard University Press.
- Vygotsky, L. (1986). Concrete human psychology. *Psikhologiya*, 14(1), 51-64.
- Walker, S.E. (2003). Active learning strategies to promote critical thinking. *Journal of Athletic Training*, 38(3), 163-170.
- White, L. & Dillingham, A. (1973). *The Concept of Culture*. Edina, MI: Alpha Editions, Burgess International Group.
- Willingham, D.T. (2007). Critical Thinking: Why Is It So Hard to Teach? *American Educator*, 31, 8-19.
- Wilson, S., & Berne, J. (1999). - Teacher learning and the acquisition of professional knowledge: An examination of research on contemporary professional development. *Review of Research in Education*, 24, 173-209.
- Wodlinger, M. G. (1980). *À study of teacher interactive decision making*. Thèse de doctorat, University of Alberta, Edmonton, Canada.
- Woolfolk Hoy, A., Davis, H. & Pape, S. (2006). Teachers' knowledge and beliefs. Dans P. Alexander & P. Winne, *Handbook of educational psychology* (2e édition) (p. 15-737). Mahwah : Lawrence Erlbaum.
- Xinyin, C. (2009). *L'influence de la culture sur le développement socio affectif des jeunes enfants. Encyclopédie le rôle que joue la culture dans le développement social des enfants*, Canada : University of Western Ontario.
- Yahiaoui, B. (2013). L'éducation physique et sportive scolaire en Algérie. *Insaniyat*, 60, 195-222.
- Yin, R. (1994). *Case study research : design and methods* (2e édition). London : Sage.
- Youssoufi, A. (2012). *Pratiques culturelles en milieu urbain : une étude anthropologique des villes extrêmes de la côte ouest algérienne*. Thèse de doctorat, Université Abi Bakr Belaykid, Tlemcen.
- Zouabi, M. (2003). Évolution du concept d'éducation physique et sportive en Tunisie. Dans P. Simonet & L. Véray, *L'Empreinte de Joinville, 150 ans de sport* (p.445-463). Paris : INSEP publications.

Annexes

Annexe 1

**Fiche d'identification des
participantes
et des participants**

Fiche d'identification des participant-e-s

Entrevue individuelle

Identification de la localité: Algérie / Tunisie

Date de l'entrevue : _____ / _____ / _____

Nom et prénom(s) du participant ou de la participante: _____

PRÉ-ENTREVUE

Données sociodémographiques

1. Quel est votre sexe ? _____
2. Dans quelle tranche d'âge vous vous situer ? 20-30 ans 30-40 ans 40-50ans
50-60ans 60ans et +
3. Quel est votre grade professionnel ?

4. Quelle est votre niveau de formation professionnelle initiale ?

5. Depuis combien d'années enseignez-vous l'ÉPS ?

6. Indiquez le niveau scolaire dans lequel vous enseignez : Collège Lycée
7. Connaissez-vous le programme d'ÉPS du curriculum d'Éducation ? Oui Non
8. Avez-vous lu le formulaire de consentement de la recherche ? Oui Non
 - a. Si oui, et si vous êtes d'accord de participer à la recherche, vous devez le signer, le dater et le remettre à la personne qui fait l'entrevue. Merci d'avance.
 - b. Si non, nous vous prions de le lire et de nous donner votre avis. Merci d'avance.

Merci d'avoir accepté de participer à cette rencontre !

Fiche d'identification des participant-e-s

Focus group

Identification de la localité : Algérie Congo-Brazzaville Tunisie

Date de l'entrevue : _____/_____/_____

Nom et prénom(s) du participant ou de la participante : _____

PRÉ-ENTREVUE

Données sociodémographiques

1. Quel est votre sexe ? _____
2. Dans quelle tranche d'âge vous vous situer ? 20-30 ans 30-40 ans 40-50ans
50-60ans 60ans et +
3. Quel est votre grade professionnel ?

4. Quelle est votre niveau de formation professionnelle initiale ?

5. Depuis combien d'années enseignez-vous l'ÉPS ?

6. Indiquez le niveau scolaire dans lequel vous enseignez : Collège Lycée
7. Connaissez-vous le programme d'ÉPS du curriculum d'Éducation ? Oui Non
8. Avez-vous lu le formulaire de consentement de la recherche ? Oui Non
 - a. Si oui, et si vous êtes d'accord de participer à la recherche, vous devez le signer, le dater et le remettre à la personne qui fait l'entrevue. Merci d'avance.
 - b. Si non, nous vous prions de le lire et de nous donner votre avis. Merci d'avance.

Merci d'avoir accepté de participer à cette rencontre !

Annexe 2

Formulaire
de consentement



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Projet de thèse de doctorat

Titre de la recherche :

Effet de la culture sur la conception de la nature, du rôle et des dispositifs didactico-pédagogiques du développement de la pensée critique en EPS dans deux contextes culturels différents : l'Algérie et la Tunisie

Doctorante: Boubaya Lynda ; Université d'Alger3, Algérie. boubayalynda@gmail.com

Dirigés par :

- Pr Hariti Hakim, Ph.D., professeur des universités ; Institut d'éducation physique et sportive, Université d'Alger, Algérie. hhariti@yahoo.fr

- Pr Georges Kpazaï, Ph.D., professeur titulaire ; École de kinésiologie et des sciences de la santé de l'Université Laurentienne. Adresse courriel : gkpazai@laurentienne.ca

- Dre Hejer BEN JOMAA BEN HSOUNA, maître assistante ; Institut Supérieur du Sport et de l'Éducation Physique de Ksar Saïd de Tunis ; hejer.bjh@laposte.net

Madame, Monsieur,

Dans le cadre d'une étude sur l'effet de la culture sur la conception de la nature, du rôle et des dispositifs didactico-pédagogiques du développement de la pensée critique en EPS dans deux contextes culturels différents : l'Algérie et la Tunisie, où l'intention est de mieux comprendre l'effet de l'environnement socioculturel sur ce que les enseignante-s d'EPS (collège et lycées) en Algérie et en Tunisie pensent de la pensée critique (sa nature, son importance en É.P.S) et des dispositifs didactico-pédagogiques de son développement en enseignement d'EPS, nous sollicitons votre participation à la réalisation de cette étude.

Votre participation, grandement appréciée, consistera à accorder, à la chercheuse soit une entrevue individuelle de 30 à 60 minutes ou soit à une participation à une entrevue de groupe (focus group) de 60 à 90 MNS.

Pour une analyse plus rigoureuse des données, ces entrevues (individuelles et de groupes) seront enregistrées sur bande magnétophone, retranscrites intégralement puis validées auprès de vous.

Nous vous assurons que votre anonymat sera strictement respecté lors de la retranscription, de l'analyse et de la diffusion des données recueillies. L'enregistrement

de l'entrevue réalisée sur bande sonore ne sera pas utilisé lors des communications scientifiques et/ou professionnelles.

Votre identité ne sera jamais dévoilée. Les données et les résultats de la recherche seront dés nominalisés lors de toute communication.

Notez, par ailleurs, que votre participation est strictement volontaire (consentement volontaire). De plus, vous pouvez vous retirer en tout temps du projet sans en avoir l'obligation de rendre un compte. Ce retrait n'aura aucune répercussion sur vous. Aussi, tout frais encouru par les enseignant-e-s pour participer aux entrevues ou aux focus group sera remboursé.

Pour de plus amples renseignements sur l'étude ou sur votre participation à celle-ci, vous pouvez joindre la doctorante Boubaya Lynda. boubayalynda@gmail.com

J'accepte de participer à cette étude et j'ai reçu un exemplaire du présent formulaire de consentement.

Nom et prénoms et signature du participant ou de la participante

Date

Annexe 3

**Invitation à la participation d'un
projet de thèse de doctorat en
éducation physique et sportive**



Invitation à la participation d'un projet de thèse de doctorat en éducation physique et sportive

Bonjour chères collègues et chers collègues,

Nous sommes présentement à la recherche d'enseignantes et d'enseignants d'éducation physique et sportive (collèges et lycées) pour participer à une recherche intitulée :

« Effet de la culture sur la conception de la nature, du rôle et des dispositifs didactico-pédagogiques du développement de la pensée critique en EPS dans deux contextes culturels différents : l'Algérie et la Tunisie »

Cette étude vise à comprendre l'effet de la culture ou de l'environnement socioculturel sur la conception des enseignant-e-s d'EPS (collège et lycées) en Algérie et en Tunisie à l'égard de la nature et du rôle de la pensée critique, de même que les dispositifs didactico-pédagogiques de son développement en classe d'EPS

Votre participation à cette étude serait grandement appréciée. Elle consistera à nous accorder :

- soit **une entrevue individuelle de 45 à 60 minutes** ou
- soit **une entrevue de groupe (*focus group*) de 60 à 90 mns.**

Si vous avez des questions ou si vous êtes intéressés à participer, veuillez contacter :

La doctorante BOUBAYA Lynda

T : [+213 \(0\) 778414673](tel:+2130778414673)

M : boubayalynda@gmail.com

Merci d'avance de votre collaboration !



Invitation à la participation d'un Projet de thèse de doctorat en éducation physique et sportive

Bonjour chères collègues et chers collègues,

Nous sommes présentement à la recherche d'enseignantes et d'enseignants d'éducation physique et sportive (collèges et lycées) pour participer à une recherche intitulée :

« Effet de la culture sur la conception de la nature, du rôle et des dispositifs didactico-pédagogiques du développement de la pensée critique en EPS dans deux contextes culturels différents : l'Algérie et la Tunisie »

Cette étude vise à comprendre l'effet de la culture ou de l'environnement socioculturel sur la conception des enseignant-e-s d'EPS (collège et lycées) en Algérie et en Tunisie à l'égard de la nature et du rôle de la pensée critique, de même que les dispositifs didactico-pédagogiques de son développement en classe d'EPS

Votre participation à cette étude serait grandement appréciée. Elle consistera à nous accorder :

- soit **une entrevue individuelle de 45 à 60 minutes** ou
- soit **une entrevue de groupe (*focus group*) de 60 à 90 mns.**

Si vous avez des questions ou si vous êtes intéressés à participer, veuillez contacter :

- **Dre Hejer BEN JOMÂA BEN HSOUNA**

Maître assistante Institut Supérieur du Sport et de l'Education Physique de Ksar Said de Tunis, Tunisie.

Courriel : hejer.bjh@laposte.net

Téléphone : À indiquer

Merci d'avance de votre collaboration !

Annexe 4
Guide d'entrevue
individuelle
Et
de groupe (*focus group*)

|



GUIDE D'ENTREVUE INDIVIDUELLE

Bonjour madame, monsieur!

Je tiens à vous remercier d'avoir accepté de participer à cette entrevue.

Avant de débiter, je dois vous expliquer en quoi consiste cette entrevue. La présente recherche s'intéresse à comprendre *l'effet de la culture ou de l'environnement socioculturel sur la conception des enseignant-e-s d'EPS (collège et lycées) en Algérie et Tunisie à l'égard de la nature et du rôle de la pensée critique, de même que les dispositifs didactico-pédagogiques de son développement en classe*. Ce qui devrait nous permettre, par la suite, d'être en mesure si possible de :

- Identifier, décrire et expliquer la nature et l'utilité de la pensée critique chez les enseignants d'EPS en Algérie et en Tunisie.
- Identifier, décrire et expliquer les moyens de développements de la pensée critique chez les enseignants d'EPS en Algérie et en Tunisie.
- Déterminer l'effet de la culture sur la conception et le développement de la pensée critique chez les enseignants d'EPS en Algérie et en Tunisie.

Pour obtenir votre consentement, veuillez remplir la fiche confidentielle qui vous est soumis.

Cette entrevue sera enregistrée à des fins de recherche et toutes les informations contenues sont confidentielles. Je vous rassure que l'utilisation du matériel ne provoquera aucun préjudice sur vous.

Le temps prévu pour cette entrevue individuelle est de 45 à 60 minutes.

Avez-vous des questions avant de débiter?

Je vous invite maintenant à débiter l'entrevue. Sentez-vous à l'aise de m'arrêter ou encore, de ne pas répondre à une question si celle-ci ne vous convient pas.

Il y aura principalement quatre questions qui vont porter sur :

1. Est-ce que le curriculum de formation scolaire est favorable à la notion de pensée critique? Justifiez-vous?

2. Est-ce que le programme d'études en ÉPS est favorable à la notion de pensée critique? Justifiez-vous?
3. Pensez-vous qu'il y a des éléments dans la culture scolaire qui font que vous jugez que la pensée critique est importante ou non importante en ÉPS? Expliquez-vous.
4. Pensez-vous que les idées, les pratiques habituelles dans votre société (algérienne, tunisienne) vous influencent dans votre conception de la nature et du rôle de la pensée critique et des moyens de son développement à déployer? Expliquez-vous.

Avez-vous des éléments à ajouter en regard à la culture et la pensée critique (sa nature, son importance) et les dispositifs didactiques et pédagogiques de son développement en éducation physique et sportive.

A la fin de la séance. Je vous remercie (madame, monsieur) pour votre participation



GUIDE D'ENTREVUE DE GROUPE (FOCUS GROUP)

Bonjour madame, monsieur!

Je tiens à vous remercier d'avoir accepté de participer à cette entrevue.

Avant de débiter, je dois vous expliquer en quoi consiste cette entrevue. La présente recherche s'intéresse à comprendre *l'effet de la culture ou de l'environnement socioculturel sur la conception des enseignant-e-s d'EPS (collège et lycées) en Algérie et Tunisie à l'égard de la nature et du rôle de la pensée critique, de même que les dispositifs didactico-pédagogiques de son développement en classe*. Ce qui devrait nous permettre, par la suite, d'être en mesure si possible de :

- Identifier, décrire et expliquer la nature et l'utilité de la pensée critique chez les enseignants d'EPS en Algérie et en Tunisie.
- Identifier, décrire et expliquer les moyens de développements de la pensée critique chez les enseignants d'EPS en Algérie et en Tunisie.
- Déterminer l'effet de la culture sur la conception et le développement de la pensée critique chez les enseignants d'EPS en Algérie et en Tunisie.

Pour obtenir votre consentement, veuillez remplir la fiche confidentielle qui vous est soumise.

Cette entrevue sera enregistrée à des fins de recherche et toutes les informations contenues sont confidentielles. Je vous rassure que l'utilisation du matériel ne provoquera aucun préjudice sur vous.

Le temps prévu pour ce focus group est de 60 à 90 minutes au plus.

Avez-vous des questions avant de débiter?

Je vous invite maintenant à débiter l'entrevue. Sentez-vous à l'aise de m'arrêter ou encore, de ne pas répondre à une question si celle-ci ne vous convient pas.

On aura principalement quatre questions qui vont porter sur :

1. Est-ce que le curriculum de formation scolaire est favorable à la notion de pensée critique? Justifiez-vous?
2. Est-ce que le programme d'études en ÉPS est favorable à la notion de pensée critique? Justifiez-vous?

3. Pensez-vous qu'il y a des éléments dans la culture scolaire qui font que vous jugez que la pensée critique est importante ou non importante en ÉPS? Expliquez-vous.

4. Pensez-vous que les idées, les pratiques habituelles dans votre société (algérienne, tunisienne) vous influencent dans votre conception de la nature et du rôle de la pensée critique et des moyens de son développement à déployer? Expliquez-vous.

Avez-vous des éléments à ajouter en regard à la culture et la pensée critique (sa nature, son importance) et les dispositifs didactiques et pédagogiques de son développement en éducation physique et sportive.

A la fin de la séance. Nous vous remercions (madame, monsieur) pour votre participation.

