

1 **L'impact des stratégies pédagogiques déployées par les formateurs universitaires sur le**  
2 **développement de la pensée critique des étudiants en formation initiale: conceptions des**  
3 **futurs enseignants d'éducation physique et sportive de l'Institut Supérieur d'Éducation**  
4 **Physique et Sportive de Brazzaville (Congo)**  
5  
6

7 **Résumé**

8 *Cette étude qualitative exploratoire vise à comprendre les conceptions évaluatives des futur-*  
9 *e-s enseignant-e-s d'éducation physique et sportive (EPS) à l'égard des stratégies*  
10 *pédagogiques mises en œuvre par les formateurs et formatrices universitaires dans le but de*  
11 *développer leur pensée critique. Pour ce faire, 42 étudiant-e-s inscrit-e-s à l'Institut*  
12 *Supérieur d'Éducation Physique et Sportive (ISEPS) de Brazzaville ont été mobilisé-e-s à*  
13 *travers un questionnaire et deux focus groups (déclaratif et confirmatoire). Les données ont*  
14 *été analysées selon la méthode d'analyse de contenu (Bardin, 2013) en se basant sur le cadre*  
15 *théorique de Romano (1992) relatif aux stratégies de développement des habiletés de pensée.*  
16 *Les résultats révèlent que les étudiant-e-s identifient plusieurs stratégies perçues comme*  
17 *favorables au développement de la pensée critique : le rythme de travail adapté, un climat*  
18 *propice à la réflexion, l'usage de questions de haut niveau cognitif, la valorisation des*  
19 *réponses élaborées, les débats en classe, l'évaluation formative et les exposés de cours.*  
20 *Toutefois, l'efficacité de ces stratégies semble largement dépendre des conceptions*  
21 *évaluatives que les étudiant-e-s entretiennent sur leur utilité et leur légitimité. Lorsque ces*  
22 *conceptions sont ouvertes et réflexives, elles renforcent l'appropriation des pratiques*  
23 *pédagogiques et favorisent le développement de la pensée critique. À l'inverse, des*  
24 *conceptions rigides ou transmissives peuvent freiner cet engagement intellectuel. Cette*  
25 *recherche met en évidence l'importance de prendre en compte les conceptions évaluatives des*  
26 *étudiant-e-s dans les dispositifs de formation initiale. Elle propose de considérer ces*  
27 *conceptions non seulement comme objets d'analyse, mais aussi comme leviers de*  
28 *transformation pédagogique permettant de favoriser une posture critique et professionnelle*  
29 *chez les future-e-s enseignant-e-s d'EPS.*

30 **Mots-clés :** *Conceptions évaluatives, futurs enseignants, éducation physique et sportive,*  
31 *stratégies pédagogiques universitaires, pensée critique, ISEPS de Brazzaville (Congo).*  
32

33 **Abstract**

34 *This qualitative exploratory study aims to understand the evaluative conceptions of*  
35 *prospective physical education teachers regarding the pedagogical strategies implemented by*  
36 *university instructors to foster critical thinking. To this end, 42 students enrolled at the*  
37 *Higher Institute of Physical Education and Sports (ISEPS) in Brazzaville participated*  
38 *through a questionnaire and two focus groups (exploratory and confirmatory). The data were*  
39 *analyzed using Bardin's (2013) content analysis method, guided by Romano's (1992) model*  
40 *of thinking skill development strategies.*

41 *The findings reveal that students identify several strategies as conducive to developing*  
42 *critical thinking: a reflective pace of instruction, a supportive classroom climate, higher-*  
43 *order questioning, elaborative feedback, class discussions, formative assessment, and group*  
44 *presentations. However, the effectiveness of these strategies appears to depend largely on*  
45 *how students perceive and evaluate their educational value. When students' evaluative*  
46 *conceptions are open and reflective, they tend to positively engage with pedagogical practices*  
47 *and develop critical thinking skills. Conversely, rigid or transmissive conceptions may hinder*  
48 *such intellectual engagement.*

49 *This study highlights the importance of considering students' evaluative conceptions in initial*  
50 *teacher education programs. It argues that these conceptions should be viewed not only as*  
51 *subjects of analysis but also as levers for pedagogical transformation, enabling the*  
52 *development of critical and professional thinking among future physical education teachers.*

53 **Keywords:** Evaluative conceptions, preservice teachers, Physical Education, university  
54 teaching strategies, critical thinking, ISEPS-Brazzaville (Republic of Congo)  
55

56

57

58

59

60

61

62

63

64

65

66

67

68

69

70

71

72

73

74

75

76

## 77 **Introduction**

78 Depuis plusieurs années, la formation initiale des future-e-s enseignant-e-s d'éducation  
79 physique et sportive (EPS) s'inscrit dans une dynamique de professionnalisation visant à  
80 développer non seulement des compétences techniques, mais aussi des compétences critiques  
81 et réflexives. Dans ce contexte, le développement de la pensée critique chez les future-e-s

82 enseignant-e-s devient une priorité pour répondre aux exigences d'une pratique enseignante  
83 adaptée, réfléchie et éthique (Kpazai, 2018 ; Forges, 2013).

84 Les transformations des dispositifs de formation en EPS, influencées par les courants  
85 constructivistes et humanistes, incitent à repenser les stratégies pédagogiques afin de favoriser  
86 des apprentissages actifs et critiques (Desbiens et al., 2009 ; Ku, 2009). Cependant, l'efficacité  
87 de ces stratégies repose en grande partie sur la manière dont elles sont perçues, comprises et  
88 évaluées par les apprenant--s eux-mêmes. C'est pourquoi les conceptions évaluatives des  
89 étudiant-e-s constituent un enjeu central dans le processus de formation. En effet, ces  
90 conceptions, entendues comme des systèmes de croyances, de valeurs et de représentations  
91 que les étudiant-e-s mobilisent pour juger de la pertinence et de l'efficacité des pratiques  
92 d'enseignement, influencent leur niveau d'engagement, de motivation et de disposition  
93 relative aux compétences critiques (Kpazai et al., 2016 ; Moerman, 2011; Wolfs et al., 2010).  
94 En ce sens, les conceptions agissent comme des catalyseurs ou, comme des freins au  
95 développement de la pensée critique. De ce fait, comprendre et analyser ces conceptions  
96 devient un levier pédagogique essentiel pour ajuster les dispositifs de formation et favoriser  
97 une posture réflexive chez les future-e-s enseignant-e-s.

## 98 **1. Problématique**

99 Dans un contexte où les exigences professionnelles de l'enseignement en EPS se  
100 complexifient, la qualité de la formation initiale des enseignant-e-s devient un enjeu majeur.  
101 Or, plusieurs recherches soulignent les limites des dispositifs de formation actuels, souvent  
102 centrés sur une transmission descendante des savoirs, au détriment d'une pédagogie active,  
103 réflexive et adaptée aux besoins des apprenant-e-s (Azzi, 2022 ; Lopez, 2023). Ces dispositifs,  
104 bien que riches en contenus théoriques, peinent à développer chez les étudiant-e-s les  
105 compétences critiques nécessaires à l'analyse, à l'évaluation et à la prise de décision en  
106 contexte d'enseignement. Dans cette perspective, la pensée critique est de plus en plus  
107 considérée comme une compétence transversale essentielle à développer en formation initiale  
108 en EPS (Nzengui et al., 2024 ; Kpazai, 2018). Elle permet aux future-e-s enseignant-e-s de  
109 prendre du recul sur leurs pratiques, de questionner les savoirs transmis et de favoriser le  
110 développement de leur professionnalité (Forges et al., 2011; Kpazai, 2014). Toutefois, cette  
111 compétence ne peut être développée efficacement sans une réflexion préalable sur les  
112 conceptions que les étudiant-e-s entretiennent à l'égard des stratégies pédagogiques mises en  
113 place par leurs formateurs et formatrices.

