



Journal Homepage: - www.journalijar.com

INTERNATIONAL JOURNAL OF ADVANCED RESEARCH (IJAR)

Article DOI: 10.21474/IJAR01/ 21111

DOI URL: <http://dx.doi.org/10.21474/IJAR01/ 21111>



RESEARCH ARTICLE

L'IMPACT DES STRATEGIES PEDAGOGIQUES DEPLOYEES PAR LES FORMATEURS UNIVERSITAIRES SUR LE DEVELOPPEMENT DE LA PENSEE CRITIQUE DES ETUDIANTS EN FORMATION INITIALE: CONCEPTIONS DES FUTURS ENSEIGNANTS D'EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE DE L'INSTITUT SUPERIEUR D'ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE DE BRAZZAVILLE (CONGO)

Ngolo-Ngono I.M.¹, Mandoumou P.² and Kpazaï G.³

1. Doctorant à la Chaire Unesco Pour l'Afrique Centrale de l'Ecole Normale Supérieure (ENS), Université Marien Ngouabi, Brazzaville, Congo.
2. Maître de Conférences, Institut Supérieur d'Éducation Physique et Sportive (ISEPS), Université Marien Ngouabi, Brazzaville, Congo.
3. Georges Kpazaï, Professeur Titulaire, Ecole de Kinésiologie et des Sciences de la Santé, Faculté D'éducation et de la Santé, Université Laurentienne, Sudbury (ON), Canada.

Manuscript Info

Manuscript History

Received: 04 April 2025

Final Accepted: 07 May 2025

Published: June 2025

Key words:-

Evaluative Conceptions, Preservice Teachers, Physical Education, University Teaching Strategies, Critical Thinking, ISEPS-Brazzaville (Republic of Congo)

Abstract

This qualitative exploratory study aims to understand the evaluative conceptions of prospective physical education teachers regarding the pedagogical strategies implemented by university instructors to foster critical thinking. To this end, 42 students enrolled at the Higher Institute of Physical Education and Sports (ISEPS) in Brazzaville participated through a questionnaire and two focus groups (exploratory and confirmatory). The data were analyzed using Bardin's (2013) content analysis method, guided by Romano's (1992) model of thinking skill development strategies. The findings reveal that students identify several strategies as conducive to developing critical thinking: a reflective pace of instruction, a supportive classroom climate, higher-order questioning, elaborative feedback, class discussions, formative assessment, and group presentations. However, the effectiveness of these strategies appears to depend largely on how students perceive and evaluate their educational value. When students' evaluative conceptions are open and reflective, they tend to positively engage with pedagogical practices and develop critical thinking skills. Conversely, rigid or transmissive conceptions may hinder such intellectual engagement. This study highlights the importance of considering students' evaluative conceptions in initial teacher education programs. It argues that these conceptions should be viewed not only as subjects of analysis but also as levers for pedagogical transformation, enabling the development of critical and professional thinking among future physical education teachers.

"© 2025 by the Author(s). Published by IJAR under CC BY 4.0. Unrestricted use allowed with credit to the author."

Corresponding Author:- Ngolo-Ngono I.M.

Address:- Doctorant à la Chaire Unesco Pour l'Afrique Centrale de l'Ecole Normale Supérieure (ENS), Université Marien Ngouabi, Brazzaville, Congo.

Introduction:-

Depuis plusieurs années, la formation initiale des future-e-s enseignant-e-s d'éducation physique et sportive (EPS) s'inscrit dans une dynamique de professionnalisation visant à développer non seulement des compétences techniques, mais aussi des compétences critiques et réflexives. Dans ce contexte, le développement de la pensée critique chez les future-e-s enseignant-e-s devient une priorité pour répondre aux exigences d'une pratique enseignante adaptée, réfléchie et éthique (Forges, 2013; Kpazaï, 2018).

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

Problématique

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

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

Malgré l'intérêt croissant sur la pensée critique en éducation et formation initiale (Bancketh, 2023 ; Forges et al., 2018 ; Forges et al., 2011 ; Kablan, 2024 ; Kpazaï et al., 2019 ; Kpazaï, 2018 ; Kra et Kpazaï, 2024 ; Lemvo et al., 2023 ; Lemvo, 2020 ; Liu et al., 2017 ; Ngolo-Ngono et al., 2019), peu d'études se sont penchées sur la façon dont les future-e-s enseignant-e-s d'EPS évaluent les stratégies pédagogiques qu'ils ou elles vivent au quotidien dans leur formation. Cette lacune est particulièrement marquée dans le contexte africain et congolais, où les enjeux de professionnalisation de l'enseignement méritent une attention spécifique (Ngolo-Ngono et al., 2019).