Annexe 5

Exemple de codage

Codage et analyse des verbatim : le site d'Algérie

A) Les entrevus individuelles

Axe 1 de recherche

1 Le curriculum de formation scolaire et la pensée critique

Questions	En	Réponses des participant-e-s	codage des verbatim
Est-ce que le curriculum de formation scolaire est favorable à la notion de pensée critique ? Justifiez-vous ?	E1	Comme je l'ai dit dans ma réponse précédente, les situations problèmes aident l'élève à améliorer sa pensée critique et de ce fait oui, il est favorable, surtout avec l'approche par compétences, ou on évoque clairement le concept du sens de responsabilité	Oui, le curriculum est favorable, parce qu'il est basé <u>sur l'approche par compétences où l'élève est / ou doit être responsable</u> . Les élèves dans l'APC doivent être dans des situations-problèmes. 1) Approches par compétences 2) Situations-problèmes 3) Développement de la responsabilité Oui
	E2	Comme curriculum oui, il incite à former un citoyen responsable, efficace dans sa société par l'accomplissement de ses devoirs et droits, il parle d'innovation et de créativité	Oui, le curriculum forme un citoyen responsable, sociable accompli ses droits et devoirs. Innover, créer, la pensée créative (pensée critique). 1) Former un citoyen responsable; Sens de responsabilité; accomplit ses droits et devoirs. 2) Efficace dans la société. 3) Capable d'innover et de créer Oui
	E3	Oui, surtout qu'il souligne l'importance de la participation des élèves à la construction du projet de l'établissement, mais entre nous ce projet n'ait que de l'ancre sur papier; il évoque l'auto-évaluation	Oui, le curriculum forme une personne responsable, participante au projet collectif (sociable) qui favorise l'auto-évaluation, auto- jugement. 1) Personne responsable, sociable (participant au projet d'établissement) Capable d'auto-évaluation

		Oui
E4	Je trouve qu'il parle plus de soumissions que de liberté, parce que pour moi pensée de façon critique c'est être libre aucun tabou dans mes réflexions, par contre le curriculum, il ne parle qu'avec les verbes de : respecter, suivre, valoriser, accomplir. Les verbes et les mots tels que, analyser, rigueur ou convaincre sont cités avec timidité	Oui, mais le curriculum ne met pas suffisamment l'accent sur le verbe analyser, convaincre, ect. Oui
E5	Oui, puisqu'il parle de : penser, poser des questions, examiner, évaluation, opinion	Oui, le curriculum indique le développement d'un élève de penser, poser des questions, examiner, évaluer et donner son opinion. » 1) Utilisation des verbes des habiletés de niveau supérieures à développer 2) Développer un être pensant et adoptant des attitudes de curiosité Oui
E6	Mais le curriculum c'est pour toutes les matières et dont je ne suis pas vraiment broché, mais dans une journée pédagogique, on a parler de compétences transversales à savoir : la détermination, la persévérance, l'autonomie, la participation active et beaucoup d'autres compétences à mon avis en relation avec la pensée critique	Oui. Il souligne les attitudes comme détermination, persévérance et l'autonomie L'autonomie, la participation active, la pensée critique Basé sur le développement des compétences - Développement de l'autonomie - La pensée critique - Des attitudes (détermination, la persévérance) - Basé sur la formation des compétences. Oui
E7	Sans aucun doute, la preuve l'approche d'enseignement adoptée en Algérie est celle par compétences, et cette dernière vise comme finalités, laisser l'élève : découvrir,	Le curriculum est axé sur l'Approche par Compétences. La finalité est de mettre l'élève au centre de sa démarche

		analyser, interpréter, comprendre	d'apprentissage et de compréhension... adopter une démarche scientifique et d'investigation (découvrir, analyser, interpréter et comprendre) Oui
	E8	Dire que l'élève doit être en mesure de s'exprimer, de décrire, de formuler, de proposer tous ça sont en relation avec la pensée critique, donc curriculum est favorable	Oui parce que le curriculum vise la formation d'une personne capable de s'exprimer et de faire preuve de pensée critique (décrire, formuler des hypothèses, etc.)... ayant une liberté d'expression. Oui

Axe 2 de recherche

2) Le programme d'études en ÉPS et la notion de pensée critique

Questions	Ens	Réponses des participant-e-s	codage des verbatim
Est-ce que le programme d'études en ÉPS est favorable à la notion de pensée critique? Justifiez-vous?	E1	le programme non, surtout d'une façon directe, parce qu'il est trop technique, c'est-à-dire il ne décrit que les techniques sportives, il ne décrit pas les capacités réflexives indépendamment de la discipline sportive	- Non. Car le programme d'EPS est conçu de façon trop technique et axé sur le développement des APS. - Pas de développement des capacités réflexives. Oui
	E2	Dans le programme il n'y a pas d'objectifs claires évoquant la pensée critique et même dans nos journées pédagogiques on ne parle que de méthodes d'enseignements, styles et évaluation des acquis; donc c'est aux compétences individuels de l'enseignant de trouver des situations pédagogiques favorables au développement de la pensée critique	- E2 non. Car, il ne le souligne pas; pas d'objectifs claires évoquant la pensée critique. Lors des journées pédagogiques la formation est mise sur les méthodes d'enseignement et les styles. Mais pourrait laisser l'initiative aux enseignants. Oui

	E3	<p>Oui si on lit entre les lignes du programme, dans le volet des objectifs et compétences à développer il décrit, l'entraide, l'auto-évaluation, la détermination, l'analyse, la participation. Mais en terme claire pensée critique non</p>	<p>- E3 oui. Toutefois, cela n'est pas de façon claire et directe. Le programme le souligne à travers les compétences à développer telles que l'entraide, l'auto-évaluation, la détermination et l'analyse.</p> <p>Le développement de la pensée critique</p> <p>Le programme d'EPS n'indique pas explicitement le concept de pensée critique</p> <p>Oui</p>
	E4	<p>Oui si on lit entre les lignes du programme, dans le volet des objectifs et compétences à développer, il décrit, l'entraide, l'auto-évaluation, la détermination, l'analyse, la participation. Mais en terme claire pensée critique non</p>	<p>Même chose que E3</p> <p>Oui</p>
	E5	<p>A mon avis non, parce qu'il ne parle que de régulation des actions motrices, maîtrise des techniques et tactiques sportives, connaissance des lois de jeu, il ne parle pas de cognition</p>	<p>- E5 non. Car le programme ne parle pas de développement de la cognition (processus mentaux).</p> <p>Oui</p>
	E6	<p>En pratique on le fait, je parle de notre propre contenu de séance, avec les situations pédagogiques qu'on propose aux élèves en situation problème, mais le programme officiel ne détaille pas ça, il met l'action plus sur la description des mouvements et des compétences techniques et comportementales</p>	<p>E6 non.</p>
	E7	<p>Dans mon programme, je pars de l'évidence que l'élève est au centre de mon action d'enseignement et il est considéré comme telle dans le programme officiel de l'EPS mais il n'est pas assez détaillé. Donc le problème et dans le niveau des compétences des enseignants à pouvoir mettre sur le terrain cette notion : que l'élève est au centre de l'action pédagogique</p>	<p>E7 L'élève est au centre de l'acte d'enseignement en EPS mais ceci n'est pas fait avec plus de précision.</p>

	E8	Oui le fais de parler dans le programme des rôles jouer par l'élève dans la séance à savoir : diriger un échauffement, diriger une séquence d'enseignement, analyser les comportements, faire le bilan de la séance avec l'enseignant, on est une preuve	E8 oui, le programme souligne que l'élève doit être l'acteur de son apprentissage et avoir la responsabilité d'un co-enseignement. Oui
--	----	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Axe 3 de recherche

3) La culture scolaire et l'importance de la pensée critique en ÉPS

Questions	Ens	Réponses des participant-e-s	codage des verbatim
Pensez-vous qu'il y a des éléments dans la culture scolaire qui font que vous jugez que la pensée critique est importante ou non importante en ÉPS? Expliquez-vous	E1	À vrai dire que c'est une question complexe pour moi, surtout autant que femme qui enseigne l'EPS dans un établissement scolaire ou la religion est omni présente dans les pensées des élèves. On m'a conseillé en début de ma carrière de ne pas trop échangé avec les élèves, puisqu'ils ne respectent pas leurs limites, ma relation devrait consister à transmettre et lui recevoir. Donc en conclusion, non.	- E1 non, parce qu'il n'existe pas de réels échanges (communication) entre cette enseignante et ses élèves. Car dans la pratique scolaire, les élèves n'ont pas de respect (ou de retenu) envers les femmes-enseignantes. La religion semble ne pas permettre les échanges avec les élèves. Oui
	E2	Sans surenchère, il y a le oui et il y a le non. Dans le cas du oui, si on fait face à des élèves d'un seuil d'éducation et de culture élevé oui, l'enseignant pourrait emprunter le chemin du dialogue pour réaliser sa séance. Si le contraire est vrai, alors non, parce que des élèves avec un manque d'éducation, d'instruction et de culture sont souvent mal insolant à l'ouverture du dialogue et l'interactivité	- E2 donne une réponse ambivalente : « oui / non »: Oui, face à des élèves éduquées, le dialogue et l'interaction pourraient exister entre les élèves et l'enseignant. Non, face à des élèves moins éduqués Oui
	E3	Oui surtout dans l'environnement ou je travaille. La région possède une culture sportive, d'ailleurs ils ont plusieurs clubs et même mes élèves possèdent des licences sportives de sport de compétition, je vous raconte l'histoire d'un collègue à moi du même	- E3 n'a rien à signaler Oui

	établissement : il n'a pas voulu participer avec ses élèves dans les compétitions sportives scolaires par faute de moyens et matériels d'entraînement en dehors des heures de cours, alors les élèves ont saisi le directeur du lycée pour qu'il les engage dans les compétitions et ils ont eu gain de cause.	
E4	Les élèves de mon établissement possèdent une culture sportive incroyable, d'ailleurs ce sont eux qui organisent les tournois sportifs, ils font sortir le matériel sportif du magazine et ils le rangent, arbitrent les rencontres; dirigent l'échauffement, s'auto-orientent dans la réalisation de mouvements, même le directeur de mon établissement assiste aux tournois sportifs et il prend le rôle de supporteur d'une équipe donnée	- E4 oui; il souligne la culture sportive selon laquelle les élèves s'auto-dirigent, arbitrent et organisent des tournois. Mais il n'y a rien en lien avec la pensée critique
E5	Vous savez, je fais de mon mieux pour pousser l'élève à réfléchir sur ses actions et celles des autres, mais pas au point de critiquer ma pédagogie ou mon style d'enseignement, parce que la société lui a appris un stéréotype : obéir aux maîtres, ne le contredit jamais et donc difficile de lutter contre ces conceptions et modifier la mienne	- E5 oui, mais ce n'est pas facile car la société apprend à l'élève d'obéir scrupuleusement à l'enseignant sans chercher à le contredire. Oui
E6	Si je vous dis que dans mes séances d'EPS, les filles sont séparées des garçons et que dans les autres matières non, même la loi interdit cette séparation, mais la culture scolaire l'impose, donc vous imaginez dire à une fille ce qu'elle pense de la réalisation de son camarade de classe le garçon, un conseil de discipline siègera pour me virer.	- E6 non; parce que la culture scolaire ne permet pas aux jeunes filles d'exprimer sa pensée sur la réalisation d'un pair garçon. Il se verrait renvoyer de son travail. Oui
E7	Bien sûr que oui, il y a beaucoup de facteurs qui peuvent influencer ma conception, il y a ceux économiques, ceux sociaux et ceux en relation avec l'éveil des élèves. Prenons les facteurs	Ces propos ne donnent pas des informations sur la culture scolaire. Les mettre dans le 4 ^e axe par exemple.

	<p>sociaux, la pensée critique varie d'un établissement à un autre, un environnement ou l'enfant n'as pas le droit de rejeter les ordres du père, on n'attendra pas de lui qu'il soit créatif dans notre séance. Pour les facteurs économiques, un enfant qui voyage, qui à les moyens de s'approprié les outils de communication intelligents, connecté à internet, de parents aisé sur le plan financier et qui pratique du sport, son degré d'éveil et de motivation est plus élevé qu'un autre, et donc plus apte au développement de la pensée critique</p>	<p>Oui</p>
<p>E8</p>	<p>Si je pars de mon exemple non, parce que le directeur avec qui je travaille est anti-sport, à chaque fois il intervient pour qu'on puisse faire taire les élèves pour motif qu'on dérange les autres professeurs dans leurs classes. Les impulsions sont une condition nécessaire pour le développement de la pensée critique, un élève motivé, sera toujours attentif en mesure d'analyser, d'interpréter, de participer. Heureusement que ce n'est le cas de tous nos établissements</p>	<p>- E8 non à cause des conditions de travail qui interdisent aux élèves de participer, d'analyser, de parler et d'exprimer leur motivation lors de la pratique de l'EPS.</p> <p>Les milieux scolaires qui imposent des contraintes de non expressivité des élèves lors de la pratique du sport ou de l'EPS empêchent le développement de la pensée critique des élèves.</p> <p>Car la pc n'advient que si l'élèvea le droit de parler, de s'exprimer, de participer à la pratique dans son entièreté : jouer, exprimer sa joie, analyser, interpréter, interagir avec ses pairs, etc.</p> <p>Oui</p>

Axe 4 de recherche

4) L'influence des idées et les pratiques quotidiennes dans la société algérienne sur la conception de la nature et du rôle de la pensée critique et des moyens de son développement = Culture sociétale

Questions	Ens	Réponses des participant-e-s	codage des verbatim
Pensez-vous que les idées, les pratiques habituelles dans votre société vous influencent dans votre conception de la nature et du rôle de la pensée critique et des moyens de son développement à déployer? Expliquez-vous	E1	Par exemple le lycée où je travaille est situé dans une région où la mixité est très mal vue ou considéré comme un péché selon leur conception de la religion musulmane, mais pour moi la pratique sportive entre les deux sexes ce n'est pas une mixité interdite par la religion, le contexte d'interdiction est différent de cela. Les filles refusent de se mélanger aux garçons dans les activités que je leur propose, alors comment voulez-vous que j'ai une bonne représentation quant à la nature et le développement de la pensée critique dans mes séances ?	E1 oui, La mixité telle qu'elle est définie et vue par la religion, selon les élèves (filles), empêche la mise en place dans la classe d'EPS mixte incluant les filles et les garçons; et donc impossible de développer leur pensée critique qui naîtrait d'une interaction ou d'échanges entre les élèves filles et les élèves garçons. Oui
	E2	Bien-sûr que oui, mes conceptions sont dépendants, j'étais élevé dans ce milieu, mais l'influence est double, ou elle est de deux côtés, dans la vie courante on relie souvent la pensée critique aux comportements violents, du refus, de l'insurrection; mais s'il s'agit des idées constructives, du refus ou d'acceptation citoyenne oui cette dernière mérite d'être développée ainsi que ces moyens	- E2 oui la conception de la société algérienne de la pensée critique est synonyme de « refus, d'opposition et d'insurrection ». Faire valider cette compréhension par le Pr Hariti car je ne suis pas sûr de bien comprendre ce que E2 veut dire
	E3	Dans la société, il y a des éléments qui nous laissent optimiste et donc une bonne conception à l'égard du développement de la pensée critique, à savoir les parents qui encouragent leurs enfants à pratiquer du sport, les parents qui viennent consulter l'enseignant d'EPS sur les progrès et comportements de leurs enfants, mais par contre d'autres idées noires sur la mixité, le sport en général nous influencent négativement; certains de mes collègues dans certaines régions du pays, ils ont même pensé à changer de métier, leur entourage voit dans l'EPS une matière de dévouement et	- E3 oui. Il mentionne le suivi et l'encouragement des parents pour leurs enfants. La conception d'EPS comme un lieu de dévouement. cette conception est contre le développement de la pensée critique. Oui

		rien d'autre	
E4	Oui, je suis une personne qui aime le sport et du fait je fais de mon mieux pour réussir mon métier de professeur d'EPS, toute ma famille est sportive, y compris ma région, comme je l'ai dit précédemment, les élèves sont toujours présent pour m'aider à réussir la séance et partant de cela je leurs ouvre la porte des suggestions en matière de contenu de la séance, voir même son dosage, en fonction de leurs état physique et morale, ils ont un seuil de responsabilité remarquable	<p>- Pour l'enseignant E4, c'est « oui ».</p> <p>À mettre dans l'axe 3: culture scolaire.</p> <p>E4 dit oui pour plusieurs raisons :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Il aime le sport ou la pratique sportive, tout comme toute sa famille, et sa région 2) Il aime sa profession et veut faire la promotion de l'EPS 3) Les élèves sont vus comme des partenaires à la réussite de sa profession alors il les invite à prendre une grande responsabilité dans le contenu et la réalisation du cours d'EPS. 	
E5	Je ne pense pas, comme l'EPS est vue par la majorité comme une matière secondaire plus orientée vers l'animation sportive qu'une matière d'enseignement, difficile pour moi d'être convaincu du résultat de mon travail sur cette pensée critique de mes élèves et par la ma conception sur son développement, il m'est difficile de penser que la pensée critique que je développe dans mes séances d'EPS influera la pensée critique de l'élève dans sa vie de tous les jours.	<p>- E5 présente les idées où les conceptions de l'EPS par les algériens : l'EPS est vue comme une discipline secondaire et non importante. Donc, pour lui dans ce cas il est difficile de penser la possibilité de développer la pensée critique en EPS, et même penser que l'EPS peut influencer la pensée critique des élèves dans leur quotidien.</p> <p>Oui</p>	
E6	Je crois que j'ai répondu en partie à cette question lors de la précédente, je rajoute juste que mon entourage n'est pas représentatif de toute l'Algérie, dans les grandes villes on rencontre moins ce problème d'attitude négative à l'égard de la pratique de l'EPS surtout pour les filles, dans d'autres régions au contraire le sport est une culture. Donc ma conception est en fonction de la région du pays dans	<p>- E6 oui, Il souligne les idées, les conceptions d'EPS par certains algériens (problème des filles en EPS, Petite ville / grande ville) ; Autrement dit, dans les grandes villes, on rencontre moins ce problème d'attitude négative à l'égard de la pratique de l'EPS, surtout chez les</p>	

	laquelle j'évoluerais.	filles. Oui
E7	Pour moi oui, mon entourage est favorable à la pratique sportive et donc une bonne conception au développement de la pensée critique, d'ailleurs mes élèves présentent un compte rendu de chaque dernière séance au début de séance. Une chose qui me rend fière dans ce contexte ce sont les parents, ils m'accompagnent dans mes déplacements pour les compétitions extrascolaire et ce sont eux qui payent les repas et les frais de déplacement; mais ce n'est pas le cas de tous les établissements scolaires en Algérie, par exemple on ne peut même envisager de déplacer une fille pour jouer en dehors de son établissement scolaire, voir même être en tenue sportive réglementaire	- E7 indique que les idées influencent sur la pensée critique cela s'explique par la conception d'EPS dans la société algérienne et la conception de la fille en EPS par région Oui
E8	La culture de l'adulte qui sait tout, qui connaît tout et le petit enfant ou adolescent qui doit suivre ses consignes à la lettre entravent mes pensées moi-même, pourquoi? C'est parce que la société on est-elle je ne pourrais sortir de ce clivage, je m'adapte au mieux pour laisser de l'espace à l'élève : d'analyser ses réalisations, d'arbitrer mais pas plus que ça, une pensée critique c'est osé laisser l'élève te critiquer et donner son avis sur tout, malheureusement il n'est pas habitué à ca.	- E8 oui, l'environnement algérien présente un clivage et une façon de faire : obéir scrupuleusement à l'adulte et non le questionner. Il n'y a pas par conséquent un espace à l'élève pour analyser, d'évaluer, de donner son avis ou de critiquer. Oui