114 En effet, les conceptions évaluatives influencent significativement la manière dont les  
115 future-e-s enseignant-e-s perçoivent et s'approprient les dispositifs de formation (Kpazai,  
116 2018). Lorsqu'elles sont ouvertes à la discussion, à la réflexion et à la critique, ces  
117 conceptions favorisent une posture active et engagée, propice au développement de la pensée  
118 critique. À l'inverse, des conceptions rigides ou transmissives peuvent constituer un frein à  
119 l'émergence de cette compétence (Moerman, 2011 ; Wolfs et al., 2010). C'est dans ce sens  
120 qu'il est important d'examiner les conceptions des principaux acteurs de la situation  
121 pédagogique et du contexte dans lequel ils évoluent quand il s'agit de vouloir changer des  
122 pratiques (Tremblay-wragg, 2013 ; Grandtner, 2007).

123 Malgré l'intérêt croissant sur la pensée critique en éducation et formation initiale  
124 (Bancketh, 2023 ; Forges et al., 2018 ; Forges et al., 2011 ; Kablan, 2024 ; Kpazai et al.,  
125 2019 ; Kpazai, 2018 ; Kra et Kpazai, 2024 ; Lemvo et al., 2023 ; Lemvo, 2020 ; Liu et al.,  
126 2017 ; Ngolo-Ngono et al., 2019), peu d'études se sont penchées sur la façon dont les future-  
127 e-s enseignant-e-s d'EPS évaluent les stratégies pédagogiques qu'ils ou elles vivent au

128 quotidien dans leur formation. Cette lacune est particulièrement marquée dans le contexte  
129 africain et congolais, où les enjeux de professionnalisation de l'enseignement méritent une  
130 attention spécifique (Ngolo-Ngono et al., 2019).

131 Dès lors, une interrogation s'impose : Quelles sont les conceptions évaluatives des  
132 future-e-s enseignant-e-s d'EPS à l'égard des stratégies pédagogiques déployées par les  
133 formateurs et formatrices universitaires pour développer leur pensée critique en formation  
134 initiale ? Cette recherche vise donc à identifier, décrire et interpréter les conceptions  
135 évaluatives exprimées par les étudiant-e-s à propos des moyens mis en œuvre par leurs  
136 enseignant-e-s pour stimuler leur pensée critique dans la formation initiale d'EPS.

## 137 **2. Cadre théorique**

### 138 **2.1 Les conceptions ou représentations en didactique**

139 Les conceptions ou représentations en didactique sont généralement considérées  
140 comme des systèmes de connaissances qu'un sujet mobilise spontanément face à une question  
141 ou un problème donné (Reuter, 2007). Ces conceptions ne sont pas toujours issues d'un  
142 apprentissage formel ; elles peuvent être le fruit d'expériences personnelles ou d'interactions  
143 sociales. Selon Chamseddine et al. (2014), les conceptions sont comme tous les aspects  
144 conceptuels de la mémoire à long terme. Elles sont complexes, puis elles sont devenues un  
145 concept opératoire et fondamental dans le domaine de la didactique des sciences qui reflètent  
146 selon une compréhension « déformée » des phénomènes liés à la vie quotidienne  
147 (Chamseddine et al., 2014). Elles peuvent ainsi faire émerger des obstacles cognitifs mais  
148 aussi servir de leviers pour l'apprentissage, si elles sont reconnues, analysées et réinvesties  
149 dans le processus didactique.

150 Dans le champ de la formation des enseignant-e-s, les conceptions jouent un rôle  
151 central; elles orientent non seulement les pratiques d'enseignement, mais influencent aussi la  
152 réception des dispositifs pédagogiques mis en œuvre par les formateurs et formatrices (Tardif  
153 & Loiola, 2001). Ainsi, les conceptions évaluatives des étudiant-e-s en formation initiale  
154 peuvent être considérées comme des filtres interprétatifs conditionnant leur adhésion ou leur  
155 rejet des stratégies d'enseignement visant le développement de la pensée critique. Elles  
156 deviennent alors des variables explicatives des postures d'engagement cognitif des apprenant-  
157 e-s et même aussi des enseignant-e-s (Kpazaï et al., 2016 ; Moerman, 2011).

158 Wolfs et al. (2010) insistent sur la nécessité de dépasser une vision techniciste de  
159 l'efficacité pour s'intéresser à la pertinence des conceptions pour l'action. Dans ce sens, les  
160 conceptions doivent être envisagées comme des objets de formation en elles-mêmes, et non  
161 comme de simples conséquences d'un dispositif pédagogique. À ce titre, leur prise en compte  
162 est indispensable pour favoriser un engagement réflexif et critique (Kpazaï et al., 2016).

### 163 **2.2. La conception des stratégies d'enseignement favorables au développement de la** 164 **pensée critique**

165 Le terme « stratégie d'enseignement » désigne les pratiques pédagogiques  
166 intentionnelles mises en œuvre par les formateurs et formatrices pour susciter des  
167 apprentissages significatifs, en tenant compte du contexte, des objectifs, et des  
168 caractéristiques des apprenant-e-s (Llena et al., 2021). Dans le champ de la formation des  
169 enseignant-e-s d'EPS, ces stratégies doivent viser non seulement l'acquisition de savoirs  
170 techniques, mais aussi le développement de compétences critiques, nécessaires à une posture  
171 professionnelle réflexive (Bancketh, 2023 ; Bancketh et al., 2019 ; Kpazaï, 2018). En effet,  
172 créer et adopter des stratégies qui permettent aux étudiant-e-s d'apprendre activement et  
173 utiliser des moyens didactico-pédagogiques susceptibles de les aider à favoriser l'acquisition  
174 et la conception de leurs apprentissages, font l'objet de nombreuses recherches en didactique

175 (Azzi, 2022). Dans cette optique, le cadre de Romano (1992) sur les habiletés de pensée  
176 constitue une référence pertinente. S'adressant aux étudiant-e-s postsecondaires, il identifie  
177 six stratégies clés, simples à mettre en œuvre et adaptables à divers contextes de formation :  
178 1) le rythme de travail permettant de pensée, 2) le climat favorisant la réflexion, 3) les  
179 questions de niveau supérieur, 4) les réponses favorisant une élaboration de la pensée, 5) la  
180 méthode centrée sur la discussion et 6) l'évaluation des habiletés de pensée). Ces stratégies  
181 ont été choisies comme grille de lecture de notre recherche, car elles ciblent explicitement le  
182 développement de la pensée critique.

### 183 **2-2.1. La conception des stratégies de développement des habiletés de pensée de** 184 **Romano (1992)**

#### 185 *2.2.1.1. Le rythme de travail permettant de pensée*

186 Cette stratégie renvoie à une adoption d'un rythme de travail qui permet aux étudiant-  
187 e-s de penser et de les pousser à s'engager dans un processus actif de traitement de  
188 l'information. Car si l'on veut qu'ils réfléchissent et se questionnent, il faut d'abord et avant  
189 tout adopter un rythme qui puisse leur permettre de le faire. En bref, il faut instaurer un  
190 rythme d'enseignement laissant le temps nécessaire à la réflexion.

#### 191 *2.2.1.2. Climat favorisant la réflexion*

192 Il est question ici, de garantir un environnement où les étudiant-e-s peuvent s'exprimer  
193 librement sans crainte du jugement. Pour ce faire, chaque apprenant doit se sentir libre dans la  
194 classe, il doit s'exprimer sans peur des autres. Dans cette stratégie, le formateur universitaire  
195 doit savoir recevoir et encourager les étudiant-e-s, il doit également accorder de l'intérêt et du  
196 respect à ce qu'ils pensent. Cela montre à l'étudiant-e qu'il/elle est non seulement en sécurité  
197 en classe, mais aussi qu'il/elle est considéré-e par le formateur universitaire.