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

Cadre théorique

Les conceptions ou représentations en didactique

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

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

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

La conception des stratégies d'enseignement favorables au développement de la pensée critique

Le terme « stratégie d'enseignement » désigne les pratiques pédagogiques intentionnelles mises en œuvre par les formateurs et formatrices pour susciter des apprentissages significatifs, en tenant compte du contexte, des objectifs, et des caractéristiques des apprenant-e-s (Llena et al., 2021). Dans le champ de la formation des enseignant-e-s d'EPS, ces stratégies doivent viser non seulement l'acquisition de savoirs techniques, mais aussi le développement de compétences critiques, nécessaires à une posture professionnelle réflexive (Bancketh, 2023 ; Bancketh et al., 2019 ; Kpazaï, 2018). En effet, créer et adopter des stratégies qui permettent aux étudiant-e-s d'apprendre activement et utiliser des moyens didactico-pédagogiques susceptibles de les aider à favoriser l'acquisition et la conception de leurs apprentissages, font l'objet de nombreuses recherches en didactique (Azzi, 2022). Dans cette optique, le cadre de Romano (1992) sur les habiletés de pensée constitue une référence pertinente. S'adressant aux étudiant-e-s postsecondaires, il identifie six stratégies clés, simples à mettre en œuvre et adaptables à divers contextes de formation : 1) le rythme de travail permettant de pensée, 2) le climat favorisant la réflexion, 3) les questions de niveau supérieur, 4) les réponses favorisant une élaboration de la pensée, 5) la méthode centrée sur la discussion et 6) l'évaluation des habiletés de pensée). Ces stratégies ont été choisies comme grille de lecture de notre recherche, car elles ciblent explicitement le développement de la pensée critique.

La conception des stratégies de développement des habiletés de pensée de Romano (1992)

Le rythme de travail permettant de pensée

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

Climat favorisant la réflexion

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

Questions de niveau supérieur

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

Réponses favorisant l'élaboration

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

Méthode centrée sur la discussion

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

Evaluation des habiletés de pensée

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

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

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

Ainsi, la recherche vise les objectifs spécifiques suivants :

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

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

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

Méthodologie

La posture épistémologique

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

La stratégie de collecte de données

Terrain et population enquêtée

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

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

Technique de collecte des données

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

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

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

Outils de collecte des données

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

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

La stratégie d'analyse des données

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

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

L'analyse de contenu

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

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

Présentation et analyse des résultats

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

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

Stratégies pédagogiques	Extrait significatif	Type de conception évaluative	Interprétation
Rythme de travail permettant de penser	« 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 conscience. »	Favorable	Via la mise en place des situations pédagogiques provoquant une dissonance cognitive chez l'étudiant-e
Climat pédagogique favorisant la réflexion	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	Favorable	Soutien de la liberté d'expression de la part de l'enseignant et son attitude d'un démocrate
	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	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

	cherches. Nous nous ne comprenons pas pourquoi ils n'acceptent pas de faire un débat avec nous		
Réponses favorisant l'élaboration	« 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. »	Favorable	Via les encouragements des étudiant-e-s par l'enseignant. Ce qui renforcent l'autonomie cognitive
Les questions de niveau supérieur	« Oui, lors de nos apprentissages l'enseignant pose une question qui ramène à un débat et cela nous pousse à développer notre pensée critique. »	Favorable	Via poser des questions suscitant un engagement cognitif élevé
Evaluation des habiletés de pensée	« 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. »	Favorable	Encouragement au jugement critique
Méthode centrée sur la discussion en classe	« (...) 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 . »	Favorable	Via de débats qui suscitent un feedback entre l'enseignant et l'apprenant ainsi qu'entre les élèves eux-mêmes.
Exposés des cours	« Oui, les exposées 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. (...) »	Favorable	Développement de la pensée autonome

Les catégories des stratégies de développement de la pensée critique en EPS

Nous avons : 1) rythme de travail permettant de pensée, 2) climat pédagogique favorisant la réflexion, 3) réponses favorisant l'élaboration, 4) les questions de niveau supérieur 5) Evaluation des habiletés de pensée, 6) Méthode centrée sur la discussion en classe, 7) Exposés des cours.