B) Focus group

Axe 1 de recherche

1 Le curriculum de formation scolaire

Questions	Réponses des participant-e-s	codage des verbatim
Est-ce que le curriculum de formation scolaire est favorable à la notion de pensée critique ? Justifiez-vous ?	<p>F5 : Je pense que j'ai répondu à cette question dans l'une des questions précédentes de façon indirecte, en théorie oui on parle d'auto-apprentissage, de développement des compétences d'analyse, mais en réalité c'est une autre chose, juste un exemple à travers une question que je me pose et que je pose à mes collègues, à quel seuil je dois rester patient et attentif aux propositions de mes élèves, donc les écouter, alors que j'ai une moyenne de 45 élèves par classe multiplié par 9 chaque semaine? C'est le cas des autres matières surtout les langues vivantes</p> <p>F7 : Je rejoins l'avis de mon collègue F5 et j'ai parlé du nombre dans la question sur les dispositifs pédagogiques et développement de la PC, dans le programme officiel on parle de ça comme par exemple faire participer l'élève dans l'évaluation des acquis, mais la problématique du nombre d'élèves par classe entrave le développement de la PC. Donc ce n'est un problème de textes ou du curriculum mais plus un problème de condition d'exercice du métier qui limite le développement de la pensée critique de nos élèves.</p> <p>Animateur : les autres vous consolider ou en passe à la question suivante.</p> <p>F1 : Je crois que le curriculum de l'EPS à oublier une réalité socioculturelle très importante dans notre pays; les attitudes des filles, ainsi que leurs famille à l'égard de la pratique sportive et surtout quand que c'est une pratique mixte. (Éléments de l'axe 3 et non axe 1)</p> <p>Donc celles qui remette une dispense de pratique d'EPS sont déjà en dehors de notre débat, mais celles qui pratique</p>	<p>- F5/ oui, car le curriculum parle d'auto-apprentissage, de développement de compétences d'analyse. Le curriculum est donc un curriculum basé sur le développement des compétences (APC)</p> <p>- F7 indique que le curriculum fait participer l'élève dans l'évaluation.</p> <p>- F1 oui</p> <p>- F6 oui, Il souligne des compétences méthodologiques et sociales ou communes comme raisonner avec logique et rigueur, apprécier l'efficacité de ses actions, développer sa persévérance.</p> <p>Oui</p>

	<p>l'EPS en classe mixte et c'est le cas de la quasi-majorité de nos établissements scolaires, sont distantes et ne pose pas des questions, participent timidement aux tâches proposées, surtout les filles du sud algérien (Éléments de l'axe 3 et non axe 1).</p> <p>Là je relate mon expérience personnelle, parce que j'ai travaillé au sud avant de rejoindre le nord du pays sur la ville d'Alger.</p> <p>F6 : Oui il n'y a pas un mois de cela j'ai lu le curriculum du moyen (collège), et j'ai trouvé des compétences méthodologiques et sociales ou dites communes comme : raisonner avec logique et rigueur, apprécier l'efficacité de ses actions, développer sa persévérance.</p>	
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Axe 2 de recherche

2) Le programme d'études en ÉPS et la notion de pensée critique

Questions	Réponses des participant-e-s	codage des verbatim
<p>Est-ce que le programme d'études en ÉPS est favorable à la notion de pensée critique? Justifiez-vous?</p>	<p>F7 : Le programme officiel oui, mais pas les directives des inspecteurs pédagogiques de l'EPS, ils nous conseillent d'éviter de travailler les tactiques d'attaques et de défense en sports collectifs, alors qu'elle est source de pensée pour l'élève, donc s'appuie sur un enseignement de maîtrise technique ne laisse pas l'élève à développer sa PC. (Éléments de l'axe 3).</p> <p>F4 : Oui les programmes sont favorables parce qu'on trouve des compétences en relation, des disciplines sportives en relation, malgré que les disciplines sportives présentes dans le programme sont très limités, par exemple en France on parle de plus de 70 disciplines sportives présentent dans le programme alors qu'on Algérien pas plus de 10, prenons l'exemple de l'absence des sports d'escalade alors que l'Algérie présente deux chaînes de montagnes de l'est à l'ouest.</p>	<p>(F7) et (F4) Oui</p>

	<p>Animateur : des compétences en relation justifiées vous ?</p> <p>F4: Réaliser et maîtriser un affrontement individuel ou collectif.</p>	
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Axe 3 de recherche

3) La culture scolaire et l'importance de la pensée critique en EPS

Questions	Réponses des participant-e-s	codage des verbatim
<p>Pensez-vous qu'il y a des éléments dans la culture scolaire qui font que vous jugez que la pensée critique est importante ou non importante en EPS? Expliquez-vous</p>	<p>F7 : Je commence par dire que l'essentiel avant de commencer à construire un curriculum de formation, c'est la culture du pays, je m'explique plus : indépendamment des différences culturelles entre les différentes régions du pays, il y a un fossé énorme entre les programmes de l'EPS et le personnel pédagogique des établissements scolaires d'un côté et la culture de nos élèves de l'autre, les élèves se représentent l'EPS comme un moyen de défoulement, de loisirs et d'animation ; et c'est cette même culture qui est partagée par les professeurs des autres matières ou l'administration.</p> <p>Animateur : Ce silence voudrait dire que vous confirmez, non ?</p> <p>F6 : Je ne pense pas, parce que et je rejoins en partie les dires de ma collègue F7, en milieu scolaire ce qui développe la pensée ce sont les mathématiques, les sciences physiques et naturelles, l'EPS c'est pour les muscles c'est-à-dire la force, pas la cognition.</p>	<p>- F7 NON : la culture du pays et la vision des élèves, des professeurs des autres matières et de l'administration à l'égard de l'utilité de l'EPS : un moyen de défoulement / d'amusement ; donc pas de sérieux. C'est du loisir.</p> <p>- F6 non : car pour la culture scolaire ce sont les disciplines scientifiques (mathématiques, les sciences physiques et naturelles) qui développent la pensée critique des élèves.</p> <p>La conception en milieu scolaire de l'EPS, c'est une discipline qui développe la dimension motrice des élèves et non leur dimension cognitive.</p>

Axe 4 de recherche

4) L'influence des idées et les pratiques quotidiennes dans la société algérienne sur la conception de la nature et du rôle de la pensée critique et des moyens de son développement = Culture sociétale

Questions	Réponses des participant-e-s	codage des verbatim
<p>Pensez-vous que les idées, les pratiques</p>	<p>F5 : C'est en fonction des régions, je donne mon exemple, là où j'enseigne dans la wilaya de Bougie, les parents accompagnent leurs</p>	<p>- F5 indique que les idées, les pratiques habituelles</p>

<p>habituelles dans votre société vous influencent dans votre conception de la nature et du rôle de la pensée critique et des moyens de son développement à déployer? Expliquez-vous</p>	<p>filles dans leurs compétitions sportives scolaires pour les encourager, cette atmosphère culturelle très favorable à la pratique sportive, me motive en tant qu'enseignant à vouloir me surpasser et être plus à l'écoute des élèves et même leurs parents, ils discutent même les projets sportifs de leurs enfants.</p> <p>F2 : Oui je confirme, moi personnellement c'a influencé ma conception à l'égard du développement de la PC. Si je prends l'exemple de la région de mon collègue F5 qui est la wilaya de Bougie, oui le sport est considéré comme un phénomène culturelle, ce n'est pas mon cas dans la wilaya de Djelfa, les élèves eux-mêmes restent silencieux devant l'enseignant, exprimer ses opinions représente un délit de société telle est l'éducation parentale : on n'a pas d'avis devant ceux d'un autre plus âgé que nous. L'élève, il est là pour t'écouter et recevoir les consignes pour ne pas dire les ordres. Pour les filles c'est pire, par exemple quand tu leur parle, elle ne te fixe même pas du regard, leurs regards sont par terre.</p> <p>F3 : Les enfants sont dépendants de leurs parents même à l'âge adulte, c'était mon cas. Il y a des libertés dont on est privé en tant qu'enfant et dont on ne doit pas discuter, dans notre société. On ne parle pas d'autonomie, donc on ne peut pas avoir une pensée ouverte ; donc autant qu'enseignant je ne pourrais développer la pensée critique sans une grande ouverture sociétale, surtout auprès des filles ou pensée librement pourrait être considéré comme un tabou, donc même pour moi je la conçois différemment entre les filles et les garçons.</p> <p>Animateur : Avez des éléments à rajouter en relation avec la PC ou des questions à me poser ?</p> <p>F6 : je pense que pour développer la PC il faudrait l'existence d'un projet de société. C'est un devoir partager entre l'école, la société, les enseignants et leurs élèves, il faut des programmes sociaux d'influence des attitudes des membres de la société à l'égard de la liberté de pensée de nos enfants, sinon il</p>	<p>influencent la mise en place de conditions du développement de la pensée critique. Ceci est en fonction des régions et des parents face à la pratique sportive de leurs enfants.</p> <p>- F2 a répondu « oui » et il clarifie cela par l'éducation parentale qui imprime plus une obéissance totale envers l'enseignant (pas de dialogue, pas d'interaction).</p> <p>Aussi cela dépend de la conception de la wilaya à l'égard du sport (sport vu comme un phénomène culturel ou non : la wilaya de Bougie versus celle de Djelfa)</p> <p>- F6 mentionne certains éléments : Avoir un projet de société défini d'un commun accord (type d'algérien-ne souhaité-e)</p> <p>- la forme d'éducation de la société algérienne ;</p> <p>- l'obéissance de l'enfant ;</p> <p>- pas de formation de la pensée libre (expression libre).</p> <p>- F6, la société ne fait pas la promotion de la liberté</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	y a internet et les autres médias et ils peuvent s'en approprier (élèves), mais de cette façon on n'est pas sûr du résultat souhaité.	d'expression et de questionnement.
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------

Codage des verbatim : le site de Tunisie

A) Les entretus individuelles

Axe 1 de recherche

1 Le curriculum de formation scolaire et la pensée critique

Questions	En	Réponses des participant-e-s	codage des verbatim
Est-ce que le curriculum de formation scolaire est favorable à la notion de pensée critique ? Justifiez-vous ?	E1	Dans la phase initiale, il n'est pas favorable : car l'information soit transmise de l'enseignant à l'élève, il n'y a pas de discussion ni d'échange d'information, la relation est verticale. Le terrain n'était pas adapté au développement de la pensée critique chez les élèves. Maintenant, il y a la discussion et l'échange d'information où l'enseignant met l'élève dans une situation problème lui permettant d'utiliser ses connaissances pour trouver la solution, d'exprimer son opinion, d'échanger des informations avec ses collègues et il peut les critiquer.	-Oui parce qu'il y a la discussion. L'élève peut utiliser ses connaissances pour trouver la solution, exprimer son opinion, échanger des informations avec ses collègues et peut les critiquer. 1.Situation problème 2. Capable d'exprimer et critiquer
	E2	Le curriculum était le même que celui d'une relation familiale : il n'y avait pas de communication ni de discussion. La relation était que le professeur est un dictateur. Maintenant, il est devenu une relation de dialogue l'élève peut discuter, demander et répondre.	Oui, Car, il est devenu une relation de dialogue : l'élève peut discuter, demander et répondre. Capable de s'exprimer et de poser des questions
	E3	Franchement, je vous le dis à haut voix que c'est Non : parce que le curriculum est encore fondu sur une approche transmissive, approche behavioriste où les élèves ne développent pas leurs activités mentales, même si l'introducteur de certaines méthodes actives comme l'approche par compétence, elle fait face à plusieurs difficultés qui empêche l'installation de ce type d'approche. Je pense que même si les	- Non, parce que le curriculum est encore fondu sur une approche transmissive, approche behavioriste où les élèves ne développent pas leurs activités mentales. le curriculum est fondu sur une approche transmissive, approche behavioriste

	enseignants disent qu'ils développent chez leurs élèves des capacités de s'auto-évaluer et s'autocritiquer à mon avis c'est totalement faux : car une méthode d'enseignement que tu vas réussir chez les apprenants le développement de certaines capacités et compétences il faut trouver tous les moyens pour réussir cette méthode, et bien évidemment ce n'est pas le cas en Tunisie	
E4	Non, pour l'Etat tunisien, le système fonctionne pour exclure les élèves.	Non, le système fonctionne pour exclure les élèves. Le curriculum ne cherche pas à former un-e futur-e tunisien-ne citoyen-ne,
E5	Non, le curriculum ne contient pas cette idée et il n'existe pas de méthode participative. Le programme du parlement de l'enfant peut incarner plus tard cette idée dans le système et améliorer la pensée critique à travers l'Etat qui va engager nos jeunes à participer et à donner des idées.	Non le curriculum ne contient pas cette idée ; il n'existe pas de méthode participative Le curriculum ne vise pas la formation d'un acteur dans son apprentissage
E6	Non, je vois qu'il y a un encouragement oral plutôt qu'écrit, qui n'est pas en théorie mais en pratique : il y a la suppression de la pratique sur la théorie. Comment pouvez-vous espérer que l'élève réussisse? et l'élève il participera, travaillera et aspirera à combler ses besoins lorsqu'il trouvera des encouragements.	- Non il y a un encouragement oral plutôt qu'écrit. Il y a la suppression de la pratique sur la théorie. Le curriculum n'est pas basé sur la formation et le développement des compétences

Axe 2 de recherche

2) Le programme d'études en ÉPS et la notion de pensée critique

Questions	Ens	Réponses des participant-e-s	codage des verbatim
Est-ce que le programme d'études en ÉPS est favorable à la notion de pensée critique? Justifiez-vous?	E1	Les instructions existantes n'encouragent pas la pensée critique chez les élèves. En ce qui concerne la formation que nous avons reçue et le nouveau programme d'enseignement-l'approche par compétence – nous avons pris de nouveaux concepts et ils sont : situation problème, le temps évaluation, le coût évaluation, et cela encourage le développement de la pensée critique chez les élèves	<p>- Non les instructions existantes n'encouragent pas la pensée critique. L'effort personnelle des inspecteurs et enseignants de mettre en place des nouvelles méthodes (l'approche par compétences) avec les concepts : situation problème, le temps évaluation, le coût évaluation, et cela encourage le développement de la pensée critique chez les élèves.</p> <p>1) les instructions existantes n'encouragent pas la pensée critique</p> <p>2) L'effort personnel des inspecteurs et enseignants de mettre en place l'approche par compétences</p>
	E2	Des anciens programmes n'ont pas été modifiés ne correspondent pas au sujet existant, il ya seulement quelques jugements de nouveaux collègues diplômés : où ils placent l'élève dans une situation problème et où il peut évaluer son collègue, ainsi que son auto-évaluation et sa production.	<p>- Non</p> <p>1) des anciens programmes ne correspondent pas au sujet existant.</p> <p>2) Efforts des enseignants de mettre en place l'approche par compétences et le développement de la pensée critique</p>
	E3	On parlant de ça, je pense qu'on met le doigt sur un grand sujet : les instructions officielles en matière d'EPS depuis les années 70 n'ont pas été l'objet de réflexion et d'innovation, elles sont basés essentiellement sur une méthode behavioriste et la pédagogie par objectif (P.P.O) qui est une méthode purement transmissive où l'enseignant est au cœur de processus d'enseignement-apprentissage, les apprenants produisent peu d'opération métacognitive, ils sont considérés comme une boîte noire où le cerveau	<p>- Non</p> <p>1) Le programme est basé sur méthode behavioriste et la pédagogie par objectif (P.P.O)</p> <p>2) L'effort personnel des inspecteurs et enseignants de mettre en place l'approche par compétences, le développement des compétences et la pensée critique</p>

		n'a pas le droit à faire des opérations mentales. La situation demeure jusqu'à présent, les instructions officielles n'ont pas changé sauf que quelques inspecteurs et enseignants avec un effort personnel ils ont mis en place des nouvelles méthodes telle que l'approche par compétence avec les concepts : objectif, obstacle, situation problème, la réflexivité et l'auto-évaluation. Ce sont des concepts qui me font rappeler avec une grande force le concept de la pensée critique. Grâce aux quelques enseignants qui ont pensé à améliorer leur processus d'enseignement qu'on peut dire aujourd'hui que le programme est favorable à la notion de la pensée critique.	
	E4	Non, je pense que le programme des années 90 n'accompagne pas le présent de nos élèves et ne sert pas leur avenir. Par contre, notre présent est changé surtout avec l'ère numérique : les élèves voient que le sport est associé à l'étude depuis l'enfance alors que la réalité est différente. Pour nous, nous avons des primaires qui n'ont pas encore atteint l'enseignement de l'EPS. L'élève rencontre cette matière au CEM. Notre programme a plusieurs lacunes (défauts) : l'entraînement est plus que l'éducation et la participation, ce n'est pas la technique qui peut développer l'efficacité des élèves, et ce n'est pas avec ce programme. Cependant, la pensée critique reste très importante pour les élèves voire nécessaire.	- Non, 1) C'est un programme des années 90 n'accompagne pas le présent des élèves et ne sert pas leur avenir 2) Le programme a plusieurs lacunes il est basé sur la technique.
	E5	A mon avis, notre programme comprend plusieurs choses dignes du développement à condition de nous donner (nous les enseignants d'EPS) plus d'importance et surtout pour notre matière parce qu'elle est très marginalisée. Le professeur d'EPS joue un rôle très prépondérant dans la formation des élèves. Les responsables devraient s'occuper de cette tâche et	- Non Rien n'a signalé

		augmenter le coefficient de cette matière vu l'importance de la pensée critique dans l'EPS.	
	E6	Non, comme le système scolaire n'a pas été actualisé on gardant l'ancien programme des années 90, il n'y a aucun progrès. La science a touché tous les domaines, alors pourquoi pas non l'EPS : Même le barème de BAC sportif n'a pas été même pas renouvelé, c'est toujours les mêmes activités qui se répètent .alors, un nouveau regard et une nouvelle recherche doivent être examinés et développés afin que nous puissions avancer dans la pensée critique.	- Non c'est un ancien programme des années 90, il n'y a aucun progrès.