#### 198 *2.2.1.3. Questions de niveau supérieur*

199 Selon Romano (1992), les types de questions posées en classe devraient susciter la  
200 réflexion (activité cognitive) et le jugement critique plutôt que viser simplement le rappel de  
201 connaissances ou la vérification de la matière apprise. C'est-à-dire, poser des questions  
202 ouvertes, complexes, qui suscitent la créativité, l'analyse, l'évaluation ou la prise de position,  
203 en cohérence avec les niveaux cognitifs supérieurs de la taxonomie de Bloom révisée par  
204 Anderson et Krathwohl (2001)

#### 205 *2.2.1.4. Réponses favorisant l'élaboration*

206 Ici, l'auteur souligne qu'il est important de poser des questions qui favorisent la  
207 réflexion et le jugement critique. En effet, les réponses de l'enseignant-e doivent encourager  
208 la pensée des apprenant-e-s (Romano, 1992). Par exemple, au lieu d'apporter des réponses  
209 fermées ou correctives, le formateur ou la formatrice relance les étudiant-e-s pour les inciter à  
210 approfondir leur raisonnement, à justifier leurs opinions et à confronter leurs idées.

#### 211 *2.2.1.5. Méthode centrée sur la discussion*

212 La discussion est sans doute la meilleure façon de développer la pensée de l'étudiant-  
213 e. Dans cette stratégie, le formateur universitaire met en place des méthodes d'enseignement  
214 qui stimulent l'étudiant-e à penser. Tel que, recourir à des dispositifs pédagogiques interactifs  
215 comme les débats, les discussions dirigées, ou les controverses, afin de favoriser la  
216 confrontation d'idées et la co-construction des savoirs. Par exemple, mettre un sujet autour  
217 duquel les apprenants devraient trouver eux même la solution et/ou lui-même, il devient qu'un  
218 guide. Ce feedback entre le formateur et l'étudiant-e, ainsi qu'avec ses pairs est un moyen  
219 efficace pour le développement cognitif des étudiant-e-s

#### 220 *2.2.1.6. Evaluation des habiletés de pensée*

221 Les travaux que les étudiant-e-s doivent réaliser à l'intérieur des cours devraient  
222 favoriser la réflexion et nécessiter le recours à des habiletés de pensée de plus en plus. C'est  
223 pareil pour des questions d'examens : elles devraient dépasser le simple niveau du rappel ou  
224 de la connaissance des informations, et inciter les étudiants à développer et à articuler leur  
225 pensée. C'est-à-dire, les formateurs devraient donc concevoir des tâches d'évaluation qui vont  
226 au-delà du simple rappel de connaissances, et qui mobilisent les capacités d'analyse,  
227 d'argumentation, de jugement critique, et de prise de recul.

228 En somme, ces six stratégies mises de l'avant par Romano, lorsqu'elles sont  
229 combinées et perçues positivement par les étudiant-e-s, peuvent favoriser un engagement  
230 cognitif fort et permettre le développement d'une pensée critique adaptée aux exigences de  
231 l'enseignement. Elles constituent le socle théorique de cette recherche et orientent l'analyse  
232 des conceptions évaluatives des future-e-s enseignant-e-s d'EPS.

233 Dans cette perspective, la présente étude se donne pour ambition d'explorer non  
234 seulement la perception que les étudiant-e-s ont de ces stratégies, mais aussi la manière dont  
235 leurs conceptions évaluatives influencent leur capacité à les mobiliser au service de la pensée  
236 critique. Il s'agit de comprendre comment ces conceptions entendues comme filtres  
237 interprétatifs, orientent leur réception des pratiques pédagogiques et leur disposition à  
238 s'engager de façon critique et réflexive.

239 Ainsi, la recherche vise les objectifs spécifiques suivants :

- 240 1. Identifier, décrire et interpréter les stratégies pédagogiques perçues comme favorables au  
241 développement de leur pensée critique par les futur-e-s enseignant-e-s d'EPS.
- 242 2. Analyser, décrire et interpréter les conceptions évaluatives exprimées par les futur-e-s  
243 enseignant-e-s d'EPS sur les pratiques pédagogiques vécues à l'ISEPS.
- 244 3. Comprendre comment se conceptions influences leur engagement cognitif et leur  
245 disposition à adopter une posture critique en formation initiale.

246 Ces objectifs se déclinent en trois questions de recherche subsidiaires qui structurent  
247 l'enquête :

- 248 1. Quelles stratégies pédagogiques les étudiant-e-s identifient-ils comme favorables au  
249 développement de leur pensée critique ?
- 250 2. Quelles conceptions évaluatives expriment-ils à l'égard des pratiques d'enseignement  
251 mises en œuvre ?
- 252 3. Comment ces conceptions influencent-elles leur engagement cognitif et leur  
253 développement d'une posture critique ?

### 254 **3. Méthodologie**

#### 255 **3.1. La posture épistémologique**

256 Cette recherche repose sur une approche qualitative (Savoie-Zajc, 2004) de type étude  
257 de cas (Stake, 1995), qui permet d'explorer en profondeur les conceptions évaluatives d'un  
258 groupe ciblé d'étudiant-e-s en formation initiale d'enseignant-e-s d'EPS. Le choix de cette  
259 méthodologie se justifie par la nature complexe et contextuelle des représentations étudiées,  
260 ainsi que par la volonté de saisir la subjectivité des étudiant-e-s face aux stratégies  
261 pédagogiques expérimentées dans leur parcours de formation.

262

#### 263 **3.2. La stratégie de collecte de données**

264 3.2.1. Terrain et population enquêtée

265 L'enquête a été menée au sein de l'Institut Supérieur d'Éducation Physique et Sportive  
266 (ISEPS) de Brazzaville (République du Congo), qui est d'ailleurs l'unique établissement  
267 d'enseignement supérieur au Congo qui forme les étudiant-e-s en EPS. 42 étudiant-e-s inscrit-  
268 e-s uniquement en licence EPS et Master EPS ont participé à cette étude ; soit 12 étudiant-e-s  
269 pour le *focus group* et 30 étudiant-e-s ayant répondu aux questionnaires.

270 Le choix de cette population cible repose non seulement sur leur expérience directe  
271 des dispositifs pédagogiques universitaires en lien avec l'EPS et sur leur exposition à des  
272 activités visant le développement de compétences critiques. Mais aussi sur les critères  
273 d'inclusion et d'exclusion.

274 3.2.2. Technique de collecte des données

275 Trois techniques de collecte ont été mobilisées afin de favoriser la triangulation des  
276 points de vue :

- 277 ✓ Un *focus group* déclaratif (12 participant-e-s) visant à recueillir les premières  
278 conceptions des étudiant-e-s sur les stratégies d'enseignement observées.
- 279 ✓ Un questionnaire à questions ouvertes visant à approfondir les représentations  
280 exprimées dans le *focus group*.
- 281 ✓ Un *focus group* confirmatoire (12 participant-e-s) afin de vérifier et discuter les  
282 catégories émergentes de l'analyse préliminaire.

283 Ces techniques ont permis de croiser les données et d'obtenir une vision nuancée des  
284 conceptions évaluatives.

285 3.2.3. Outils de collecte des données

286 Nous avons utilisé trois outils de collectes de données : un questionnaire, une grille  
287 comprenant six (6) questions semi-ouvertes et un enregistreur audio (dictaphone).