Au niveau du rythme de travail permettant de penser

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

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

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

Au niveau du climat favorisant la réflexion

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

a) Un enseignant démocrate

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

B5 : 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.

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

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

b) Un enseignant autocrate

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

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

M2 : non, certains...enseignants qui 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.

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.

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

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. (...).

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

M7 : (...) oui les enseignant-e-s nous donne les occasions d'évaluation, d'analyse et de synthèse. Par exemple l'analyse et la synthèse 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.

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

Au niveau des exposés des cours

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

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

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

B4 : 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. Ça me pousse un peu plus.

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

Discussion des Résultats

Les stratégies perçues comme favorables au développement de la pensée critique

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

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

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

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

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

Les conceptions évaluatives comme levier ou frein au développement de la pensée critique

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

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

Il devient donc nécessaire de considérer les conceptions évaluatives non comme de simples réactions à un contenu, mais comme des objets de formation en eux-mêmes. En permettant aux étudiant-e-s de questionner, expliciter et éventuellement transformer leurs conceptions, les dispositifs de formation peuvent créer les conditions favorables au développement d'une posture critique et réflexive durable.

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

Conclusion

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

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

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

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

Références Bibliographiques

1. Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
2. Azzi Faouzi, B. F. (2022). *Conceptions des modalités de développement de la pensée critique des étudiants en STAPS : propos des enseignants universitaires d'Algérie*. [Mémoire de Master recherche non publié, Université Abderrahmane Mira de Bejaïa] : Algérie
3. Bancketh Kodja, F. A., Mandoumou, P., & Kpazaï, G. (2024). L'impact des Styles d'Enseignement de Mosston et Ashworth et la Formation de la Pensée Critique des Futurs Enseignants d'Éducation Physique et Sportive : Le Cas de l'Institut Supérieur d'Éducation Physique et Sportive de Brazzaville en République du Congo. *European Scientific Journal, ESJ*, 20(3), 13-36. <https://doi.org/10.19044/esj.2024.v20n3p13>
4. Bancketh Kodja, A. F., Mandoumou, P., Makoumbou Lemvo, 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), 35-44
5. Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu* (2e édition). Presses Universitaire de France.
6. Bloom, B. (1956), *Taxonomy of Education Objectives. Handbook 1 : Cognitive Domain*, New York, Longmans
7. Borges, C. et Desbiens, J.-F. (2003). *Savoir, former et intervenir dans une éducation physique en changement*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
8. Chamseddine, G., Rim M., Hajer S., Maher G., Makrem, Z. (2014). Les conceptions des inspecteurs d'EPS en Tunisie sur l'approche d'enseignement avec verbalisation. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)* e-ISSN : 2320-7388,p-ISSN : 2320-737X Volume 4, Issue 5 Ver. II, PP 65-69. www.iosrjournals.org
9. Desbiens, J.-F., Borges, C., Spallanzani, C. (2009). La supervision pédagogique en enseignement de l'éducation physique. *Éducation et francophonie, XXXVII* (1), 1-5.
10. Duguet, A. et Morlaix, S. (2012). Les pratiques pédagogiques des enseignants universitaires : Quelle variété pour quelle efficacité ? *Questions Vives, open Edition journals, Vol.6, n°18, p. 1-19*.
11. Forges, R., Daniel, M.-F., & Borges, C. (2018). Les compétences professionnelles et les types de réflexivité. Dans Georges Kpazaï (direction), *la pensée critique expliquée par des didacticiennes et des didacticiens de l'enseignement supérieur* (2e édition) (pp.53 75). Montréal (Québec) : Les éditions JFD Inc
12. Forges, R (2013). *Étude des manifestations d'une pensée critique visée, stimulée et manifestée, chez les étudiants en formation initiale en enseignement de l'éducation physique et à la santé* [thèse de doctorat non publiée, Université de Montréal]. Canada
13. Forges, R., Daniel, M.-F., & Borgès, C. (2011). Le développement d'une pensée chez les futurs enseignants en éducation physique et à la santé. *PHENex Journal/Revue phénESPS*, 3(3), 1-20.
14. Gagnon, M. (2009, 5-8 Mai). 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 M. St-Pierre, L. Bessette et O. Barrette (dir), *Recherches et Réformes en Éducation : paradoxes, dialectiques, compromis ?* CD Rom des Actes du colloque international AFIRSE (p. 416-430). Université du Québec à Montréal
15. Grandtner, A.-M. (2007). Les conceptions et les approches de l'enseignement et de l'apprentissage, et le contexte des disciplines : quelques éléments pour la formation. Dans L. Langevin (dir.), *Formation et soutien à l'enseignement universitaire : des principes et des exemples pour inspirer l'action des administrations et des professeurs* (p.19-48). Montréal : Presses de l'université du Québec.
16. Kablan, A. (2024). *Développement des habiletés de pensée critique dans les pratiques pédagogiques des enseignants e-s universitaires de l'École Normale Supérieure (ENS) d'Abidjan exerçant en formation initiale des futur-e-s intervenant-e-s au secondaire général en République de Côte d'Ivoire*. [thèse de doctorat non publiée, Faculté des Études supérieures, Université Laurentienne, Sudbury (Ontario)]. Canada
17. Kpazaï, G. (dir.) (2018). *La pensée critique expliquée par des didacticiennes et des didacticiens de l'enseignement supérieur* (2e édition). Montréal (Québec) : Les Éditions JFD inc.
18. 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.
19. Kpazaï, G., Hariti, H., Mandoumou, P. et Ben Jomâa, H. (2016). *Conception de la nature de la pensée critique et de son développement en éducation physique et en sport : une étude pilote réalisée en Algérie, au Congo et en Tunisie*. Demande de subvention au Fonds de Recherche de l'Université Laurentienne (FRUL), 1-7.
20. Ku, K. (2009). Assessing student's critical thinking performance: Urging for measurements using multi-response format. *Thinking skills and creativity*, 4, 70-76.