Axe 3 de recherche

3) La culture scolaire et l'importance de la pensée critique en ÉPS

Questions	En	Réponses des participant-e-s	codage des verbatim
Pensez-vous qu'il y a des éléments dans la culture scolaire qui font que vous jugez que la pensée critique est importante ou non importante en ÉPS? Expliquez-vous	E1	Oui, la société tunisienne accepte la pensée critique : les parents de la nouvelle génération sont cultivés et conscients, ils encouragent les enfants à développer leurs idées par le dialogue au milieu de la famille. Ils acceptent l'opinion dissidente de leurs enfants et la discussion avec eux. la culture sociétale	- Oui les parents sont cultivés et conscients. Donc, il y a l'encouragement des enfants à développer leurs idées par le dialogue et la discussion au milieu de la famille.
	E2	Oui, la relation a changé et les parents sont devenus plus ouverts. Ils discutent avec leurs enfants. La famille tunisienne maintenant, accepte les critiques constructives en faveur des enfants. la culture sociétale	- Oui, les parents sont devenus plus ouverts. Ils discutent avec leurs enfants et acceptent les critiques constructives en faveur des enfants.
	E3	Franchement, même si la pensée critique a une importance grandiose dans la construction de l'individu et surtout chez les jeunes, je pense que la société tunisienne ignore encore	- Non, la société tunisienne ignore l'importance de développer la pensée critique.

	<p>l'importance de développer cette pensée. Même si la société dit le contraire et cette hypocrite qui pose pas mal de questions surtout sur notre culture arabo-musulmane et faire des critiques un synonyme a un comportement inapproprié chez les jeunes. Bien évidemment c'est la raison pour l'alcool.</p> <p>la culture sociétale</p>	
E4	<p>La critique est basée sur la critique constructive qui joue un rôle positif et significatif dans la construction de la personnalité de l'élève, et avec la critique il atteint un bon niveau dans le futur. Notre société n'accepte pas la notion de la pensée critique compris nos établissements. La société ne sert pas des projets pour former des élites qui peuvent diriger le pays.</p>	<p>NON</p> <p>1) L'école n'accepte pas la notion de pensée critique</p> <p>2) la société tunisienne n'accepte pas la notion de la pensée critique, elle ne cherche pas à former un-e futur-e tunisien-ne élite</p>
E5	<p>Pour l'avenir de nos élèves, sans le dialogue, la critique, l'expression et la créativité, ils ne peuvent pas changer et progresser. Et, ces choses doivent être développées parce que la science évolue. Nous devons laisser nos élèves travailler et inventer. Ils peuvent le faire avec les acquis, la culture qu'ils acquièrent. Je trouve alors, que la pensée critique est très importante pour les élèves.</p> <p>Il y a plusieurs lacunes dans le milieu scolaire qui n'ont pas été prises en compte. Notre système ne permet pas à la pensée critique de se répandre et de s'améliorer parce que l'EPS est un système avec beaucoup d'imperfection.</p>	<p>±1) Plusieurs lacunes dans le milieu scolaire (...) notre système ne permet pas à la pensée critique de se répandre et de s'améliorer parce que l'EPS est un système avec beaucoup d'imperfection</p>
E6	<p>Certainement, la pensée critique c'est le développement de la personnalité de l'élève qui lui permet de prendre les bonnes décisions et de sortir des positions difficiles. La pensée critique</p>	<p>NON</p> <p>La société tunisienne peut ou ne peut pas accepter la pensée critique. La civilisation et les coutumes anciennes</p>

		est alors obligatoire. Mais, la société tunisienne peut -ne peut pas accepter cette notion (la pensée critique) (oui/non). Je veux dire la civilisation et les coutumes anciennes restent bien établies dans l'esprit des parents et dans plusieurs couches de la société.	restent bien établies dans l'esprit des parents et dans plusieurs couches de la société. la culture sociétale
--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Axe 4 de recherche

4) L'influence des idées et les pratiques quotidiennes dans la société algérienne sur la conception de la nature et du rôle de la pensée critique et des moyens de son développement = Culture sociétale

Questions	Ens	Réponses des participant-e-s	codage des verbatim
Pensez-vous que les idées, les pratiques habituelles dans votre société vous influencent dans votre conception de la nature et du rôle de la pensée critique et des moyens de son développement à déployer?	E1	Oui, il y a une influence, par exemple : nous avons vécu dans une famille conservatrice, le père et la mère ont le contrôle total sur la famille, nous respectons leurs ordres et leurs demandes et prenons les commandes sans discussion. Nous trouvons des difficultés de demander des choses et exprimer nos avis. Et cela continue jusqu'à l'entrée à l'université. Nous avons trouvé ouverture aux autres. Avec l'impact de la technologie, des réseaux sociaux et l'environnement nous avons pu discuter et exprimer notre avis et demander sans difficultés.	- Oui, 1) La famille conservatrice et les difficultés de demander et exprimer. (dans le passé) 2) l'impact de la technologie, des réseaux sociaux et l'environnement sur la liberté d'expression.
	E2	Oui, la famille a un impact significatif. Dans le passé, nous n'avions pas le droit de montrer l'opinion. C'était une relation verticale, il n'y avait pas de discussion au sein de la famille, la relation s'est construite sur le respect et la timidité. Maintenant, la situation a changé pour qu'il y ait un dialogue et une discussion, nos idées ont changé et que nous puissions parler et critiquer.	Oui 1) Une relation verticale est construite sur le respect et la timidité (au passé) 2) le dialogue et la discussion au sein de la famille.
Expliquez-vous	E3	Certainement, le milieu social et culturel dans lequel l'individu est enraciné doivent influencer les conceptions vis-à-vis l'importance et du rôle de la pensée critique : moi j'ai vécu dans une famille plus ou moins équilibrée et ouverte, la relation est amicale. Donc, j'étais souvent ouvert à	Oui - 1) la liberté d'expression et de dialoguer dépendent de la famille, du milieu social et culturel dans lequel l'individu est enraciné.

		la discussion et le dialogue même si à-propos des sujets qui ont une relation avec des tabous et des traditions, cela m'a permis de développer une sorte de pensée critique a propos de pas mal de sujet et phénomène. En contrepartie, je pense que ce n'est pas le même cas pour les autres familles où les enfants sont obligés de respecter ce que les grands disent et décident sans faire des réclamations, sans poser des questions et sans dire que se soi.	
E4	Oui, par exemple, quand j'ai du travail avec mes amis, nous essayons de donner notre opinion. Je sens que je suis devenu responsable. Quand je suis, aussi, avec ma famille, je parle, je participe à des dialogues, je propose des idées à mon père pour les prendre en compte. Lorsque, j'ai obtenu mon diplôme de professeur d'EPS, j'essaie d'incarner ce que j'ai appris dans mon travail et donner une addition et des informations à mes élèves. Pour développer la pensée critique des élèves comme je le fait : Au début de la séance, je leur donne l'objectif. Pendant la séance, je leur apprend comment évaluer. Le changement d'attitude s'enracine chez les élèves la création, le sens de responsabilité, la correction. A la fin de la séance, il y aura un feedback et je prends leur avis, et ils vont sentir qu'ils existent et d'avoir plus de confiance. Avec cette méthode, ils peuvent s'améliorer et critiquer librement et devenir des partenaires officiels dans la séance d'EPS.	1) la liberté d'expression 2) Il aime sa profession et veut faire la promotion de l'EPS 3) pendant la séance d'EPS, le changement d'attitude s'enracine chez les élèves la création, le sens de responsabilité et la correction. Et avec le feedback à la fin de la séance les élèves peuvent gagner la confiance en eux. Donc, avec cette méthode ils peuvent s'améliorer et critiquer librement 2 et 3 ont une relation avec la culture scolaire pas avec la culture sociétale	
E5	Oui, j'imagine que cela a un impact important sur notre personnalité puisque les parents nous laissent participer à la maison et nous gagnons la confiance en soi. On a formé notre personnalité et notre avenir grâce à nos enseignants. Ainsi, j'ai essayé de consolider mon expérience et les réalisations que j'ai vécues sur le terrain pour mes élèves en tant qu'enseignement. J'essaie aussi de se rendre compte de leurs manques et	-Oui : 1) La participation a la maison renforce la confiance en soi 2) Les orientations et les instructions fournies par l'enseignant confèrent à des élèves une confiance en soi pour qu'ils puissent exprimer pendant la séance d'EPS 3) avec le feedback à la fin de la	

		leur faire confiance pour qu'ils puissent exprimer à travers les différentes positions de la séance. Et j'essaie d'avoir, à la fin, de chaque séance un feedback et une évaluation.	séance les élèves peuvent gagner la confiance en eux (...) s'améliorer et exprimer 2et 3 ont une relation avec l'axe de la culture scolaire
	E6	Maintenant, c'est l'époque de l'information et des réseaux sociaux, le niveau intellectuel est, à mon avis, plus limité aux élèves du passé. Pour nous, nous étions liés par les coutumes et les traditions : les parents avaient des choses (sacrées) que nous ne pouvions pas les dépasser. Mais, je pense que maintenant ils pourraient faire ces choses vu l'évolution du temps qui leur assure une grande liberté et créativité.	- Oui 1) l'époque de l'information et des réseaux sociaux assurent une grande liberté et créativité. 2) les coutumes et les traditions 3) Obéissance aux parents

B) Focus group

Axe 1 de recherche

1 Le curriculum de formation scolaire

Questions	Réponses des participant-e-s	codage des verbatim
Est-ce que le curriculum de formation scolaire est favorable à la notion de pensée critique ? Justifiez-vous ?	<p>E6 : Non, dans l'aspect concret du système scolaire il n'y a pas l'application de la pensée critique, C'est tout est théorique. Ainsi dans les compétences qu'ils veulent forcer les enseignants à travailler, en fait, ils ne peuvent pas. Elles restent ambiguës et les enseignants parfois ne comprennent pas.</p> <p>E1 : Le curriculum développe la pensée critique des élèves à travers des situations problématiques et la pédagogie centrée sur l'élève. Alors je trouve que le curriculum y parvient.</p> <p>E3 : Non, comme la société n'accepte pas la critique, l'élève n'a même pas le droit de critiquer son enseignant. Le professeur est toujours au centre.</p> <p>E4 : Non, la relation entre l'enseignant</p>	<p>-F6 Le curriculum n'est pas pratique mais théorique.</p> <p>Donc ce que E6 dit, en regard à l'axe 1, oui le curriculum est basé sur les compétences et parle de pensée critique. Sauf que dans la pratique (pratique pédagogique, les enseignants n'arrivent pas. Mais le curriculum donne des indications.</p> <p>-E1 Oui, à travers des situations problématiques et la pédagogie centrée sur l'élève. Donc, le</p>

	<p>et l'élève est devenue une relation de peur : L'élève ne peut pas critiquer ou donner sa vision de peur de la réaction de son enseignant.</p> <p>Je pense ça à une relation avec la culture scolaire</p> <p>E5 : Non, l'enseignant ne peut pas faire la critique du programme qu'il enseigne, il l'applique tel qu'il a été reçu.</p> <p>E2 : Non, je ne trouve pas dans le curriculum les éléments conçus pour développer la pensée critique chez les élèves, car il est entré en politique.</p>	<p>curriculum axé sur une approche par compétence.</p> <p>- E3 Non, l'élève n'a même pas le droit de critiquer. (Éléments de réponses de l'axe 4 et non de l'axe 1)</p> <p>-E4 Non. L'élève ne peut pas critiquer ou donner sa vision de peur de son enseignant. On peut mettre ça dans l'axe de culture scolaire (À mettre dans l'axe 4 (culture sociétale)).</p> <p>- Pour (E2) le curriculum de formation scolaire est défavorable à la notion de pensée critique.</p>
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Axe 2 de recherche

2) Le programme d'études en ÉPS et la notion de pensée critique

Questions	Réponses des participant-e-s	codage des verbatim
<p>Est-ce que le programme d'études en ÉPS est favorable à la notion de pensée critique?</p> <p>Justifiez-vous?</p>	<p>E3 : Oui, dans le programme d'EPS, l'élève peut critiquer et aider le professeur : il peut intervenir, changer et expliquer à ses amis dans les situations difficiles. L'enseignant consulte ses élèves à propos l'évaluation de la séance.</p> <p>E4 : Oui, le programme d'EPS aide l'élève à donner son avis et ses critiques. Moi par exemple, j'essaie de rendre mes élèves ponctuels c'est leur droit de critiquer. C'est pour qu'ils puissent parler, devenir responsables, avoir une personnalité, corriger l'information et devenir des réformateurs. En tant qu'enseignant, j'apprends de mes élèves.</p>	<p>-F3 Oui, l'élève peut critiquer, intervenir, aider, changer, expliquer et évaluer. Donc, le programme est basé sur le développement des compétences</p> <p>-F4 Oui, Le programme vise la formation d'une personne responsable est acteur dans son apprentissage et la construction de ses compétences</p>

	<p>E5: Oui, le programme laisse l'élève critiquer et s'impliquer dans la résolution de problème dans des situations difficiles. Il devient un réformateur (individuel et collectif), il assume certaines responsabilités en tant que chef d'équipe qui devient par la suite le meilleur exemple pour ses collègues. Le programme est donc, favorable à la notion de la pensée critique.</p> <p>E2 : Non, il n'enveloppe pas réellement la pensée critique : parce que plusieurs facteurs ne nous permettent pas de réaliser le programme réellement tel que le terrain qui ne convient pas aux entraînements manque de matériels et plusieurs problèmes qui empêchent le développement de la pensée critique .</p> <p>Les efforts des directeurs et des inspecteurs doivent être combinés pour que nous puissions dire que nous avons réussi à faire en sorte que l'élève devienne un responsable.</p> <p>E1 : Oui, selon les conditions favorables, la réalisation des élèves peut être mieux. Nous devons nous adapter à eux de plus surtout au moment de la pratique.</p> <p>F6: En bref non, le programme d'EPS doit être réparé.</p>	<p>- F5 Oui,</p> <p>1) le programme est axé sur le développement des compétences</p> <p>2) le programme cherche à former des élèves responsables,</p> <p>-F2 Non parce qu'il y a des problèmes qui empêchent le développement de la pensée critique comme : le terrain, le manque de matériels. Les raisons mentionnées par les enseignants ne sont de nature du programme mais d'ordre administrative-pédagogique ou de la mise en œuvre du programme (Ce sont des éléments de l'axe 3).</p> <p>- E1, Oui</p> <p>- Selon F6, le programme d'EPS doit être réparé</p>
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Axe 3 de recherche

3) La culture scolaire et l'importance de la pensée critique en ÉPS

Questions	Réponses des participant-e-s	codage des verbatim
Pensez-vous qu'il y a des éléments dans la culture scolaire	E1 : Oui, la pensée critique est très importante surtout pour la nouvelle génération : avec le développement technologique, cette génération est influencée par les portables et les tablettes. Il est de notre devoir de les entourer et de leur fournir des connaissances.	- E1Oui le développement technologique.

<p>qui font que vous jugez que la pensée critique est importante ou non importante en EPS? Expliquez-vous</p>	<p>E2 : Oui, la pensée critique joue un rôle important dans l'EPS : elle permet à l'élève d'être responsable et conscient, par exemple : l'élève timide devient un chef d'équipe, assume ses responsabilités, il s'intègre avec ses amis et développer ses connaissances. Rendre l'élève responsable d'apporter et de rendre le matériel. Et même dans nos coutumes et traditions nous avons été élevés pour prendre les responsabilités</p> <p>E6 : Oui, la pensée critique est très importante afin de former la personnalité de l'élève, et de le préparer à vivre en société et à résoudre d'autres problèmes. Je pense, actuellement qu'il y a quelques tentatives pour inculquer la pensée critique chez les élèves dans leurs premières années d'école, c'est très important.</p> <p>E3 : Oui, effectivement, La nouvelle génération peut développer et former notre société en donnant des critiques. Mais, pour la communauté tunisienne n'accepte pas cela, estimant que l'élève est petit et il n'a aucune expérience.</p> <p>E4 : L'élève a le droit de parler et de critiquer on lui corrigeant. L'enseignant peut faire des erreurs et l'élève le critiquera et lui donnera une nouvelle idée en étant démocrate. Ce n'est pas toute la société tunisienne qui peut accepter la pensée critique. (Éléments de l'axe 4)</p> <p>E5 : l'idée de l'élève peut changer un certain nombre de chose et je bénéficie en tant qu'enseignant et la communauté profite aussi. il y a des gens qui acceptent la critique avec un esprit ouvert selon leur éducation, bien qu'il y a des gens fermés qui n'acceptent pas complètement la critique.</p>	<p>- E2 Oui</p> <p>1) la tâche de chef d'équipe qui permet à l'élève d'être responsable et conscient.</p> <p>- E6 Oui</p> <p>1) des tentatives pour inculquer la pensée critique chez les élèves dans leurs premières années d'école.</p> <p>- F3 Oui</p> <p>La communauté tunisienne estime que l'élève est petit (moins de maturité) et il n'a aucune expérience. (Éléments de l'axe 4)</p> <p>- E4 Oui</p> <p>1) La motivation</p> <p>2) un climat démocratique dans la séance d'EPS qui permet à l'élève d'exprimer et critiquer</p> <p>- E5 Oui</p> <p>L'élève est un acteur social</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Axe 4 de recherche

4) L'influence des idées et les pratiques quotidiennes dans la société algérienne sur la conception de la nature et du rôle de la pensée critique et des moyens de son développement = Culture sociétale

Questions	Réponses des participant-e-s	codage des verbatim
Pensez-vous que les idées,	E1 : Oui, nos traditions et nos coutumes ont un impact sur notre mode de vie et notre façon de	-E1 Oui, les traditions, les

<p>les pratiques habituelles dans votre société vous influencent dans votre conception de la nature et du rôle de la pensée critique et des moyens de son développement à déployer? Expliquez-vous</p>	<p>penser. Dans notre société, la culture dominante nous contrôle et affecte notre pensée critique. La société est maintenant avancée et nous pouvons exprimer nos idées librement et donner notre avis</p> <p>E6 : Je remarque que la nouvelle génération est plus ouverte grâce aux réseaux sociaux. Dans le passé, nous vivions en imposant des choses sur nous et appliquant les recommandations. la nouvelle génération est, par contre, capable de se développer et s'améliorer.</p> <p>E2 : Notre société est mélangée entre les anciennes générations des années soixante-dix et les générations modernes, ce qui a conduit au mélange des traditions et des habitudes. La moitié de la société accepte les critiques et les opinions des autres, par contre l'autre moitié elle n'accepte pas surtout s'il s'agit des enfants</p> <p>E4 : Quand on parle à la famille à la maison on écoute et on applique et on reste silencieux.</p> <p>E3 : Notre société nous a appris à écouter et à appliquer et à rester silencieux. .</p> <p>E5: Même réponse d'E4 et E3 ils ne vous donnent aucune chance d'exprimer votre opinion ou de développer votre idée et je suis touché par cette situation</p>	<p>coutumes et la culture dominante ont un impact sur la façon de penser critique</p> <p>-E6 Oui l'ouverture d'esprit grâce aux réseaux sociaux (la nouvelle génération).</p> <p>-F2 Oui 1) le mélange entre les anciennes et les modernes générations conduit au mélange des traditions et des habitudes</p> <p>2) La société n'accepte pas la critique s'il s'agit des enfants</p> <p>-E4 Oui l'obéissance aux parents, donc, pas de discussion.</p> <p>- E3 il n'y a pas la liberté d'expression dans la société</p> <p>- E5, il n'y aucune chance d'exprimer l'opinion ou de développer une idée.</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Annexe 6

**Transcription des
entrevues individuelles**

Les entretiens individuels site 1 : Algérie

Entretien N° 1 avec enseignant 1

Che : bonjour madame

En 1 : bonjour

Che : je suis Boubaya Lynda, doctorante en 2ème année éducation et motricité , je fais mon projet de recherche sur l'effet de la culture sur la conception des enseignant-e-s d'EPS à l'égard de la pensée critique (nature, rôle et importance) ainsi que des dispositifs didactico-pédagogiques de son développement lors du processus enseignement-apprentissage en EPS. D'abord, je vous remercie d'accepter de collaborer avec nous.