288 Les questions qui furent leurs posées sont les suivantes. 1) Selon vous, la façon dont  
289 vos enseignantes et vos enseignants vous enseignent les cours théoriques et/ou pratiques, vous  
290 pousse-t-elle à penser ou à réfléchir sur vos apprentissages ? Oui ou Non. Justifiez-vous en  
291 décrivant ou en nommant cette « façon d'enseignement ou de formation » mise en place par  
292 les formateurs, puis donnez votre raison svp. 2) En prenant appui sur les enseignements que  
293 vous avez suivis, avez-vous eu des moments ou des occasions de vous exprimer librement ou  
294 de donner vos points de vue sur le contenu enseigné/débatu ? Si oui comment cela s'est-il  
295 passé ? Si non, pourquoi pas selon vous ou comment vous expliquez cela ? 3) Pensez-vous  
296 que, dans la plupart des cours que vous avez suivis à l'ISEPS, vos formateurs et formatrices  
297 acceptent-ils vos contributions, vos idées ou vos apports lors d'un cours théorique ou pratique  
298 ? Oui ou Non. Si oui donnez-nous un exemple svp. Si non, dites-nous comment ça s'est-il  
299 passé ? 4) Selon vous, les questions basées sur les rappels de connaissances lors des  
300 enseignements théoriques suivis, vous poussent-elles à réfléchir ? 5) Selon vous, lors des  
301 enseignements théoriques ou pratiques, vos formateurs et formatrices vous mettent dans des  
302 situations pédagogiques complexes ou difficiles où vous devez trouver les solutions par vous-  
303 mêmes ? oui ou non ? si oui donnez-nous un exemple d'une solution que vous avez trouvée à  
304 une situation pédagogique complexe. Si non, dites-nous comment ça s'est-il passé ? 6)  
305 Pendant votre formation ici à l'ISEPS, avez-vous eu des moments de faire une analyse, une  
306 évaluation ou une synthèse d'un débat d'une situation pédagogique ? oui ou non ? Dites-nous  
307 comment ça s'est-il passé ?

308

309 3.3. La stratégie d'analyse des données

310 La stratégie d'analyse des données fut faite sur la base de l'analyse de contenu  
 311 (Bardin, 2013) pour une étude de cas (Stacke, 1995). Ainsi, les données recueillies furent  
 312 traitées à l'aide d'un cadre théorique constitué des éléments de la stratégie de développement  
 313 de la pensée critique de Romano (1992).

314 Les données ont été traitées selon une analyse de contenu thématique inspirée de  
 315 Bardin (2013). L'analyse a suivi trois phases : 1) Pré-analyse : repérage des unités de sens, 2)  
 316 Catégorisation : classement en unités thématiques selon les stratégies identifiées par Romano  
 317 (1992), 3) Interprétation : mise en lien des conceptions exprimées avec les objectifs de  
 318 développement de la pensée critique. La fiabilité de l'analyse a été renforcée par une  
 319 triangulation inter-codeur, impliquant deux chercheur-e-s externes.

### 320 3.3.1. L'analyse de contenu

321 L'analyse de contenu s'est faite en 5 étapes : 1) La retranscription intégrale des  
 322 données issus du focus group et des réponses issues du questionnaire, 2) La lecture flottante,  
 323 3) La codification des données recueillies, 4) La catégorisation et 5) La théorisation.

324 S'agissant de la première étape, elle nous a permis de retranscrire et transcrire  
 325 intégralement les données recueillies. Une fois que la transcription intégrale des 30  
 326 questionnaires ainsi que la retranscription intégrale des verbatim *issus du focus group*  
 327 totalisant 24 pages été terminée. Nous avons procédé par une lecture flottante de réponses  
 328 recueillies en lisant et relisant sans procéder au codage au deuxième étape. Puis à la troisième  
 329 étape, nous avons codé les données de façon fermée et adaptée, en faisant ressortir des unités  
 330 de sens en lien avec le cadre théorique de notre étude. Le codage des données recueillies fut  
 331 ensuite fait avec un autre chercheur expert en recherche qualitative et un accord de plus de  
 332 85% fut obtenu comme fidélité inter-codeur (c'est-à-dire nous avons codé les données de  
 333 façon individuelle et ensuite de façon collective entre chercheur et chercheur expert en  
 334 recherche qualitative, jusqu'à nous accorder à 85%). Pour garantir l'objectivité et l'anonymat  
 335 lors des transcriptions, l'identification des participant-e-s a été remplacée par un code. Quant  
 336 à la quatrième étape, elle a consisté en un regroupement rigoureux des différents codes et  
 337 constituant un genre de matrice de signification permettant de faire des illustrations. Enfin la  
 338 dernière étape, nous a permis d'interpréter les données particulièrement de façon à les intégrer  
 339 dans l'une ou l'autre théorie mentionnée dans notre étude.

## 340 4. Présentation et analyse des résultats

341 Les résultats de cette étude qualitative ont permis de mettre en évidence la diversité  
 342 des conceptions évaluatives exprimées par les future-e-s enseignant-e-s d'EPS à propos des  
 343 stratégies pédagogiques mises en œuvre par leurs formateurs et formatrices. L'analyse de  
 344 contenu réalisée à partir des données recueillies (questionnaire et focus groups) a permis de  
 345 structurer ces conceptions autour de sept catégories thématiques principales, issues du cadre  
 346 de Romano (1992).

347 **Tableau 4.1. Synthèse des conceptions évaluatives selon les stratégies perçues par les**  
 348 **étudiant-e-s**

Stratégies pédagogiques	Extrait significatif	Type de conception évaluative	Interprétation
<b>Rythme de travail permettant de penser</b>	« Oui, (...). Parce qu'on nous remet les sujets pour aller faire les recherches et monter les documents, cela nous pousse à réfléchir et cela met aussi notre pensée en pratique, monter un document et faire des recherches nécessitent la réflexion et la	Favorable	Via la mise en place des situations pédagogiques provoquant une dissonance cognitive chez l'étudiant-e

	<i>conscience. »</i>		
<b>Climat pédagogique favorisant la réflexion</b>	<i>Oui, évidemment lorsque j'ai des lacunes de compréhension, je pose mes questions sans se gêner et l'enseignant me répond ou un collègue étudiant. Il est un enseignant démocrate, car il nous écoute</i>	Favorable	Soutien de la liberté d'expression de la part de l'enseignant et son attitude d'un démocrate
	<i>Non, certains...enseignants rentrent en classe front ridé. Il vous influence d'abord, en vous influençant, vous aura même pas le courage de poser les questions. Et quand tu poses une question, il te dit, tu vas comprendre l'année prochaine. Il te dit, tu es à l'université, à l'université on fait des recherches. Nous nous ne comprenons pas pourquoi ils n'acceptent pas de faire un débat avec nous</i>	Non favorable	Via l'attitude autoritaire des enseignant-e-s qui imposent leur point de vue et refusent de discuter avec les étudiant-e-s
<b>Réponses favorisant l'élaboration</b>	<i>« Oui, tel que pendant le cours théorique ou pratique on pose les questions pour comprendre et certains enseignants nous répondent le mieux que possible sans nous frustrer. »</i>	Favorable	Via les encouragements des étudiant-e-s par l'enseignant. Ce qui renforce l'autonomie cognitive
<b>Les questions de niveau supérieur</b>	<i>« Oui, lors de nos apprentissages l'enseignant pose une question qui ramène à un débat et cela nous pousse à développer notre pensée critique. »</i>	Favorable	Via poser des questions suscitant un engagement cognitif élevé
<b>Evaluation des habiletés de pensée</b>	<i>« Oui, (...), les enseignant-e-s nous donne des occasions d'évaluation, d'analyse et de synthèse. Par exemple l'analyse, la synthèse et l'évaluation était lorsque l'enseignant m'a demandé de dire qu'est-ce qui a manqué dans ce document, qu'est-ce que je devrais ajouter et j'ai eu à dire cela auprès des autres et les autres aussi ont validé. »</i>	Favorable	Encouragement au jugement critique
<b>Méthode centrée sur la discussion en classe</b>	<i>« (...) oui, y a des enseignants (...) qui viennent en classe, qui mettent un sujet au tableau et on débat. Parce que l'enseignant vient, il dit non moi aussi je ne connais pas, (...). Ah monsieur là y a quelque chose, ah oui-oui-oui, mais qui encore ? Y a débat, y a feed-back . »</i>	Favorable	Via de débats qui suscitent un feedback entre l'enseignant et l'apprenant ainsi qu'entre les élèves eux-mêmes.
<b>Exposés des cours</b>	<i>« Oui, les exposés nous permet de pouvoir s'exprimer devant les gens tout en développant notre esprit critique. Tel que lorsque je prépare un exposé, je fais plus d'efforts pour comprendre afin de venir bien expliquer. (...) »</i>	Favorable	Développement de la pensée autonome

349 **4.1. Les catégories des stratégies de développement de la pensée critique en EPS**

350 Nous avons : 1) rythme de travail permettant de pensée, 2) climat pédagogique  
351 favorisant la réflexion, 3) réponses favorisant l'élaboration, 4) les questions de niveau

352 supérieur 5) Evaluation des habiletés de pensée, 6) Méthode centrée sur la discussion en  
353 classe, 7) Exposés des cours.