En 1 : avec plaisir

Che : je vais juste vous poser quelques questions en relation avec mon thème de recherche c'est à propos de la pensée critique par rapport à la conception des enseignants et sur l'influence de l'environnement socioculturel sur la conception de la pensée chez les enseignants en EPS. Et merci d'avance de votre réponse.

Che : avez-vous des questions avant de débiter ?

En 1 : non.

Che : d'accord, est-ce que le curriculum de formation scolaire est favorable à la notion de pensée critique ?

En 1 : Comme je l'ai dit dans ma réponse précédente, les situations problèmes aident l'élève à améliorer sa pensée critique et de ce fait oui, il est favorable.

Che : Justifiez-vous ?

En 1 : surtout avec l'approche par compétences, ou on évoque clairement le concept du sens de responsabilité.

Che : d'accord, est-ce que le programme d'études en ÉPS est favorable à la notion de pensée critique?

En 1 : Oui seulement avec des compétences transversales citées dans le curricula ; mais le programme non, surtout d'une façon directe.

Che : vous pouvez justifier votre réponse

En 1: Oui, parce qu'il est trop technique, c'est-à-dire il ne décrit que les techniques sportives, il ne décrit pas les capacités réflexives indépendamment de la discipline sportive

Che : Pensez-vous qu'il y a des éléments dans la culture scolaire qui font que vous jugez que la pensée critique est importante ou non importante en ÉPS?

En 1: A vrai dire que c'est une question complexe pour moi, surtout autant qu'une femme qui enseigne l'EPS dans un établissement scolaire ou la religion est omniprésente dans les pensées des élèves. On m'a conseillé en début de ma carrière de ne pas trop échanger avec les élèves, puisqu'ils ne respectent pas leurs limites, ma relation devrait consister à transmettre et lui recevoir. Donc en conclusion non.

Che : ok, pensez-vous que les idées, les pratiques habituelles dans votre société (algérienne) vous influencent dans votre conception de la nature et du rôle de la pensée critique et des moyens de son développement à déployer?

En 1: Par exemple le lycée où je travaille est située dans une région où la mixité est très mal vue ou considérée comme un péché selon leur conception de la religion musulmane, mais pour moi la pratique sportive entre les deux sexes ce n'est pas une mixité interdite par la religion, le contexte d'interdiction est différent de cela.

Che : Expliquez-vous svp

En 1: Les filles refusent de se mélanger aux garçons dans les activités que je leur propose, alors comment voulez-vous que j'ai une bonne représentation quant à la nature et le développement de la pensée critique dans mes séances ?

Che : Merci madame pour votre collaboration.

Entrevue N° 2 avec enseignant 2

Che : bonjour monsieur

En 2: bonjour

Che : je suis Boubaya Lynda, doctorante en 2ème année éducation et motricité , je fais mon projet de recherche sur l'effet de la culture sur la conception des enseignant-e-s d'EPS à l'égard de la pensée critique (nature, rôle et importance) ainsi que des dispositifs didactico-pédagogiques de son développement lors du processus enseignement-apprentissage en EPS. D'abord, je vous remercie d'accepter de collaborer avec nous.

En 2: avec plaisir

Che : je vais juste vous poser quelques questions en relation avec mon thème de recherche c'est à propos de la pensée critique par rapport à la conception des enseignants et sur l'influence de l'environnement socioculturel sur la conception de la pensée chez les enseignants en EPS. Et merci d'avance de votre réponse.

Che : avez-vous des questions avant de débiter ?

En 2 : non.

Che : d'accord, est-ce que le curriculum de formation scolaire est favorable à la notion de pensée critique ?

En 2: Comme curriculum oui,

Che : Justifiez-vous ?

En 2: il incite à former un citoyen responsable, efficace dans sa société par l'accomplissement de ses devoirs et droits, il parle d'innovation et de créativité

Che : d'accord, est-ce que le programme d'études en ÉPS est favorable à la notion de pensée critique?

En 2: Dans le programme il n'y a pas d'objectifs claires évoquant la pensée critique et même dans nos journées pédagogiques on ne parle que de méthodes d'enseignements, styles et évaluation des acquis; donc c'est aux compétences individuels de l'enseignant de trouver des situations pédagogiques favorables au développement de la pensée critique

Che : Pensez-vous qu'il y a des éléments dans la culture scolaire qui font que vous jugez que la pensée critique est importante ou non importante en ÉPS?

En 2: Sans surenchère, il y a le oui et il y a le non.

Che : pouvez détaillez plus?

En 2: Dans le cas du oui si on fait face à des élèves d'un seuil d'éducation et de culture élevé oui, l'enseignant pourrait emprunter le chemin du dialogue pour réaliser sa séance, si le contraire est vrai, alors non, parce que des élèves avec un manque d'éducation, d'instruction et de culture sont souvent mal insolant à l'ouverture du dialogue et l'interactivité.

Che : ok, pensez-vous que les idées, les pratiques habituelles dans votre société (algérienne) vous influencent dans votre conception de la nature et du rôle de la pensée critique et des moyens de son développement à déployer?

En 2: Bien-sûr que oui.

Che : Expliquez-vous svp

En 2: mes conceptions sont dépendant, j'étais élevé dans ce milieu, mais l'influence est double, ou elle est de deux côtés, dans la vie courante on relie souvent la pensée critique aux comportements violent, du refus, de l'insurrection; mais s'il s'agit des idées constructives, du refus ou d'acceptations citoyennes oui cette dernière mérite d'être développé ainsi que ces moyens

Che : merci monsieur pour votre collaboration.

Entrevue N° 3 avec enseignant 3

Che : bonjour monsieur

En 3: bonjour

Che : je suis Boubaya Lynda, doctorante en 2ème année éducation et motricité , je fais mon projet de recherche sur l'effet de la culture sur la conception des enseignant-e-s d'EPS à l'égard de la pensée critique (nature, rôle et importance) ainsi que des dispositifs didactico-pédagogiques de son développement lors du processus enseignement-apprentissage en EPS. D'abord, je vous remercie d'accepter de collaborer avec nous.

En 3: avec plaisir

Che : je vais juste vous poser quelques questions en relation avec mon thème de recherche c'est à propos de la pensée critique par rapport à la conception des enseignants et sur l'influence de l'environnement socioculturel sur la conception de la pensée chez les enseignants en EPS. Et merci d'avance de votre réponse.

Che : avez-vous des questions avant de débiter ?

En 3: non.

Che : d'accord, est-ce que le curriculum de formation scolaire est favorable à la notion de pensée critique ?

En3: Oui, surtout qu'il souligne l'importance de la participation des élèves à la construction du projet de l'établissement, mais entre nous ce projet n'ait que de l'ancre sur papier; il évoque l'auto-évaluation

Che : d'accord, est-ce que le programme d'études en ÉPS est favorable à la notion de pensée critique?

En 3: Oui si on lit entre les lignes du programme.

Che : vous pouvez justifier votre réponse

En 3: dans le volet des objectifs et compétences à développer il décrit, l'entraide, l'auto-évaluation, la détermination, l'analyse, la participation. Mais en terme claire pensée critique non

Che : Pensez-vous qu'il y a des éléments dans la culture scolaire qui font que vous jugez que la pensée critique est importante ou non importante en ÉPS?

En 3: Oui surtout dans l'environnement ou je travail, la région possède une culture sportive, d'ailleurs ils ont plusieurs clubs et même mes élèves possèdent des licences sportives de sport de compétition.

Che : pouvez détaillez plus?

En 3: je vous raconte l'histoire d'un collègue à moi du même établissement : il n'as pas voulu participer avec ces élèves dans les compétions sportives scolaires par faute de moyens et matériels d'entrainement en dehors des heures de cours, alors les élèves ont saisi le directeur du lycée pour qu'ils les engagent dans les compétitions et ils ont eu gain de cause.

: **Che :** ok, pensez-vous que les idées, les pratiques habituelles dans votre société (algérienne) vous influencent dans votre conception de la nature et du rôle de la pensée critique et des moyens de son développement à déployer?

En 3: Dans la société, il ya des éléments qui nous laissent optimiste et donc une bonne conception à l'égard du développement de la pensée critique.

Che : Expliquez-vous svp

En 3:à savoir les parents qui encouragent leurs enfants à pratiquer du sport, les parents qui viennent consulter l'enseignant d'EPS sur les progrès et comportements de leurs enfants, mais par contre d'autres idées noirs sur la mixité, le sport en général nous influencent négativement; certains de mes collègues dans certaines régions du pays, ils ont même penser à changer de métier, leurs entourage voient dans l'EPS une matière de défoulement et rien d'autre

Che : merci madame pour votre collaboration.

Entrevue N° 4 avec enseignant 4

Che : bonjour monsieur

En4: bonjour

Che : je suis Boubaya Lynda, doctorante en 2ème année éducation et motricité , je fais mon projet de recherche sur l'effet de la culture sur la conception des enseignant-e-s d'EPS à l'égard de la pensée critique (nature, rôle et importance) ainsi que des dispositifs didactico-pédagogiques de son développement lors du processus enseignement-apprentissage en EPS. D'abord, je vous remercie d'accepter de collaborer avec nous.

En 4: avec plaisir

Che : je vais juste vous poser quelques questions en relation avec mon thème de recherche c'est à propos de la pensée critique par rapport à la conception des enseignants et sur l'influence de l'environnement socioculturel sur la conception de la pensée chez les enseignants en EPS. Et merci d'avance de votre réponse.

Che : avez-vous des questions avant de débiter ?

En4: non.

Che : d'accord, est-ce que le curriculum de formation scolaire est favorable à la notion de pensée critique ?

En 4: Je trouve qu'il parle plus de soumissions que de liberté.

Che : Justifiez-vous ?

En 4 : parce que pour moi pensée de façon critique c'est être libre aucun tabou dans mes réflexions, par contre le curriculum, il ne parle qu'avec les verbes de : respecter, suivre, valoriser, accomplir. Les verbes et les mots tels que, analyser, rigueur ou convaincre sont cités avec timidité

Che : d'accord, est-ce que le programme d'études en ÉPS est favorable à la notion de pensée critique?

En 4: Oui si on lit entre les lignes du programme.

Che : vous pouvez justifier votre réponse

En 4: dans le volet des objectifs et compétences à développer il décrit, l'entraide, l'auto-évaluation, la détermination, l'analyse, la participation. Mais en terme claire pensée critique non

Che : Pensez-vous qu'il y a des éléments dans la culture scolaire qui font que vous jugez que la pensée critique est importante ou non importante en ÉPS?

En 4: Les élèves de mon établissement possèdent une culture sportive incroyable, d'ailleurs ce sont eux qui organisent les tournois sportifs, ils font sortir le matériel sportif du magazine et ils le rangent, arbitrent les rencontres; dirigent l'échauffement, s'auto-orientent dans la réalisation de mouvements, même le directeur de mon établissement assiste aux tournois sportifs et il prend le rôle de supporteur d'une équipe donnée

Che : ok, pensez-vous que les idées, les pratiques habituelles dans votre société (algérienne) vous influencent dans votre conception de la nature et du rôle de la pensée critique et des moyens de son développement à déployer?

En 4: Oui, je suis une personne qui aime le sport et du fait je fait de mon mieux pour réussir mon métier de professeur d'EPS.

Che : Expliquez-vous svp

En 4: toute ma famille est sportive, y compris ma région, comme je l'ai dit précédemment, les élèves sont toujours présent pour m'aider à réussir la séance et partant de cela je leurs ouvre la porte des suggestions en matière de contenu de la séance, voir même son dosage, en fonction de leurs état physique et morale, ils ont un seuil de responsabilité remarquable

Che : merci monsieur pour votre collaboration.

Entrevue N° 5 avec enseignant 5

Che : bonjour monsieur

En 5 : bonjour

Che : je suis Boubaya Lynda, doctorante en 2ème année éducation et motricité , je fais mon projet de recherche sur l'effet de la culture sur la conception des enseignant-e-s d'EPS à l'égard de la pensée critique (nature, rôle et importance) ainsi que des dispositifs didactico-pédagogiques de son développement lors du processus enseignement-apprentissage en EPS. D'abord, je vous remercie d'accepter de collaborer avec nous.

En 5 : avec plaisir

Che : je vais juste vous poser quelques questions en relation avec mon thème de recherche c'est à propos de la pensée critique par rapport à la conception des enseignants et sur l'influence de l'environnement socioculturel sur la conception de la pensée chez les enseignants en EPS. Et merci d'avance de votre réponse.

Che : avez-vous des questions avant de débiter ?

En5: non.

Che : d'accord, est-ce que le curriculum de formation scolaire est favorable à la notion de pensée critique ?

En 5: Oui, puisqu'il parle de : penser, poser des questions, examiner, évaluation, opinion

Che : d'accord, est-ce que le programme d'études en ÉPS est favorable à la notion de pensée critique?

En 5: A mon avis non.

Che : vous pouvez justifier votre réponse

En 5: parce qu'il ne parle que de régulation des actions motrices, maîtrise des techniques et tactiques sportives, connaissance des lois de jeu, il ne parle pas de cognition

Che : Pensez-vous qu'il y a des éléments dans la culture scolaire qui font que vous jugez que la pensée critique est importante ou non importante en ÉPS?

En 5: Vous savez, je fais de mon mieux pour pousser l'élève à réfléchir sur ces actions et celles des autres, mais pas au point de critiquer ma pédagogie ou mon style d'enseignement.

Che : pourquoi ?

En 5: parce que la société lui a appris un stéréotype : obéir aux maîtres, ne le contredire jamais et donc difficile de lutter contre ces conceptions et modifier la mienne.

Che : ok, pensez-vous que les idées, les pratiques habituelles dans votre société (algérienne) vous influencent dans votre conception de la nature et du rôle de la pensée critique et des moyens de son développement à déployer?

En 5: Je ne pense pas.

Che : Expliquez-vous svp

En 5: comme l'EPS est vue par la majorité comme une matière secondaire plus orientée vers l'animation sportive qu'une matière d'enseignement, difficile pour moi d'être convaincu du résultat de mon travail sur cette pensée critique de mes élèves et par ma conception sur son développement, il m'est difficile de penser que la pensée critique que je développe dans mes séances d'EPS influencera la pensée critique de l'élève dans sa vie de tous les jours

Che : merci monsieur pour votre collaboration.

Entrevue N° 6 avec enseignant 1

Che : bonjour madame

En 6 : bonjour

Che : je suis Boubaya Lynda, doctorante en 2^{ème} année éducation et motricité , je fais mon projet de recherche sur l'effet de la culture sur la conception des enseignant-e-s d'EPS à l'égard de la pensée critique (nature, rôle et importance) ainsi que des dispositifs didactico-pédagogiques de son développement lors du processus enseignement-apprentissage en EPS. D'abord, je vous remercie d'accepter de collaborer avec nous.

En6: avec plaisir

Che : je vais juste vous poser quelques questions en relation avec mon thème de recherche c'est à propos de la pensée critique par rapport à la conception des enseignants et sur l'influence de l'environnement socioculturel sur la conception de la pensée chez les enseignants en EPS. Et merci d'avance de votre réponse.

Che : avez-vous des questions avant de débiter ?

En6: non.

Che : d'accord, est-ce que le curriculum de formation scolaire est favorable à la notion de pensée critique ?

En 6: Mais le curriculum c'est pour toutes les matières et dont je ne suis pas vraiment broché.

Che : Expliquez-vous svp?

En 6: mais dans une journée pédagogique, on a parlé de compétences transversales à savoir : la détermination, la persévérance, l'autonomie, la participation active et beaucoup d'autres compétences à mon avis en relation avec la pensée critique

Che : d'accord, est-ce que le programme d'études en ÉPS est favorable à la notion de pensée critique?

En 6: En pratique-t-on le fait.

Che : vous pouvez justifier votre réponse

En 6: je parle de notre propre contenu de séance, avec les situations pédagogiques qu'on propose aux élèves en situation problème, mais le programme officiel ne détaille pas ça, il met l'action plus sur la description des mouvements et des compétences techniques et comportementales

Che : Pensez-vous qu'il y a des éléments dans la culture scolaire qui font que vous jugez que la pensée critique est importante ou non importante en EPS?