#### 354 **4.1.1. Au niveau du rythme de travail permettant de penser**

355 Ici, 4 participant-e-s à l'étude (**C2, M5, M6, B5**) affirment oui pour l'adoption d'une  
356 façon de dispenser les cours qui devrait pousser les étudiants à réfléchir. Ainsi, ils évoquent  
357 les situations pédagogiques qui devraient mettre les étudiant-e-s dans situation de résolution  
358 de problèmes leur provoquant ainsi une dissonance cognitive. Cette conception évaluative,  
359 valorise la prise de recul comme condition à l'engagement cognitif. Les extraits de réponses  
360 suivantes illustrent la présence de cette stratégie pédagogique.

361 *C2 : Oui, parce que nous faisons le travail seul et on réfléchit beaucoup. Par exemple on nous donne le*  
362 *thème, l'enseignant nous donne un thème de recherche, on fait les recherches et on vient exposer en classe.*  
363 *Donc ça nous pousse à beaucoup réfléchir.*

364 *M5 : Je dis oui, les enseignants nous poussent à réfléchir, parce que (...), tel que (...) pendant le cours*  
365 *théorique, pardon, lors des cours, les enseignants nous donnent genres des items et partir à la maison pour*  
366 *développer. Donc ils nous mettent en situation de difficultés, on va aller à la maison faire des recherches,*  
367 *ramener et puis discuter puis débattre sur ça en classe.*

#### 368 **4.1.2. Au niveau du climat favorisant la réflexion**

369 Il se dégage des propos des futur-e-s enseignant-e-s, deux relations entre l'enseignant  
370 et l'étudiant-e. La première est cordiale et humanisme (un enseignant démocrate). Ce qui  
371 facilite la libre expression et les échange en classe. Cette attitude de la part de l'enseignant,  
372 favorise le développement de la pensée critique des étudiant-e-s. La deuxième relation n'est ni  
373 cordiale ni humanisme elle est inamical et inhumanisme (un enseignant dictateur et/ou  
374 autocrate). Cette deuxième attitude n'encourage pas le développement de la pensée critique  
375 selon les propos de nos participant-e-s. Bref, le climat relationnel instauré par le formateur est  
376 considéré comme déterminant. Les étudiant-e-s se sentent plus enclins à s'exprimer librement  
377 lorsqu'ils évoluent dans un environnement de confiance. En somme, cela encourage la  
378 participation et l'autonomie dans l'expression des idées. Les extraits des discours suivants,  
379 illustrent la présence de ces deux attitudes :

##### 380 **a) Un enseignant démocrate**

381 *M7: Oui, tel que quand le prof m'écoute sans s'énerver lorsque je pose un problème ou une question, je*  
382 *me sens plus à l'aise pour dire ce que je pense, même si je me trompe.*

383 *B5 : Oui, évidemment lorsque j'ai des lacunes de compréhension, je pose mes questions sans se gêner et*  
384 *l'enseignant me répond ou un collègue étudiant.*

385 *M6 : Oui, c'était pendant le cours de basketball, l'enseignant nous avait remis le document sur le*  
386 *règlement du basketball (...), alors (...). Alors, j'avais proposé à l'enseignant, est ce qu'on peut*  
387 *d'abord laisser le règlement et se baser sur les fiches pédagogiques, comment élaborer une fiche*  
388 *pédagogique au basketball ? Il avait accepté et là, il nous avait proposé de trouver un jour pour faire*  
389 *ce cours sur l'élaboration de la fiche pédagogique.*

390 *M1 : Je vais dire oui, (...) il y a certains, certains Docs qui nous laissent le temps de s'exprimer*  
391 *convenablement. De donner les-les points de vue, (...). Bon, vous êtes entrain passer un feed-back avec*  
392 *lui, vous êtes en train de discuter. (...).*

##### 393 **b) Un enseignant autocrate**

394 *B5 : Non, parce que la majorité se vocalise sur leurs connaissances acquises, ils n'aiment pas qu'on*  
395 *les corrige.*

396 *B6 : Non, parce que dans leurs conceptions, ils détiennent la totalité des connaissances.*

397 *M2 : non, certains...enseignants qui rentrent en classe front ridé. Il vous influence d'abord, en vous*  
398 *influençant, vous aura même pas le courage de poser les questions. Et quand tu poses une question, il*  
399 *te dit, tu vas comprendre l'année prochaine. Il te dit, tu es à l'université, à l'université on fait des*  
400 *cherches. Nous nous ne comprenons pas pourquoi ils n'acceptent pas de faire un débat avec nous.*

401

#### 4.1.3. *Au niveau des réponses favorisant l'élaboration*

Ici, l'analyse des réponses des quatre enquêtés (A1, A2, B1, C2) nous révèle, que les enseignants devraient accepter les contributions qu'un étudiant leur propose pendant un cours pour les pousser à développer leur pensée à travers ses réponses. En somme, ces participant-e-s valorisent les retours formatifs, perçus comme des opportunités pour approfondir leur raisonnement. Cette conception montre une attente de co-construction des savoirs plutôt que de simple validation. Les extraits de discours suivants donnent une illustration de cette catégorie de stratégie pédagogique.

**A1** : *Oui, tel que pendant le cours théorique ou pratique on pose les questions pour comprendre et certains enseignants nous répondent le mieux que possible sans nous frustrer (...).*

**A2** : *Oui parce que pendant les cours théorique ou pratique les étudiants posent souvent les questions pour comprendre bien le cours et les enseignants nous répondent sans problème.*

**B1** : *Oui parce que l'enseignant n'est pas le seul détenteur de toute la connaissance, de ce fait l'étudiant peut lui faire une suggestion utile.*

**C2** : *Oui, par exemple lorsque l'enseignant-e ne nous dit pas directement que c'est faux, mais il nous relance pour qu'on aille plus loin. C'est motivant vraiment.*

#### 4.1.5. *Au niveau des questions de niveau supérieur*

Nous relevons des propos des participants-e-s une appréciation des questions qui les poussent à réfléchir en profondeur, notamment celles qui sollicitent la prise de position ou la comparaison d'idées. Cela traduit une vision active et exigeante de l'apprentissage comme l'illustre les extraits de deux verbatim ci-dessous :

**B4** : *Oui, lors de nos apprentissages, l'enseignant pose une question qui ramène à un débat et cela nous pousse à développer notre pensée critique.*

**M6** : *Oui quand on nous pose une question ouverte, je sens que je dois chercher par moi-même une réponse, pas juste répéter ou les questions de type vrai ou faux*

#### 4.1.6 *Au niveau de la Méthode centrée sur la discussion*

Selon l'analyse de nos données, trois participant-e-s à l'étude pensent que les stratégies qui poussent les étudiant-e-s à s'engager cognitivement dans le processus de pensée et à travailler ensemble pour résoudre les problèmes avec les autres sont à encourager en formation d'EPS. En effet, les dispositifs de discussion en groupe sont jugés très efficaces pour développer l'esprit critique. Cette conception valorise donc l'interaction comme support de la réflexion. Les extraits des illustrations suivantes justifient leurs propos.