En 6: Si je vous dis que dans mes séances d'EPS, les filles sont séparées des garçons et que dans les autres matières non, même la loi interdit cette séparation, mais la culture scolaire l'impose,

Che : comment ça ?

En 6: vous imaginez dire à une fille ce qu'elle pense de la réalisation de son camarade de classe le garçon, un conseil de discipline siègera pour me virer.

Che : ok, pensez-vous que les idées, les pratiques habituelles dans votre société (algérienne) vous influencent dans votre conception de la nature et du rôle de la pensée critique et des moyens de son développement à déployer?

En 6: Je crois que j'ai répondu en partie à cette question lors de la précédente.

Che : pouvez-vous ajouter svp

En 6: je rajoute juste que mon entourage n'est pas représentatif de toute l'Algérie, dans les grandes villes on rencontre moins ce problème d'attitude négative à l'égard de la pratique de l'EPS surtout pour les filles, dans d'autres régions au contraire le sport est une culture. Donc ma conception est en fonction de la région du pays dans laquelle j'évoluerais.

Che : merci madame pour votre collaboration.

Entrevue N° 7 avec enseignant 1

Che : bonjour monsieur

En 7 : bonjour

Che : je suis Boubaya Lynda, doctorante en 2ème année éducation et motricité , je fais mon projet de recherche sur l'effet de la culture sur la conception des enseignant-e-s d'EPS à l'égard de la pensée critique (nature, rôle et importance) ainsi que des dispositifs didactico-pédagogiques de son développement lors du processus enseignement-apprentissage en EPS. D'abord, je vous remercie d'accepter de collaborer avec nous.

En7: avec plaisir

Che : je vais juste vous poser quelques questions en relation avec mon thème de recherche c'est à propos de la pensée critique par rapport à la conception des enseignants et sur l'influence de l'environnement socioculturel sur la conception de la pensée chez les enseignants en EPS. Et merci d'avance de votre réponse.

Che : avez-vous des questions avant de débiter ?

En 7: non.

Che : d'accord, est-ce que le curriculum de formation scolaire est favorable à la notion de pensée critique ?

En 7: Sans aucun doute.

Che : comment ça ?

En 7: la preuve l'approche d'enseignement adoptée en Algérie est celle par compétences, et cette dernière vise comme finalités, laisser l'élève : découvrir, analyser, interpréter, comprendre

Che : d'accord, est-ce que le programme d'études en ÉPS est favorable à la notion de pensée critique?

En 7:Dans mon programme je parle de l'évidence que l'élève est au centre de mon action d'enseignement et il est considéré comme telle dans le programme officiel de l'EPS mais il n'est pas assez détaillé. Donc le problème est dans le niveau des compétences des enseignants à pouvoir mettre sur le terrain cette notion : que l'élève est au centre de l'action pédagogique

Che : Pensez-vous qu'il y a des éléments dans la culture scolaire qui font que vous jugez que la pensée critique est importante ou non importante en ÉPS?

En 7: Bien sur que oui, il y a beaucoup de facteurs qui peuvent influencer ma conception, il y a ceux économiques, ceux sociales et ceux en relation avec l'éveil des élèves.

Che : vous pouvez expliquer plus?

En 7: prenons les facteurs sociales, la pensée critique varie d'un établissement à un autre, un environnement où l'enfant n'a pas le droit de rejeter les ordres du père, on n'attendra pas de lui qu'il soit créatif dans notre séance. Pour les facteurs économiques, un enfant qui voyage, qui a les moyens de s'approprié les outils de communication intelligents, connecté à internet, de parents aisé sur le plan financier et qui pratique du sport, son degré d'éveil et de motivation est plus élevé qu'un autre, et donc plus apte au développement de la pensée critique

Che : ok, pensez-vous que les idées, les pratiques habituelles dans votre société (algérienne) vous influencent dans votre conception de la nature et du rôle de la pensée critique et des moyens de son développement à déployer?

En 7: Pour moi oui, mon entourage est favorable à la pratique sportive et donc une bonne conception au développement de la pensée critique, d'ailleurs mes élèves présentent un compte rendu de chaque dernière séance au début de séance. sportive réglementaire

Che : Expliquez-vous svp

En 7: Une chose qui me rend fière dans ce contexte ce sont les parents, ils m'accompagnent dans mes déplacements pour les compétitions extrascolaire et ce sont eux qui payent les repas et les frais de déplacement; mais ce n'est pas le cas de tout les établissements scolaires en Algérie, par exemple on ne peut même envisager de déplacer une fille pour jouer en dehors de son établissement scolaire, voir même être en tenue

Che : merci monsieur pour votre collaboration.

Entrevue N° 8 avec enseignant 1

Che : bonjour monsieur

En 8 : bonjour

Che : je suis Boubaya Lynda, doctorante en 2^{ème} année éducation et motricité , je fais mon projet de recherche sur l'effet de la culture sur la conception des enseignant-e-s d'EPS à l'égard de la pensée critique (nature, rôle et importance) ainsi que des dispositifs didactico-pédagogiques de son développement lors du processus enseignement-apprentissage en EPS. D'abord, je vous remercie d'accepter de collaborer avec nous.

En 8 : avec plaisir

Che : je vais juste vous poser quelques questions en relation avec mon thème de recherche c'est à propos de la pensée critique par rapport à la conception des enseignants et sur l'influence de l'environnement socioculturel sur la conception de la pensée chez les enseignants en EPS. Et merci d'avance de votre réponse.

Che : avez-vous des questions avant de débiter ?

En 8 : non.

Che : d'accord, est-ce que le curriculum de formation scolaire est favorable à la notion de pensée critique ?

En 8: Dire que l'élève doit être en mesure de s'exprimer, de décrire, de formuler, de proposer tous ça sont en relation avec la pensée critique, donc curriculum est favorable

Che : d'accord, est-ce que le programme d'études en ÉPS est favorable à la notion de pensée critique?

En 8:Oui le fais de parler dans le programme des rôles jouer par l'élève dans la séance à savoir.

Che : vous pouvez justifier votre réponse

En 8: diriger un échauffement, diriger une séquence d'enseignement, analyser les comportements, faire le bilan de la séance avec l'enseignant, on est une preuve

Che : Pensez-vous qu'il y a des éléments dans la culture scolaire qui font que vous jugez que la pensée critique est importante ou non importante en ÉPS?

En 8 : Si je pars de mon exemple non.

Che : Justifiez-vous ?

En 8 : parce que le directeur avec qui je travail est anti-sport, à chaque fois il intervient pour qu'on puisse faire taire les élèves pour motif qu'on dérange les autres professeurs dans leurs classe. Les impulsions sont une condition nécessaire pour le développement de la pensée critique, un élève motivé, sera toujours attentif en mesure d'analyser, d'interpréter, de participer. Heureusement que ce n'est le cas de tous nos établissements

Che : ok, pensez-vous que les idées, les pratiques habituelles dans votre société (algérienne) vous influencent dans votre conception de la nature et du rôle de la pensée critique et des moyens de son développement à déployer?

En 8:La culture de l'adulte qui sait tout, qui connais tout et le petit enfant ou adolescent qui doit suivre ses consignes à la lettre entravent mes pensées moi-même,

Che : pourquoi?

En 8:C'est parce que la société on est-elle je ne pourrais sortir de ce clivage, je m'adapte au mieux pour laisser de l'espace à l'élève : d'analyser ses réalisations, d'arbitrer mais pas plus que ca, une pensée critique c'est osé laisser l'élève te critiquer et donner son avis sur tout, malheureusement il n'est pas habitué à ca.

Che : merci monsieur pour votre collaboration.

Les entretiens individuelles site 2 : Tunisie

Entretien N° 1 avec enseignant 1

Ch : bonjour madame

En 1 : bonjour

Ch : je suis Boubaya Lynda, doctorante en 2ème année éducation et motricité, je fais mon projet de recherche sur l'effet de la culture sur la conception des enseignant-e-s d'EPS à l'égard de la pensée critique (nature, rôle et importance) ainsi que des dispositifs didactico-pédagogiques de son développement lors du processus enseignement-apprentissage en EPS. D'abord, je vous remercie d'accepter de collaborer avec nous.

En 1 : avec plaisir

Ch : je vais juste vous poser quelques questions en relation avec mon thème de recherche c'est à propos de la pensée critique par rapport à la conception des enseignants et sur l'influence de l'environnement socioculturel sur la conception de la pensée chez les enseignants en EPS. Et merci d'avance de votre réponse.

Ch : avez-vous des questions avant de débiter ?

En 1 : non.

Ch : d'accord, est-ce que le curriculum de formation scolaire est favorable à la notion de pensée critique ?

En 1 : Dans la phase initiale, il n'est pas favorable.

Ch : pourquoi ?

En1 : Car l'information soit transmise de l'enseignant à l'élève, il n'y a pas de discussion ni d'échange d'information, la relation est verticale. Le terrain n'était pas adapté au développement de la pensée critique chez les élèves.

Ch : vous voulez ajouter quelques choses ?

En1 : Maintenant, il y a la discussion et l'échange d'information où l'enseignant met l'élève dans une situation problème lui permettant d'utiliser ses connaissances pour trouver la solution, d'exprimer son opinion, d'échanger des informations avec ses collègues et il peut les critiquer.

Che : d'accord, est-ce que le programme d'études en ÉPS est favorable à la notion de pensée critique?

En 1: Les instructions existantes n'encouragent pas la pensée critique chez les élèves.

Che : vous pouvez expliquer votre réponse

En 1: en ce qui concerne la formation que nous avons reçue et le nouveau programme d'enseignement- l'approche par compétence – nous avons pris de nouveaux concepts et ils sont : situation problème, le temps évaluation, le coût évaluation, et cela encourage le développement de la pensée critique chez les élèves

Che : Pensez-vous qu'il y a des éléments dans la culture scolaire qui font que vous jugez que la pensée critique est importante ou non importante en ÉPS?

En 1: Oui, la société tunisienne accepte la pensée critique : les parents de la nouvelle génération sont cultivés et conscients, ils encouragent les enfants à développer leurs idées par le dialogue au milieu de la famille. ils acceptent l'opinion dissidente de leur enfants et la discussion avec eux.

Che : ok, pensez-vous que les idées, les pratiques habituelles dans votre société (tunisienne) vous influencent dans votre conception de la nature et du rôle de la pensée critique et des moyens de son développement à déployer?

En 1: Oui, il y a une influence.

Che : Expliquez-vous svp

En 1: par exemple : nous avons vécu dans une famille conservatrice, le père et la mère ont le contrôle total sur la famille, nous respectons leurs ordres et leurs demandes et prenons les commandes sans discussion. Nous trouvons des difficultés de demander des choses et exprimer nos avis. Et cela continue jusqu'à l'entrée à l'université. Nous avons trouvé ouverture aux autres. Avec l'impact de la technologie, des réseaux sociaux et l'environnement nous avons pu discuter et exprimer notre avis et demander sans difficultés.

Che : merci madame pour votre collaboration.

Entrevue N° 2 avec enseignant 2

Che : bonjour madame

En2: bonjour

Che : je suis Boubaya Lynda, doctorante en 2ème année éducation et motricité , je fais mon projet de recherche sur l'effet de la culture sur la conception des enseignant-e-s d'EPS à l'égard de la pensée critique (nature, rôle et importance) ainsi que des dispositifs didactico-pédagogiques de son développement lors du processus enseignement-apprentissage en EPS. D'abord, je vous remercie d'accepter de collaborer avec nous.

En2: avec plaisir

Che : je vais juste vous poser quelques questions en relation avec mon thème de recherche c'est à propos de la pensée critique par rapport à la conception des enseignants et sur l'influence de l'environnement socioculturel sur la conception de la pensée chez les enseignants en EPS. Et merci d'avance de votre réponse.

Che : avez-vous des questions avant de débiter ?

En 2 : non.

Che : d'accord, est-ce que le curriculum de formation scolaire est favorable à la notion de pensée critique ?

En 2: Le curriculum était le même que celui d'une relation familiale et répondre

Che : expliquez-vous svp ?

En 2: il n'y avait pas de communication ni de discussion. La relation était que le professeur est un dictateur. Maintenant, il est devenu une relation de dialogue l'élève peut discuter, demander

Che : d'accord, est-ce que le programme d'études en ÉPS est favorable à la notion de pensée critique?

En 2: Des anciens programmes n'ont pas été modifiés ne correspondent pas au sujet existant.

Che : vous pouvez justifier votre réponse

En 2: il ya seulement quelques jugements de nouveaux collègues diplômés : où ils placent l'élève dans une situation problème et où il peut évaluer son collègue , ainsi que son auto- évaluation et sa production

Che : Pensez-vous qu'il y a des éléments dans la culture scolaire qui font que vous jugez que la pensée critique est importante ou non importante en ÉPS?

En 2: Oui, la relation a changé et les parents sont devenus plus ouverts. Ils discutent avec leurs enfants. La famille tunisienne maintenant, accepte les critiques constructives en faveur des enfants.

Che : ok, pensez-vous que les idées, les pratiques habituelles dans votre société (tunisienne) vous influencent dans votre conception de la nature et du rôle de la pensée critique et des moyens de son développement à déployer?

En 2:Oui, la famille a un impact significatif.

Che : Expliquez-vous svp

En 2:Dans le passé, nous n'avions pas le droit de montrer l'opinion. C'était une relation verticale, il n'y avait pas de discussion au sein de la famille, la relation s'est construite sur le respect et la timidité. Maintenant, la situation a changé pour qu'il y ait un dialogue et une discussion, nos idées ont changé et que nous puissions parler et critiquer.

Che : merci madame pour votre collaboration.

Entrevue N° 3 avec enseignant 3

Che : bonjour monsieur

En 3 : bonjour

Che : je suis Boubaya Lynda, doctorante en 2ème année éducation et motricité, je fais mon projet de recherche sur l'effet de la culture sur la conception des enseignant-e-s d'EPS à l'égard de la pensée critique (nature, rôle et importance) ainsi que des dispositifs didactico-pédagogiques de son développement lors du processus enseignement-apprentissage en EPS. D'abord, je vous remercie d'accepter de collaborer avec nous.

En 3 : avec plaisir

Che : je vais juste vous poser quelques questions en relation avec mon thème de recherche c'est à propos de la pensée critique par rapport à la conception des enseignants et sur l'influence de l'environnement socioculturel sur la conception de la pensée chez les enseignants en EPS. Et merci d'avance de votre réponse.

Che : avez-vous des questions avant de débiter ?

En 3 : non.

Che : d'accord, est-ce que le curriculum de formation scolaire est favorable à la notion de pensée critique ?

En 3 : Franchement, je vous le dit à haut voix que c'est Non

Che : pourquoi ?

En 3 : parce que le curriculum est encore fondu sur une approche transmissive, approche behavioriste où les élèves ne développent pas leurs activités mentales, même si l'introducteur de certaines méthodes actives comme l'approche par compétence, elle fait face à plusieurs difficultés qui empêchent l'installation de ce type d'approche. Je pense que même si les enseignants disent qu'ils développent chez leurs élèves des capacités de s'auto-évaluer et s'autocritiquer à mon avis c'est totalement faux : car une méthode d'enseignement que tu vas réussir chez les apprenants le développement de certaines capacités et compétences il faut trouver tous les moyens pour réussir cette méthode, et bien évidemment ce n'est pas le cas en Tunisie

Che : d'accord, est-ce que le programme d'études en ÉPS est favorable à la notion de pensée critique?

En 3: On parlant de ça, je pense qu'on met le doigt sur un grand sujet : les instructions officielles en matière d'EPS depuis les années 70 n'ont pas été l'objet de réflexion et d'innovation, elles sont basées essentiellement sur une méthode behavioriste et la pédagogie par objectif (P.P.O) qui est une méthode purement transmissive où l'enseignant est au cœur de processus d'enseignement-apprentissage, les apprenants produisent peu d'opération métacognitive, ils sont considérés comme une boîte noire où le cerveau n'a pas le droit à faire des opérations mentales .

Che : vous pouvez justifier votre réponse

En 3: La situation demeure jusqu'à présent, les instructions officielles n'ont pas changé sauf que quelques inspecteurs et enseignants avec un effort personnel ils ont mis en place des nouvelles méthodes telle que l'approche par compétence avec les concepts : objectif, obstacle, situation problème, la réflexivité et l'auto-évaluation. Se sont des concepts qui me font rappeler avec une grande force le concept de la pensée critique. Grâce aux quelques enseignants qui ont pensé à améliorer leur processus d'enseignement qu'on peut dire aujourd'hui que le programme est favorable à la notion de la pensée critique.

Che : Pensez-vous qu'il y a des éléments dans la culture scolaire qui font que vous jugez que la pensée critique est importante ou non importante en ÉPS?

En 3: Franchement, même si la pensée critique a une importance grandiose dans la construction de l'individu et surtout chez les jeunes, je pense que la société tunisienne ignore encore l'importance de développer cette pensée.

Che : vous pouvez expliquer plus?

En 3 : Même si la société dit le contraire et cette hypocrite qui pose pas mal de questions surtout sur notre culture arabo-musulmane et faire des critiques un synonyme a un comportement inapproprié chez les jeunes. Bien évidemment, c'est la raison pour l'alcool

Che : ok, pensez-vous que les idées, les pratiques habituelles dans votre société (tunisienne) vous influencent dans votre conception de la nature et du rôle de la pensée critique et des moyens de son développement à déployer?

En 3:Certainement, le milieu social et culturel dans lequel l'individu est enraciné doivent influencer les conceptions vis-à-vis l'importance et du rôle de la pensée critique

Che : Expliquez-vous svp

En 3:moi j'ai vécu dans une famille plus ou moins équilibré et ouverte, la relation est amicale. Donc, j'étais souvent ouvert à la discussion et le dialogue même si à-propos des sujets qui ont une relation avec des tabous et des traditions, cela m'a permis de développer une sorte de pensée critique a propos de pas mal de sujet et phénomène. En contrepartie, je pense que ce n'est pas le même cas pour les autres familles où les enfants sont obligés respecté ce que les grands disent et décident sans faire des réclamations, sans poser des questions et sans dire que se soi.