**B2** : *Oui, par exemple lorsque nous sommes en face d'un conseiller pédagogique après avoir fini de faire cours. Nous faisons la critique des leçons du jour des uns et des autres.*

**M2** : *(...) oui, y a des enseignants (...) qui viennent en classe, qui mettent un sujet au tableau et on débat. Parce que l'enseignant vient, il dit non moi aussi je ne connais pas, (...). Ah monsieur là y a quelque chose, ah oui-oui-oui, mais qui encore ? Y a débat, y a feed-back. Ces types débats m'aident à entendre d'autres points de vue. Ça me fait réfléchir différemment.*

**M9** : *Oui, c'était à l'occasion du cours de la pédagogie. On avait eu un débat sur le savoir savant avec le prof de pédagogie (...). On essaie de discuter pour savoir le savoir savant c'est quoi ? On a vraiment donné les arguments et lui aussi il a argumenté. Il a fait une conclusion. (...).*

#### 4.1.4. *Au niveau de l'évaluation des habiletés de pensée*

Il en ressort de l'analyse de deux réponses des participant-e-s à l'étude, que les enseignants devraient encourager des questions qui devraient dépasser le simple niveau du rappel ou de la connaissance des informations, et inciter les étudiant-e-s à développer et à articuler leur pensée. Ces deux étudiant-e-s expriment leur intérêt pour une évaluation formative ou sommative fondée sur la pensée critique plutôt que sur la mémorisation. Cela traduit un

449 besoin d'être reconnu pour ses capacités d'analyse et de justification. Les morceaux de  
450 réponses de ces deux participant-e-s donnent une illustration de cette catégorie de stratégie  
451 pédagogique.

452 **M7** : (...) oui les enseignant-e-s nous donne les occasions d'évaluation, d'analyse et de synthèse. Par  
453 exemple l'analyse et la synthèse était lorsque l'enseignant m'a demandé de dire qu'est-ce qui a manqué  
454 dans ce document, qu'est-ce que je devrais ajouter et j'ai eu à dire cela auprès des autres et les autres  
455 aussi ont validé.

456 **B5** : l'analyse et la synthèse est lorsque, c'est quand on me demande pourquoi j'ai choisi telle idée,  
457 justifie ta réponse.

#### 458 **4.1.7. Au niveau des exposés des cours**

459 Dans cette stratégie, les participant-e-s veulent insinuer que les enseignant-e-s  
460 devraient centrer leurs enseignements dans des situations qui devaient pousser l'étudiant à  
461 faire des recherches et à développer ces habiletés de communication. En effet, les exposés  
462 sont perçus comme des occasions d'implication autonome. Car ils permettent de  
463 responsabiliser les étudiant-e-s et de stimuler leur esprit d'initiative. Les extraits des réponses  
464 ci-dessous donnent une illustration de cette catégorie de stratégie.

465 **B1** : Oui, parce que la stratégie d'enseignement sur les exposés met en nous un esprit de recherche et  
466 d'être les étudiants chercheurs capables de se défendre dans la société et de s'exprimer librement sans  
467 aucune peur.

468 **C2** : Oui, parce que nous faisons le travail seul et on réfléchit beaucoup. Par exemple on nous donne le  
469 thème, l'enseignant nous donne un thème de recherche, on fait les recherches et on vient exposer en  
470 classe par groupe. Donc ça nous pousse à beaucoup réfléchir.

471 **B4** : Oui, les exposés nous permet de pouvoir s'exprimer devant les gens tout en développant notre  
472 esprit critique. Tel que lorsque je prépare un exposé, je fais plus d'efforts pour comprendre afin de venir  
473 bien expliquer. Ça me pousse un peu plus.

474 En somme, les verbatims recueillis illustrent une adhésion majoritaire aux stratégies qui  
475 favorisent un engagement actif, une réflexion autonome et une posture critique. Toutefois, la  
476 portée de ces stratégies reste conditionnée par les conceptions évaluatives préalables des  
477 étudiant-e-s, soulignant la nécessité d'un accompagnement explicite sur leurs représentations.

## 478 **5. Discussion des résultats**

### 479 **5.1 Les stratégies perçues comme favorables au développement de la pensée critique**

480 Au regard de l'objectif de cette étude, l'analyse des résultats indique une pluralité de  
481 conceptions évaluatives de la part des future-e-s enseignant-e-s d'EPS relative aux stratégies  
482 pédagogiques expérimentées durant leur formation. Sept grandes catégories de conceptions se  
483 dégagent, et ce, en lien avec les stratégies identifiées par Romano (1992), à savoir : le rythme  
484 de travail permettant la réflexion, le climat propice à la discussion, les réponses favorisant  
485 l'élaboration, les questions de niveau supérieur, l'évaluation des habiletés de pensée, la  
486 méthode centrée sur la discussion et enfin les exposés de cours comme une nouvelle stratégie  
487 pédagogique propice qui les pousse à réfléchir, bien que Romano la rejette dans l'exercice de  
488 développement la pensée critique.

489 Les données révèlent que les étudiant-e-s perçoivent favorablement les stratégies qui  
490 encouragent l'investigation autonome, la discussion libre et la confrontation d'idées. Par  
491 exemple, le recours aux exposés et à la recherche documentaire est jugé stimulant car il les  
492 engage dans un processus actif de construction du savoir. Ces observations font écho aux  
493 travaux de Bancketh et al. (2019) et de Ngolo-Ngono et al. (2019), qui mettent en avant  
494 l'efficacité des stratégies centrées sur la recherche et la démarche problématique pour  
495 développer la pensée critique en EPS.

496 Quant au climat favorisant la réflexion, il joue également un rôle déterminant. Les  
497 future-e-s enseignant-e-s valorisent les interactions avec des formateurs considérés comme à  
498 l'écoute, encourageants, et ouverts à la discussion. Un environnement perçu comme  
499 bienveillant et participatif semble favoriser l'expression des idées, la confrontation  
500 d'arguments et la mise à l'épreuve des savoirs autant d'éléments au cœur de la pensée critique  
501 (McBride & Xiang, 2004 ; Romano, 1992). Inversement, les attitudes perçues comme  
502 autoritaires ou fermées chez certains formateurs sont décrites comme des freins à l'expression  
503 libre et à la réflexion. Ces conceptions négatives renforcent l'idée que l'efficacité des  
504 dispositifs ne dépend pas uniquement de leur structure, mais également de leur perception par  
505 les étudiant-e-s (Moerman, 2011).

506 L'analyse montre ensuite que les stratégies fondées sur la discussion en classe, les  
507 débats et les interactions entre pairs sont particulièrement appréciées. Ces dispositifs offrent  
508 un cadre propice à l'exercice du jugement critique, à la formulation d'arguments et à la prise  
509 de distance réflexive, en cohérence avec les travaux de Bloom (1956) et les recommandations  
510 de Romano (1992).

511 Bien que nos résultats nous ressortent les six stratégies de développement des habiletés  
512 de pensée mises en avant par Romano (1992), ils se dégagent également des propos des  
513 participant-e-s à l'étude (B1, B2, B3, B4, C1, C2, M6), les exposés du cours comme une  
514 stratégie pédagogique propice pour développer la pensée critique en formation initiale. A ce  
515 sujet, les exposés des cours sont vus comme une des stratégies la plus importante en  
516 formation initiale, pour pousser les étudiant-e-s à réfléchir dans leurs tâches d'apprentissage.  
517 Ce qui nous amène à souligner que ces participant-e-s veulent insinuer que les enseignant-e-s  
518 devraient centrer leurs enseignements dans des situations qui mettent les étudiant-e-s dans le  
519 processus des recherches et à développer leurs habiletés de communication. Nos résultats  
520 rejoint dans ce sens, les travaux de Mavoungou (2022) qui confirme que l'exposé est un  
521 exercice de réflexion, un cas pratique de recherche au cours duquel l'apprenant est mis face à  
522 ses responsabilités et à son apprentissage. Cependant, malgré ces nombreux avantages que  
523 présente cette méthode d'enseignement, plusieurs auteurs la rejettent dans l'exercice de  
524 développement la pensée complexe (Duguet et Morlaix, 2012 ; Romano, 1992). C'est pour  
525 cette raison que Romano (1992) recommande l'adoption de méthodes centrée sur la  
526 discussion et rejette l'exposé des cours et la récitation comme méthode d'enseignement.

## 527 **5.2 Les conceptions évaluatives comme levier ou frein au développement de la pensée** 528 **critique**

529 Les résultats obtenus confirment que les conceptions évaluatives des étudiant-e-s  
530 jouent un rôle fondamental dans leur manière d'interpréter et d'évaluer les stratégies mises en  
531 place par leurs enseignant-e-s universitaires. Lorsqu'ils ou elles adoptent une posture  
532 réflexive et ouverte, les apprenant-e-s perçoivent plus facilement la portée critique des  
533 dispositifs, même lorsque ceux-ci exigent un effort cognitif important. Cette disposition à voir  
534 dans l'enseignement un espace de questionnement et non de simple reproduction est  
535 essentielle au développement de la pensée critique (Romano, 1992).

536 En revanche, certaines conceptions plus rigides ou centrées sur une vision transmissive  
537 du savoir limitent l'engagement critique des étudiant-e-s, qui peuvent percevoir les stratégies  
538 actives comme déstabilisantes ou inutiles. Cette réaction est en phase avec les constats de  
539 Wolfs et al. (2010), pour qui la pertinence d'une stratégie pédagogique est souvent jugée à  
540 l'aune des conceptions que les apprenant-e-s ont de l'apprentissage et de l'enseignement.

541 Il devient donc nécessaire de considérer les conceptions évaluatives non comme de  
542 simples réactions à un contenu, mais comme des objets de formation en eux-mêmes. En

543 permettant aux étudiant-e-s de questionner, expliciter et éventuellement transformer leurs  
544 conceptions, les dispositifs de formation peuvent créer les conditions favorables au  
545 développement d'une posture critique et réflexive durable.

546 En somme, cette discussion met en lumière l'importance de la congruence entre les  
547 objectifs visés par les formateurs (le développement de la pensée critique) et les conceptions  
548 évaluatives des étudiant-e-s. Cette cohérence est une condition indispensable pour que les  
549 stratégies pédagogiques produisent les effets souhaités en matière de professionnalisation et  
550 d'émancipation intellectuelle.

551

## 552 **Conclusion**

553 Cette recherche avait pour objectif de comprendre les conceptions évaluatives des  
554 future-e-s enseignant-e-s d'EPS à l'égard des stratégies pédagogiques déployées par les  
555 enseignant-e-s universitaires en vue de développer la pensée critique. En mobilisant une  
556 approche qualitative d'étude de cas, cette recherche a permis de faire émerger une variété de  
557 conceptions exprimées par les étudiant-e-s, qui révèlent à la fois les leviers et les freins au  
558 développement de cette compétence transversale essentielle.

559 Les résultats indiquent que les stratégies les plus appréciées sont celles qui suscitent  
560 l'engagement cognitif, favorisent la participation active, et instaurent un climat d'échange et  
561 de confiance : discussions, questionnements, évaluations formatives et les exposés. Ces  
562 pratiques, lorsqu'elles sont perçues comme stimulantes, renforcent la disposition à penser de  
563 manière critique. À l'inverse, les approches transmissives ou autoritaires sont perçues comme  
564 limitantes, car elles ne permettent ni l'expression libre ni la réflexion en profondeur.

565 Plus largement, cette étude met en évidence que les conceptions évaluatives jouent un  
566 rôle de filtre interprétatif essentiel dans la réception et l'appropriation des dispositifs  
567 pédagogiques. Elles conditionnent la manière dont les étudiant-e-s s'engagent dans leur  
568 formation et influencent leur capacité à développer une posture critique. Dès lors, prendre en  
569 compte ces conceptions dans la conception et la mise en œuvre des dispositifs de formation  
570 est une nécessité. Mieux encore, il conviendrait de les faire émerger, de les interroger, et d'en  
571 faire un objet de formation à part entière.

572 En somme, la formation à la pensée critique ne peut être effective sans un travail  
573 explicite sur les représentations des future-e-s enseignant-e-s à propos de l'enseignement, de  
574 l'apprentissage et de l'évaluation. En outillant les étudiant-e-s pour questionner leurs propres  
575 conceptions, la formation initiale leur offre les conditions d'un véritable engagement critique,  
576 socle de toute pratique enseignante réflexive et émancipatrice. Cette étude présente toutefois  
577 certaines limites, notamment liées à la taille de l'échantillon et à la non-généralisation des  
578 résultats. Néanmoins, elle contribue à une meilleure compréhension des facteurs qui sous-  
579 tendent l'émergence de la pensée critique en formation initiale d'enseignant-e-s, en particulier  
580 dans le contexte africain. Elle ouvre des perspectives pour le développement de dispositifs  
581 pédagogiques plus inclusifs, réflexifs et adaptés aux besoins des futur-e-s professionnel-le-s  
582 de l'enseignement.

583

## 584 **Références bibliographiques**

- 585 1. Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and*  
586 *Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York:  
587 Longman.

- 588 2. Azzi Faouzi, B. F. (2022). *Conceptions des modalités de développement de la pensée*  
589 *critique des étudiants en STAPS : propos des enseignants universitaires d'Algérie.*  
590 [Mémoire de Master recherche non publié, Université Abderrahmane Mira de Bejaïa] :  
591 Algérie
- 592 3. Bancketh Kodia, F. A., Mandoumou, P., & Kpazaï, G. (2024). L'impact des Styles  
593 d'Enseignement de Mosston et Ashworth et la Formation de la Pensée Critique des Futurs  
594 Enseignants d'Education Physique et Sportive : Le Cas de l'Institut Supérieur d'Education  
595 Physique et Sportive de Brazzaville en République du Congo. *European Scientific*  
596 *Journal, ESJ, 20(3)*, 13-36. <https://doi.org/10.19044/esj.2024.v20n3p13>
- 597 4. Bancketh Kodia, A. F., Mandoumou, P., Makoumbou Lemvo, E., Ngolo-Ngono, M. I.,  
598 Bakala, A. et Kpazaï, G. (2019). Une exploration du développement de la pensée critique  
599 des futurs enseignants d'éducation physique et sportive : une étude pilote à l'Institut  
600 Supérieur d'Éducation Physique et Sportive (ISEPS) de Brazzaville, en République du  
601 Congo. *IOSR Journal of Sports and Physical Education (IOSR-JSPE)*, 6 (5), 35-44
- 602 5. Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu* (2e édition). Presses Universitaire de France.
- 603 6. Bloom, B. (1956), *Taxonomy of Education Objectives. Handbook 1 : Cognitive Domain*,  
604 New York, Longmans
- 605 7. Borges, C. et Desbiens, J.-F. (2003). *Savoir, former et intervenir dans une éducation*  
606 *physique en changement*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- 607 8. Chamseddine, G., Rim M., Hajer S., Maher G., Makrem, Z. (2014). Les conceptions des  
608 inspecteurs d'EPS en Tunisie sur l'approche d'enseignement avec verbalisation. *IOSR*  
609 *Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME) e-ISSN : 2320-7388,p-ISSN :*  
610 *2320-737X Volume 4, Issue 5 Ver. II, PP 65-69. www.iosrjournals.org*
- 611 9. Desbiens, J.-F., Borges, C., Spallanzani, C. (2009). La supervision pédagogique en  
612 enseignement de l'éducation physique. *Éducation et francophonie, XXXVII* (1), 1-5.
- 613 10. Duguet, A. et Morlaix, S. (2012). Les pratiques pédagogiques des enseignants  
614 universitaires : Quelle variété pour quelle efficacité ? *Questions Vives, open Edition*  
615 *journals, Vol.6, n°18*, p. 1-19.
- 616 11. Forges, R., Daniel, M.-F., & Borges, C. (2018). Les compétences professionnelles et les  
617 types de réflexivité. Dans Georges Kpazaï (direction), *la pensée critique expliquée par des*  
618 *didacticiennes et des didacticiens de l'enseignement supérieur* (2e édition) (pp.53 75).  
619 Montréal (Québec) : Les éditions JFD Inc
- 620 12. Forges, R (2013). *Etude des manifestations d'une pensée critique visée, stimulée et*  
621 *manifestée, chez les des étudiants en formation initiale en enseignement de l'éducation*  
622 *physique et à la santé* [thèse de doctorat non publiée, Université de Montréal]. Canada
- 623 13. Forges, R., Daniel, M.-F., & Borgès, C. (2011). Le développement d'une pensée chez les  
624 futurs enseignants en éducation physique et à la santé. *PHENex Journal/Revue phénESPS*,  
625 3(3), 1-20.
- 626 14. Gagnon, M. (2009, 5-8 Mai). Conception d'enseignants et des élèves du secondaire  
627 Québécois sur la nature, le rôle et la place de la pensée critique dans les cours de sciences,  
628 d'histoire et de philosophie. Dans M. St-Pierre, L. Bessette et O. Barrette (dir),  
629 *Recherches et Réformes en Éducation : paradoxes, dialectiques, compromis ? CD Rom*  
630 *des Actes du colloque international AFIRSE* (p. 416-430). Université du Québec à  
631 Montréal
- 632 15. Grandtner, A.-M. (2007). Les conceptions et les approches de l'enseignement et de  
633 l'apprentissage, et le contexte des disciplines : quelques éléments pour la formation. Dans  
634 L. Langevin (dir.), *Formation et soutien à l'enseignement universitaire : des principes et*  
635 *des exemples pour inspirer l'action des administrations et des professeurs* (p.19-48).  
636 Montréal : Presses de l'université du Québec.