Che : merci monsieur pour votre collaboration.

Entrevue N° 4 avec enseignant 4

Che : bonjour monsieur

En 4 : bonjour

Che : je suis Boubaya Lynda, doctorante en 2ème année éducation et motricité , je fais mon projet de recherche sur l'effet de la culture sur la conception des enseignant-e-s d'EPS à l'égard de la pensée critique (nature, rôle et importance) ainsi que des dispositifs didactico-pédagogiques de son développement lors du processus enseignement-apprentissage en EPS. D'abord, je vous remercie d'accepter de collaborer avec nous.

En 4 : avec plaisir

Che : je vais juste vous poser quelques questions en relation avec mon thème de recherche c'est à propos de la pensée critique par rapport à la conception des enseignants et sur l'influence de l'environnement socioculturel sur la conception de la pensée chez les enseignants en EPS. Et merci d'avance de votre réponse.

Che : avez-vous des questions avant de débiter ?

En 4 : non.

Che : d'accord, est-ce que le curriculum de formation scolaire est favorable à la notion de pensée critique ?

En 4: Non,

Che : pourquoi ?

En 4 : pour l'Etat tunisien, le system fonctionne pour exclure les élèves.

Che : d'accord, est-ce que le programme d'études en ÉPS est favorable à la notion de pensée critique?

En 4:Non.

Che : vous pouvez justifier votre réponse?

En 4: je pense que le programme des années 90 n'accompagne pas le présent de nos élèves et ne sert pas leur avenir. Par contre, notre présent est changé surtout avec l'ère numérique : les élèves voient que le sport est associé à l'étude depuis l'enfance alors que la réalité est différente.

Che : vous voulez ajoutez quelques chose ?

En 4: Pour nous, nous avons des primaires qui n'ont pas encore atteint l'enseignement de l'EPS. L'élève rencontre cette matière au CEM. Notre programme a plusieurs lacunes (défauts) : l'entraînement est plus que l'éducation et la participation, ce n'est pas la technique qui peut développer l'efficacité des élèves, et ce n'est pas avec ce programme. Cependant, la pensée critique reste très importante pour les élèves voire nécessaire.

Che : d'accord. Pensez-vous qu'il y a des éléments dans la culture scolaire qui font que vous jugez que la pensée critique est importante ou non importante en ÉPS?

En 4: La critique est basée sur deux choses : la critique constructive qui joue un rôle positif et significatif dans la construction de la personnalité de l'élève, et avec la critique il atteint un bon niveau dans le future. Notre société n'accepte pas la notion de la pensée critique compris nos établissements.

Che : pourquoi?

En 4: La société ne sert pas des projets pour former des élites qui peuvent diriger le pays.

Che : ok, pensez-vous que les idées, les pratiques habituelles dans votre société (tunisienne) vous influencent dans votre conception de la nature et du rôle de la pensée critique et des moyens de son développement à déployer?

En 4:Oui, par exemple, quand j'ai de travaille avec mes amis, nous essayons de donner notre opinions. Je sens que je suis devenu responsable. Quand je suis, aussi, avec ma famille, je parle, je participe à des dialogues, je propose des idées à mon père pour les prendre en compte. Lorsque, j'ai obtenu mon diplôme de professeur d'EPS, j'essaie d'incarner ce que j'ai appris dans mon travail et donner une addition et des informations à mes élèves.

Che : Expliquez-vous svp

En 4:Pour développer la pensée critique des élèves comme je le fait : Au début de la séance, je leur donne l'objectif. Pendant la séance, je leur apprend comment évaluer. Le changement d'attitude s'enracine chez les élèves la création, le sens de responsabilité, la correction. A la fin de la séance, il y aura un feedback et je prends

leur avis, et ils vont sentir qu'ils existent et d'avoir plus de confiance. avec cette méthode, ils peuvent s'améliorer et critiquer librement et devenir des partenaires officiels dans la séance d'EPS.

Ch : merci monsieur pour votre collaboration.

Entrevue N° 5 avec enseignant 5

Che : bonjour monsieur

En 5 : bonjour

Che : je suis Boubaya Lynda, doctorante en 2ème année éducation et motricité, je fais mon projet de recherche sur l'effet de la culture sur la conception des enseignant-e-s d'EPS à l'égard de la pensée critique (nature, rôle et importance) ainsi que des dispositifs didactico-pédagogiques de son développement lors du processus enseignement-apprentissage en EPS. D'abord, je vous remercie d'accepter de collaborer avec nous.

En 5 : avec plaisir

Che : je vais juste vous poser quelques questions en relation avec mon thème de recherche c'est à propos de la pensée critique par rapport à la conception des enseignants et sur l'influence de l'environnement socioculturel sur la conception de la pensée chez les enseignants en EPS. Et merci d'avance de votre réponse.

Che : avez-vous des questions avant de débiter ?

En 5 : non.

Che : d'accord, est-ce que le curriculum de formation scolaire est favorable à la notion de pensée critique ?

En 5 : Non, le curriculum ne contient pas cette idée et il n'existe pas de méthode participative.

Che : Justifiez-vous ?

En 5 : le programme du parlement de l'enfant peut incarner plus tard cette idée dans le système et améliorer la pensée critique à travers l'Etat qui va engager nos jeunes à participer et à donner des idées.

Che : d'accord, est-ce que le programme d'études en EPS est favorable à la notion de pensée critique?

En 5 : A mon avis, notre programme comprend plusieurs choses dignes de développement à condition de nous donner (nous les enseignants d'EPS) plus d'importance et surtout pour notre matière parce qu'elle est très marginalisée. Le professeur d'EPS joue un rôle très prépondérant dans la formation des élèves. Les

responsables devraient s'occuper de cette tâche et augmenter le coefficient de cette matière vu l'importance de la pensée critique dans l'EPS.

Che : Pensez-vous qu'il y a des éléments dans la culture scolaire qui font que vous jugez que la pensée critique est importante ou non importante en EPS?

En 5 : Pour l'avenir de nos élèves, sans le dialogue, la critique, l'expression et la créativité, ils ne peuvent pas changer et progresser. Et, ces choses doivent être développées parce que la science évolue. Nous devons laisser nos élèves travailler et inventer. Ils peuvent le faire avec les acquis, la culture qu'ils acquièrent. Je trouve, alors, que la pensée critique est très importante pour les élèves.

Che : vous pouvez justifier votre réponse

En 5: Il y a plusieurs lacunes dans le milieu scolaire qui n'ont pas été prises en compte. Notre système ne permet pas à la pensée critique de se répandre et de s'améliorer parce que l'EPS est un système avec beaucoup d'imperfection.

Che : ok, pensez-vous que les idées, les pratiques habituelles dans votre société (**algérienne**) vous influencent dans votre conception de la nature et du rôle de la pensée critique et des moyens de son développement à déployer?

En 5 : Oui, j'imagine que cela a un impact important sur notre personnalité.

Che : Expliquez-vous svp

En 5: puisque les parents nous laissent participer à la maison et nous gagnons la confiance en soi. On a formé notre personnalité et notre avenir grâce à nos enseignants. Ainsi, j'ai essayé de consolider mon expérience et les réalisations que j'ai vécues sur le terrain pour mes élèves en tant qu'enseignant. J'essaie aussi de se rendre compte de leur manque et leur faire confiance pour qu'ils puissent exprimer à travers les différentes positions de la séance. Et j'essaie d'avoir, à la fin, de chaque séance un feedback et une évaluation.

Che : merci monsieur pour votre collaboration.

Entrevue N° 6 avec enseignant 6

Che : bonjour monsieur

En 6 : bonjour

Che : je suis Boubaya Lynda, doctorante en 2ème année éducation et motricité, je fais mon projet de recherche sur l'effet de la culture sur la conception des enseignant-e-s d'EPS à l'égard de la pensée critique (nature, rôle et importance) ainsi que des dispositifs didactico-pédagogiques de son développement lors du processus enseignement-apprentissage en EPS. D'abord, je vous remercie d'accepter de collaborer avec nous.

En 6 : avec plaisir

Che : je vais juste vous poser quelques questions en relation avec mon thème de recherche c'est à propos de la pensée critique par rapport à la conception des enseignants et sur l'influence de l'environnement socioculturel sur la conception de la pensée chez les enseignants en EPS. Et merci d'avance de votre réponse.

Che : avez-vous des questions avant de débiter ?

En 6 : non.

Che : d'accord, est-ce que le curriculum de formation scolaire est favorable à la notion de pensée critique ?

En 6 : Non, je vois qu'il y a un encouragement oral plutôt qu'écrit, qui n'est pas en théorie mais en pratique : il y a la suppression de la pratique sur la théorie.

Che : Comment pouvez-vous espérer que l'élève réussisse ?

En 6 : l'élève il participera, travaillera et aspirera à combler ses besoins lorsqu'il trouvera des encouragements.

Che : d'accord, est-ce que le programme d'études en EPS est favorable à la notion de pensée critique ?

En 6 : Non, comme le système scolaire n'a pas été actualisé, on garde l'ancien programme des années 90, il n'y a aucun progrès.

Che : vous pouvez expliquer mieux votre réponse ?

En 6 : La science a touché tous les domaines, alors pour quoi pas non l'EPS : Même le barème de BAC sportif n'a pas été même pas renouvelé, c'est toujours les mêmes

activités qui se répètent .alors, un nouveau regard et une nouvelle recherche doivent être examinés et développés afin que nous puissions avancer dans la pensée critique.

Che : Pensez-vous qu'il y a des éléments dans la culture scolaire qui font que vous jugez que la pensée critique est importante ou non importante en EPS?

En 6 : Certainement, la pensée critique c'est le développement de la personnalité de l'élève qui lui permet de prendre les bonnes décisions et de sortir des positions difficiles. La pensée critique est alors obligatoire. Mais, la société tunisienne peut - ne peut pas accepter cette notion (la pensée critique) (oui/non).

Che : comment ca?

En 6 : Je veux dire la civilisation et les coutumes anciennes restent bien établies dans l'esprit des parents et dans plusieurs couches de la société

Che : ok, pensez-vous que les idées, les pratiques habituelles dans votre société (tunisienne) vous influencent dans votre conception de la nature et du rôle de la pensée critique et des moyens de son développement à déployer?

En 6: Maintenant, c'est l'époque de l'information et des réseaux sociaux, le niveau intellectuel est, à mon avis, plus limité aux élèves du passé.

Che : Expliquez-vous svp

En 6: Pour nous, nous étions liés par les coutumes et les traditions : les parents avaient des choses (sacrées) que nous ne pouvions pas les dépasser. Mais, je pense que maintenant ils pourraient faire ces choses vu l'évolution du temps qui leur assure une grande liberté et créativité.

Che : merci monsieur pour votre collaboration.

Annexe 7
Transcription
des focus group

Focus group site 1 : Algérie

Che : bonjour monsieur / madame

Che : je suis Boubaya Lynda, doctorante en 2ème année éducation et motricité, je fais mon projet de recherche sur l'effet de la culture sur la conception des enseignant-e-s d'EPS à l'égard de la pensée critique (nature, rôle et importance) ainsi que des dispositifs didactico-pédagogiques de son développement lors du processus enseignement-apprentissage en EPS. Tous vos propos seront exploités dans le cadre scientifique de notre recherche et nous nous engageons à respecter la confidentialité de votre participation. D'abord, je vous remercie d'accepter de collaborer avec nous.

En 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 : Avec plaisir

Che : je vais juste vous poser quelques questions en relation avec mon thème de recherche c'est à propos de la pensée critique par rapport à la conception des enseignants et sur l'influence de l'environnement socioculturel sur la conception de la pensée chez les enseignants en EPS. Et merci d'avance de votre réponse.

Che : avez-vous des questions avant de débiter ?

En 1, 2, 3, 4, 5, 6 : non.

Che : **Alors, est-ce que le curriculum de formation scolaire est favorable à la notion de pensée critique ? Justifiez-vous ?**

En 5 : Je pense que j'ai répondu à cette question dans l'une des questions précédentes de façon indirecte, en théorie oui on parle d'auto-apprentissage, de développement des compétences d'analyses, mais en réalité c'est une autre chose, juste un exemple à travers une question que je me pose et que je pose à mes collègues, à quel seuil je dois rester patient et attentif aux propositions de mes élèves, donc les écouter, alors que j'ai une moyenne de 45 élèves par classe multiplié par 9 chaque semaine? C'est le cas des autres matières surtout les langues vivantes.

En 7 : Je rejoins l'avis de mon collègue F5 et j'ai parlé du nombre dans la question sur les dispositifs pédagogiques et développement de la PC, dans le programme officiel on parle de ça comme par exemple faire participer l'élève dans l'évaluation des acquis, mais la problématique du nombre d'élèves par classe entrave le développement de la PC. Donc ce n'est un problème de textes ou du curriculum mais plus un problème de

condition d'exercice du métier qui limite le développement de la pensée critique de nos élèves.

Che : les autres vous consolider ou en passe à la question suivante.

En1 : Je crois que le curriculum de l'EPS à oublier une réalité socioculturelle très importante dans notre pays; les attitudes des filles, ainsi que leurs famille à l'égard de la pratique sportive et surtout quand que c'est une pratique mixte. Donc celles qui remette une dispense de pratique d'EPS sont déjà en dehors de notre débat, mais celles qui pratique l'EPS en classe mixte et c'est le cas de la quasi-majorité de nos établissements scolaires, sont distantes et ne pose pas des questions, participent timidement aux tâches proposées, surtout les filles du sud algérien. Là je relate mon expérience personnelle, parce que j'ai travaillé au sud avant de rejoindre le nord du pays sur la ville d'Alger

En 6 : Oui il n'y a pas un mois de cela j'ai lu le curriculum du moyen (collège), et j'ai trouvé des compétences méthodologiques et sociales ou dites communes comme : raisonner avec logique et rigueur, apprécier l'efficacité de ses actions, développer sa persévérance.

Che : d'accord, on va passer à une autre question Est-ce que le programme d'études en ÉPS est favorable à la notion de pensée critique ? Justifiez-vous ?

En 7 : Le programme officiel oui, mais pas les directives des inspecteurs pédagogiques de l'EPS, ils nous conseils d'éviter de travailler les tactiques d'attaques et de défense en sports collectifs, alors qu'elle est source de pensée pour l'élève, donc s'appuie sur un enseignement de maîtrise technique ne laisse pas l'élève à développer sa PC.

En 4 : Oui les programmes sont favorables parce qu'on trouve des compétences en relation, des disciplines sportives en relation, malgré que les disciplines sportives présentes dans le programme sont très limités, par exemple en France on parle de plus de 70 discipline sportives présentent dans le programme alors qu'on Algérien pas plus de 10, prenons l'exemple de l'absence des sports d'escalade alors que l'Algérie présente deux chaines de montagnes de l'est à l'ouest.

Che : des compétences en relation justifié vous ?

En 4: Réaliser et maîtriser un affrontement individuel ou collectif.

Che : quelqu'un d'entre vous voudrez rajouter ?

Che : ok, Pensez-vous qu'il y a des éléments dans la culture scolaire qui font que vous jugez que la pensée critique est importante ou non importante en ÉPS? Expliquez-vous.

En7 : Je commence par dire que l'essentiel avant de commencer à construire un curriculum de formation, c'est la culture du pays, je m'explique plus : indépendamment des différences culturelles entre les différentes régions du pays, il y a un fossé énorme entre les programmes de l'EPS et le personnels pédagogiques des établissements scolaires d'un côté et la culture de nos élèves de l'autre, les élèves se représentent l'EPS comme un moyen de défoulement, de loisirs et d'animation ; et c'est cette même culture qui est partagée par les professeurs des autres matières ou l'administration.

Che : Ce silence voudrait dire que vous confirmez, non ?

En 6 : Je ne pense pas, parce que et je rejoins en partie les dires de ma collègue **En 7**, en milieu scolaire ce qui développe la pensée ce sont les mathématiques, les sciences physiques et naturelles, l'EPS c'est pour les muscles c'est-à-dire la force, pas la cognition.

Che : on passe à la dernière question. Pensez-vous que les idées, les pratiques habituelles dans votre société (algérienne) vous influencent dans votre conception de la nature et du rôle de la pensée critique et des moyens de son développement à déployer ? Expliquez-vous.

En 5 : C'est en fonction des régions, je donne mon exemple, là où j'enseigne dans la wilaya de Bougie, les parents accompagnent leurs filles dans leurs compétitions sportives scolaires pour les encourager, cette atmosphère culturelle très favorable à la pratique sportive, me motive autant qu'enseignant à vouloir me surpasser et être plus à l'écoute des élèves et même leurs parents, ils discutent même les projets sportifs de leurs enfants.

En 2 : Oui je confirme, moi personnellement ça a influencé ma conception à l'égard du développement de la PC, si je prends l'exemple de la région de mon collègue **F5** qui est la wilaya de Bougie, oui le sport est considéré comme un phénomène culturel, ce n'est pas mon cas dans la wilaya de Djelfa, les élèves eux même restent silencieux devant l'enseignant, exprimer ces opinions représente un délit de société telle est l'éducation parentale : on n'a pas d'avis devant ceux d'un autre plus âgé que nous.

L'élève il est là pour t'écouter et recevoir les consignes pour ne pas dire les ordres. Pour les filles c'est pire, par exemple quand tu leurs parle, elle ne te fixe même pas du regard, leurs regard est par terre.

En3 : Les enfants sont dépendants de leurs parents même à l'âge adulte, c'était mon cas, il y a des libertés dont on est privée autant qu'enfant et dont on ne doit pas discuter, dans notre société on ne parle pas d'autonomie, donc on ne peut pas avoir une pensée ouverte ; donc autant qu'enseignant je ne pourrais développer la pensée critique sans une grande ouverture sociétale, surtout auprès des filles ou pensée librement pourrais être considéré comme un tabou, donc même pour moi je la conçois différemment entre les filles et les garçons.

Che : **Avez des éléments à rajouter en relation avec la PC ou des questions à me poser ?**

En 6 : je pense que pour développer la PC il faudrait l'existence d'un projet de société, c'est un devoir partager entre l'école, la société, les enseignants et leurs élèves, il faut des programmes sociaux d'influence des attitudes des membres de la société à l'égard de la liberté de pensée de nos enfants, si non il y a internet et les autres médias et il peuvent s'en approprier (élèves), mais de cette façon on n'est pas sur du résultat souhaité.

Che : En dernier je vous remercie pour votre patience, du temps consacré et de votre participation à cette entrevue.

Focus group site 2 : Tunisie

Che : bonjour monsieur / madame

Che : je suis Boubaya Lynda, doctorante en 2ème année éducation et motricité, je fais mon projet de recherche sur l'effet de la culture sur la conception des enseignant-e-s d'EPS à l'égard de la pensée critique (nature, rôle et importance) ainsi que des dispositifs didactico-pédagogiques de son développement lors du processus enseignement-apprentissage en EPS. Tous vos propos seront exploités dans le cadre scientifique de notre recherche et nous nous engageons à respecter la confidentialité de votre participation. D'abord, je vous remercie d'accepter de collaborer avec nous.

En 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 : Avec plaisir

Che : je vais juste vous poser quelques questions en relation avec mon thème de recherche c'est à propos de la pensée critique par rapport à la conception des enseignants et sur l'influence de l'environnement socioculturel sur la conception de la pensée chez les enseignants en EPS. Et merci d'avance de votre réponse.

Che : avez-vous des questions avant de débiter ?

En 1, 2, 3, 4, 5, 6 : non.

Che : **Alors, est-ce que le curriculum de formation scolaire est favorable à la notion de pensée critique ? Justifiez-vous ?**

En 6 : Non, dans l'aspect concret du système scolaire il n'y a pas l'application de la pensée critique, c'est tout est théorique. Ainsi dans les compétences qu'ils veulent forcer les enseignants à travailler, en fait, ils ne peuvent pas. Elles restent ambiguës et les enseignants parfois ne comprennent pas.

En 1 : Le curriculum développe la pensée critique des élèves à travers des situations problématiques et la pédagogie centrée sur l'élève. Alors je trouve que le curriculum y parvient.

En 3 : Non, comme la société n'accepte pas la critique, l'élève n'a même pas le droit de critiquer son enseignant. Le professeur est, toujours, au centre.

Che : les autres vous consolider ou en passe à la question suivante.

En 4 : Non, même réponse de E5 la relation entre l'enseignant et l'élève est devenue une relation de peur : L'élève ne peut pas critiquer ou donner sa vision de peur de la réaction de son enseignant.

En 5 : Non, même réponse de E5 et F6 l'enseignant ne peut pas faire la critique du programme qu'il enseigne, il l'applique tel qu'il a été reçu.

En 2 : Non, je ne trouve pas dans le curriculum les éléments conçus pour développer la pensée critique chez les élèves, car il est entré en politique.

Che : d'accord, on va passer à une autre question Est-ce que le programme d'études en ÉPS est favorable à la notion de pensée critique ? Justifiez-vous ?

En 3 : Oui, dans le programme d'EPS, l'élève peut critiquer et aider le professeur : il peut intervenir, changer et expliquer à ses amis dans les situations difficiles. L'enseignant consulte ses élèves à propos l'évaluation de la séance.

En 4 : Oui, le programme d'EPS aide l'élève à donner son avis et ses critiques. Moi j'essaie, par exemple, de rendre mes élèves ponctuels c'est leur droit de critiquer. c'est pour qu'ils puissent parler, devenir responsables, avoir une personnalité, corriger l'information et devenir des réformateurs. En tant qu'enseignant, j'apprends de mes élèves.

En 5: Oui, le programme laisse l'élève critiquer et s'impliquer dans la résolution de problème dans des situations difficiles. Il devient un réformateur (individuel et collectif), il assume certaines responsabilités en tant que chef d'équipe qui devient par la suite le meilleur exemple pour ses collègues. le programme est, alors, favorable à la notion de la pensée critique.

En 2 : Non, il n'enveloppe pas réellement la pensée critique : parce que plusieurs facteurs ne nous permettent pas de réaliser le programme réellement tel que le terrain qui ne convient pas aux entraînements manque de matériels et plusieurs problèmes qui empêchent le développement de la pensée critique.

Les efforts des directeurs et des inspecteurs doivent être combinés pour que nous puissions dire que nous avons réussi à faire e sorte que l'élève devienne un responsable.

En 1 : Oui, selon les conditions favorables, la réalisation des élèves peut être mieux. Nous devons nous adapter à eux de plus surtout au moment de la pratique.

En 6: En bref non, le programme d'EPS doit être réparé.

Che : ok, Pensez-vous qu'il y a des éléments dans la culture scolaire qui font que vous jugez que la pensée critique est importante ou non importante en ÉPS? Expliquez-vous.

En 1 : Oui, la pensée critique est très importante surtout pour la nouvelle génération : avec le développement technologique, cette génération est influencée par les portables et les tablettes. Il est de notre devoir de les entourer et de leur fournir des connaissances.

En 2 : Oui, la pensée critique joue un rôle important dans l'EPS : elle permet à l'élève d'être responsable et conscient, par exemple : l'élève timide devient un chef d'équipe, assume ses responsabilités, il s'intègre avec ses amis et développer ses connaissances. Rendre l'élève responsable d'apporter et de rendre le matériel. Et même dans nos coutumes et traditions nous avons été élevés pour prendre les responsabilités

En 6 : Oui, la pensée critique est très importante a fin de former la personnalité de l'élève, et de le préparer à vivre en société et à résoudre d'autres problèmes. Je pense, actuellement qu'il y a quelques tentatives pour inculquer la pensée critique chez les élèves dans leurs premières années d'école, c'est très important.

En 3 : Oui, effectivement, La nouvelle génération peut développer et former notre société en donnant des critiques. Mais, pour la communauté tunisienne n'accepte pas cela, estimant que l'élève est petit et il n'a aucune expérience.

En 4 : L'élève a le droit de parler et de critiquer on lui corrigeant. L'enseignant peut faire des erreurs et l'élève le critiquera et lui donnera une nouvelle idée on étant démocrate. Ce n'est pas toute la société tunisienne qui peut accepter la pensée critique.

En 5 : l'idée de l'élève peut changer un certain nombre de chose et je bénéficie en tant qu'enseignant et la communauté profite aussi. il ya des gens qui acceptent la critique avec un esprit ouvert selon leur éducation, bien qu'il ya des gens fermés qui n'acceptent pas complètement la critique.

Che : on passe à la dernière question. Pensez-vous que les idées, les pratiques habituelles dans votre société (tunisienne) vous influencent dans votre conception de la nature et du rôle de la pensée critique et des moyens de son développement à déployer ? Expliquez-vous.

En 1 : Oui, nos traditions et nos coutumes ont un impact sur notre mode de vie et notre façon de penser. Dans notre société, la culture dominante nous contrôle et affecte notre pensée critique. La société est maintenant avancée et nous pouvons exprimer nos idées librement et donner notre avis

En 6 : Je remarque que la nouvelle génération est plus ouverte grâce aux réseaux sociaux. Dans le passé, nous vivions on imposant des choses sur nous et appliquant les recommandations. La nouvelle génération est, par contre, capable de se développer et s'améliorer.

En 2 : Notre société est mélangée entre les anciennes générations des années soixante-dix et les générations modernes, ce qui a conduit au mélange des traditions et des habitudes. La moitié de la société accepte les critiques et les opinions des autres, pare contre l'autre moitié elle n'accepte pas surtout s'il s'agit des enfants

Che : Avez des éléments à rajouter en relation avec la PC ou des questions à me poser

En 4 : Quand on parle à la famille à la maison on écoute et on applique et on reste silencieux.

En 3 : Notre société nous a appris à écouter et à appliquer et à rester silencieux. .

En 5 : Même réponse de E4 et E3 ils ne vous donnent aucune chance d'exprimer votre opinion ou de développer votre idée et je suis touché par cette situation

Che : En dernier je vous remercie pour votre patience, du temps consacré et de votre participation à cette entrevue

Résumé de la thèse

Le développement de la pensée critique est un objectif éducationnel prioritaire dans la plupart des curriculums scolaires de plusieurs pays. La pensée critique outillera les élèves non seulement à faire face à la complexité du XXI^e siècle mais aussi à mieux s'adapter aux circonstances de leur vie future. Le but de la recherche était de tenter de mieux comprendre l'effet de la culture sur les conceptions des enseignant-e-s d'EPS à l'égard de la nature et du rôle de la pensée critique, de même que des modalités de son développement en EPS dans deux contextes scolaires : algérien et tunisien. Vingt sept (27) enseignant-e-s d'EPS du 1^{er} et du 2^e cycle du secondaire (collège et lycées) ont participé à l'étude : (15) algériens et (12) tunisiens. Deux techniques de collecte de données (l'entrevue individuelle et le focus group) ont été utilisées. Le corpus recueilli a été analysé selon la stratégie d'une analyse de contenu. Plusieurs résultats ont émané de la recherche, entre autres : a) le curriculum de formation scolaire prône le développement de la pensée critique des élèves dans le système éducatif algérien. Par contre en Tunisie non, b) le programme d'études en EPS, pour certains enseignants, est défavorable à la notion de pensée critique. Par contre, d'autres enseignants soulignent qu'il invite au développement de la pensée critique des élèves, c) s'agissant la culture scolaire et l'importance de la pensée critique en EPS. D'un côté, les enseignants indiquent des facteurs montrant l'importance de la pensée critique. Et d'un autre côté ils indiquent des facteurs soulignant la non-importance de cette forme de pensée dans la culture scolaire, d) le milieu culturel (famille, école, la société algérienne et tunisienne) ne motive pas au développement et/ou à l'expression de la pensée critique des élèves.

Mots clés : Culture, pensée critique, pensée des enseignants, la société algérienne, la société tunisienne, EPS.

Abstract

The development of critical thinking is a priority educational objective in most school curricula in several countries. Critical thinking will equip students not only to deal with the complexity of the 21st century, but also to better adapt to the circumstances of their future life. The aim of the research was to try to better understand the effect of culture on PES teachers' conceptions of the nature and role of critical thinking, as well as the modalities of its development. in PES in two school contexts: Algerian and Tunisian. Twenty-seven (27) PES teachers from the 1st and 2nd cycle of

secondary (middle and high schools) participated in the study: (15) Algerians and (12) Tunisians. Two data collection techniques (the individual interview and the focus group) were used. The corpus collected was analyzed according to the strategy of content analysis. Several results have emerged from the research, among others: a) the school training curriculum advocates the development of critical thinking among students in the Algerian education system. On the other hand in Tunisia no, b) the study program in EPS, for some teachers, is unfavorable to the notion of critical thinking. On the other hand other teachers point out that it encourages the development of students' critical thinking skills., c) regarding school culture and the importance of critical thinking in PES. On the one hand, teachers indicate factors show the importance of critical thinking, On the other hand, they point out factors that underline the lack of importance of this form of thinking in the school culture. d) the cultural environment (family, school, Algerian and Tunisian society) does not motivate development and / or expressing students' critical thinking.

Keywords: Culture, critical thinking, thinking of EPS teachers, Algerian society, Tunisian society, SPE.

ملخص

إن تنمية التفكير النقدي هو هدف تعليمي ذو أولوية في معظم المناهج الدراسية في العديد من البلدان. وإن التفكير النقدي سيؤهل الطلاب ليس فقط للتعامل مع تعقيدات القرن الحادي والعشرين ، ولكن أيضاً للتكيف بشكل أفضل مع ظروف حياتهم المستقبلية. كان الهدف من البحث هو محاولة فهم تأثير الثقافة بشكل أفضل على تصورات معلمي التربية البدنية فيما يتعلق بطبيعة ودور التفكير النقدي ، فضلاً عن طرق تطويره في ت ب ر في سياقين مدرسيين: الجزائري والتونسي. شارك في الدراسة سبعة وعشرون (27) معلماً ل ت ب ر من المرحلتين (المتوسطة والثانوية): (15) جزائرياً و (12) تونسياً. تم استخدام تقنيتين لجمع البيانات (المقابلة الفردية ومجموعة التركيز). تم تحليل المجموعة التي تم جمعها وفقاً لإستراتيجية تحليل المحتوى. نتج عن البحث عدة نتائج من بينها: أ) يعزز المنهج المدرسي تنمية التفكير النقدي بين الطلاب في النظام التعليم الجزائري بينما في النظام التعليم التونسي لا، ب) برنامج الدراسة في ت ب ر ، بالنسبة لبعض المعلمين ، غير موات لفكرة التفكير النقدي. ومن جهة أخرى ، يشير مدرسون آخرون إلى أنه يدعو الطلاب إلى تطوير التفكير النقدي ، ج) فيما يتعلق بالثقافة المدرسية وأهمية التفكير النقدي في ت ب ر ، يشير المعلمون إلى العوامل التي تظهر أهمية التفكير النقدي. ومن جهة أخرى تشير إلى العوامل التي تؤكد على عدم أهمية هذا الشكل من الفكر في الثقافة المدرسية ، د) البيئة الثقافية (الأسرة، المدرسة، المجتمع الجزائري والتونسي) لا تحفز التنمية و/ أو التعبير عن التفكير النقدي لدى الطلاب

الكلمات المفتاحية : الثقافة ، التفكير النقدي ، تفكير المعلمين ، المجتمع الجزائري ، المجتمع التونسي، ت ب ر

Résumé de l'article

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.

Le développement de la pensée critique est un objectif éducationnel prioritaire dans la plupart des curriculums scolaires de plusieurs pays. La pensée critique outillera les élèves non seulement à faire face à la complexité du XXI^e siècle mais aussi à mieux s'adapter aux circonstances de leur vie future. Le but de la recherche était de tenter de mieux comprendre l'effet de la culture (valeur, croyance, histoire, culture, religion) sur la conception des enseignant-e-s d'EPS du 1^{er} et du 2^e cycle du secondaire (collège et lycées) à l'égard de la pensée critique (nature, rôle et importance) ainsi que des dispositifs didactico-pédagogiques de son développement lors du processus enseignement-apprentissage en EPS dans le contexte scolaire algérien.

L'état actuel de la recherche sur la pensée critique et la culture nous amène toutefois à constater, d'après notre connaissance, que très peu de recherches empiriques sont faites sur l'effet de la culture sur la conception des enseignants en regard à la pensée critique. De ce fait, comment peut-on concevoir l'effet de la culture sur la conception de la nature, du rôle et des dispositifs didactico-pédagogiques du développement de la pensée critique en EPS en Algérie? Y a-t-il une relation entre la culture et la réalité de la pensée critique dans le contexte de l'EPS?

L'hypothèse de la recherche est la suivante : La culture a un effet sur la conception de la nature de la pensée critique et celle de son développement chez les élèves par les enseignants d'EPS en Algérie.

Le cadre conceptuel expose les principales connaissances de l'état des travaux de la recherche sur la pensée critique dans le champ de l'EPS et celles de la culture dans le domaine de l'éducation en général. Ce chapitre, explore et explicite les différents concepts qui servent de référents à cette étude, à savoir la pensée critique et la culture. Il est structuré autour de deux grandes parties : la première traite les références qui servent à étudier la conception de la pensée critique des enseignants, des enseignantes et des élèves en EPS. La deuxième partie du cadre conceptuel informe le lecteur ou la lectrice sur les éléments qui nous servent d'appui théorique pour étudier la culture, soit la

culture sociale et la culture scolaire. Ainsi, nous mettrons l'accent sur les aspects plus spécifiques au site de l'Algérie.

Nous avons opté pour une approche qualitative. Puisque l'étude porte sur les enseignants algériens, nous avons aussi opté pour étude de cas. Ainsi, une stratégie de recherche de type qualitatif nous a semblé plus appropriée car elle fournit plus d'éléments informatifs qu'une stratégie quantitative. Quinze (15) enseignant-e-s d'EPS du 1er et du 2e cycle du secondaire (collège et lycées) ont participé à l'étude. Deux techniques de collecte de données (l'entrevue individuelle semi-dirigées et le focus group) ont été utilisées. Le corpus recueilli a été analysé selon la stratégie d'une analyse de contenu. Elle s'est déroulée sous la forme d'un processus d'analyse en quatre étapes : retranscription intégrale de toutes les entrevues ; lecture flottante de toutes les retranscriptions, codage des retranscriptions et la catégorisation des codages.

Plusieurs résultats ont émané de la recherche, entre autres :

A) le curriculum est favorable à la notion de pensée critique, ou il invite les élèves à être des acteurs de leurs apprentissages par une implication cognitive de leur part, et il prône la construction d'un élève dans tous les côtés;

B) le programme d'études en ÉPS est défavorable à la notion de pensée critique;

C) il y a l'influence de la culture du pays (la religion, les coutumes et les traditions) sur la pensée critique des enseignants et des élèves, donc, l'environnement culturel dans lequel grandit l'apprenant sera un facteur majeur contribuant au développement des capacités de pensée critique ;

D) le milieu culturel (famille, école, la société Algérienne) ne motive pas au développement et/ou à l'expression de la pensée critique des élèves, car les élèves sont considérés comme des enfants et à ce titre, ils n'ont pas le droit à la parole. Et aujourd'hui, nous avons assez d'éléments pour affirmer que le contexte culturel et le niveau socioculturel de la famille jouent un rôle considérable au niveau de la qualité et de la quantité de la médiation métacognitive parentale ;

E) la conception de l'EPS dans la société algérienne est vue comme une discipline d'amusement, défoulement et matière secondaire, et la participation sportive des jeunes filles est fonction de la taille de la ville dans laquelle elles habitent. Généralement, dans

les grandes villes, on rencontre moins ce problème d'attitude négative à l'égard de la pratique de l'EPS, surtout pour les filles.