- 637 16. Kablan, A. (2024). *Développement des habiletés de pensée critique dans les pratiques*  
638 *pédagogiques des enseignants universitaires de l'École Normale Supérieure (ENS)*  
639 *d'Abidjan exerçant en formation initiale des futur-e-s intervenant-e-s au secondaire*  
640 *général en République de Côte d'Ivoire*. [thèse de doctorat non publiée, Faculté des Études  
641 supérieures, Université Laurentienne, Sudbury (Ontario)]. Canada
- 642 17. Kpazaï, G. (dir.) (2018). *La pensée critique expliquée par des didacticiennes et des*  
643 *didacticiens de l'enseignement supérieur* (2e édition). Montréal (Québec) : Les Éditions  
644 JFD inc.
- 645 18. Kpazaï, G., Ben Jomâa, H., Mandoumou, P., Hariti, H., & Attiklemé, K. (2019). La  
646 pensée critique en éducation physique et à la santé : Sens et utilité ? *European Scientific*  
647 *Journal*, 15(5), 86-108.
- 648 19. Kpazaï, G., Hariti, H., Mandoumou, P. et Ben Jomâa, H. (2016). *Conception de la nature*  
649 *de la pensée critique et de son développement en éducation physique et en sport : une*  
650 *étude pilote réalisée en Algérie, au Congo et en Tunisie*. Demande de subvention au  
651 Fonds de Recherche de l'Université Laurentienne (FRUL), 1-7.
- 652 20. Ku, K. (2009). Assessing student's critical thinking performance: Urging for  
653 measurements using multi-response format. *Thinking skills and creativity*, 4, 70-76.
- 654 21. Kra, A. E., & Kpazaï, G. (2024). Promouvoir la citoyenneté active à travers le  
655 développement de la pensée critique des élèves du primaire. *LAKISA*, vol.4, No HS-N°1,  
656 1-41.
- 657 22. Leinhardt, G. et Grenno, J. G. (1986). The cognitive skill of teaching. *Journal of*  
658 *Educational Psychology*, 78, 75-79.
- 659 23. Lemvo Makoumbou, E. (2020). *Impact des pratiques pédagogiques effectives sur le*  
660 *développement de la pensée critique en EPS*. [Mémoire de Master de Recherche non  
661 publié en didactique des disciplines et évaluation, sciences de l'éducation, chaire Unesco-  
662 ENS, Université Marien NGOUABI] : République Congo.
- 663 24. Lemvo Makoumbou, E., Mandoumou, P., et Kpazaï G. (2023). Développement de la  
664 pensée critique des élèves : une étude des pratiques pédagogiques effectives d'un  
665 enseignant d'eps en république du Congo. *Revue Assempe*, N°23, 34-47
- 666 25. Liu, J., McBride, R. E., Xiang, P. & Scarmardo-Rhodes, M. (2017). Physical Education  
667 Pre-service Teachers' Understanding, Application, and Development of Critical Thinking,  
668 *Quest*, DOI: 10.1080/00336297.2017.1330218
- 669 26. Llena, C., Isidore, P., Joing, I., Potdevin, F., Dieu, O. et Porrovecchio, A. (2021). Système  
670 de valeurs des enseignants d'EPS et bien-être affectif des élèves. *Ejournal de la recherche*  
671 *sur l'intervention en éducation physique et sport -eJRIEPS*, (Hors-série N° 4).  
672 <https://doi.org/10.4000/ejrieps.6494>
- 673 27. Lopez Mendez, M. (2023). Réforme pédagogique en République du Congo : de  
674 l'approche par objectifs à l'approche par compétences, quelle place donnée à la  
675 redynamisation des pratiques enseignantes ? *LAKISA*, 6, 139–151. [https://hal.science/hal-](https://hal.science/hal-04438170)  
676 [04438170](https://hal.science/hal-04438170) Mavoungou, P. B. (2022). Évaluation formative et exposé au lycée. Analyse  
677 des pratiques d'enseignement/apprentissage en histoire au Gabon, p.46-66.
- 678 28. McBride, R.E. & Xiang, P. (2004). Thoughtful Decision Making in Physical Education: A  
679 *Modest Proposal*. *Quest*, 56, 337-354.
- 680 29. Moerman, C. (2011). Les représentations professionnelles des enseignants de FLE de  
681 l'Institut français d'Amérique latine : entre idéal professionnel et contraintes  
682 institutionnelles. *Synergies Mexique*, n°1, pp. 71-80.
- 683 30. Ngolo-Ngono, I. M., Mandoumou, P., Lemvo Makoumbou, E., Bancketh Kodia, A. F., &  
684 Kpazaï, G. (2019). La pensée critique en éducation physique et sportive : ce qu'en pensent  
685 les futurs enseignants d'EPS de l'ISEPS de Brazzaville en République du Congo. *IOSR*  
686 *Journal of Sports and Physical Education (IOSR-JSPE)*, 6(6), 51-6.

- 687 31. Nziengui Nsonde, B.V., Mandoumoou, P. & Kpazaï, G. (2024). The Development of  
688 Critical Thinking Skills during Practical Training : The Perspectives of Pedagogical  
689 Supervisors and Sports and Physical Education Trainees. *European Scientific Institute*  
690 (ESI-Preprints), 341-353. <https://doi.org/10.19044/esipreprint.4.2024.p341>
- 691 32. Reuter, Y. (dir.). (2007). Disciplines scolaires in *Dictionnaire des concepts fondamentaux*  
692 *des didactiques* (pp. 85-89). Bruxelles: de Boeck.
- 693 33. Romano, G. (1992). Comment favoriser le développement des habiletés de pensée chez  
694 les élèves. *Association québécoise de pédagogie collégiale*, 6 (1), 17-21. Montréal :  
695 canada
- 696 34. Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T.  
697 Karsenti & L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3e éd.,  
698 p.122-151). Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP.
- 699 35. Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks: Sage.
- 700 36. Tardif, M. & Loiola, F. A. (2001). Formation pédagogique des professeurs d'université et  
701 conceptions de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), 305–326.  
702 <https://doi.org/10.7202/009935ar>
- 703 37. Tremblay-wragg, E. (2013). *Conception des étudiants en formation initiale des maîtres du*  
704 *rôle des formateurs universitaires dans leur utilisation d'approches pédagogiques*  
705 *diversifiées en stage* [Mémoire de la Maîtrise en éducation, université de Québec,  
706 Montréal]. Canada
- 707 38. Wolfs, J.L., Charlier, E., Fagnant A., et Letor, C. (2010). La formation des enseignants :  
708 quelques pistes de réflexion. Représentations des enseignants, réflexivité et  
709 développement professionnel. *Education & Formation – e-294*, 1-6.