21. Kra, A. E., & Kpazaï, G. (2024). Promouvoir la citoyenneté active à travers le développement de la pensée critique des élèves du primaire. LAKISA, vol.4, No HS-N°1, 1-41.
22. Leinhardt, G. et Grenno, J. G. (1986). The cognitive skill of teaching. *Journal of Educational Psychology*, 78, 75-79.
23. Lemvo Makoumbou, E. (2020). Impact des pratiques pédagogiques effectives sur le développement de la pensée critique en EPS. [Mémoire de Master de Recherche non publié en didactique des disciplines et évaluation, sciences de l'éducation, chaire Unesco-ENS, Université Marien NGOUABI] : République Congo.
24. Lemvo Makoumbou, E., Mandoumou, P., et Kpazaï G. (2023). Développement de la pensée critique des élèves : une étude des pratiques pédagogiques effectives d'un enseignant d'eps en république du Congo. *Revue Assempe*, N°23, 34-47
25. Liu, J., McBride, R. E., Xiang, P. & Scarmardo-Rhodes, M. (2017). Physical Education Pre-service Teachers' Understanding, Application, and Development of Critical Thinking, *Quest*, DOI: 10.1080/00336297.2017.1330218
26. Llana, C., Isidore, P., Joing, I., Potdevin, F., Dieu, O. et Porrovecchio, A. (2021). Système de valeurs des enseignants d'EPS et bien-être affectif des élèves. *Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport -eJRIEPS*, (Hors-série N° 4). <https://doi.org/10.4000/ejrieps.6494>
27. Lopez Mendez, M. (2023). Réforme pédagogique en République du Congo : de l'approche par objectifs à l'approche par compétences, quelle place donnée à la redynamisation des pratiques enseignantes ? LAKISA, 6, 139–151. <https://hal.science/hal-04438170> Mavoungou, P. B. (2022). Évaluation formative et exposé au lycée. *Analyse des pratiques d'enseignement/apprentissage en histoire au Gabon*, p.46-66.
28. McBride, R.E. & Xiang, P. (2004). Thoughtful Decision Making in Physical Education: A Modest Proposal. *Quest*, 56, 337-354.
29. Moerman, C. (2011). Les représentations professionnelles des enseignants de FLE de l'Institut français d'Amérique latine : entre idéal professionnel et contraintes institutionnelles. *Synergies Mexique*, n°1, pp. 71-80.
30. Ngolo-Ngono, I. M., Mandoumou, P., Lemvo Makoumbou, E., Bancketh Kodia, 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), 51-6.
31. Nziengui Nsonde, B.V., Mandoumou, P. & Kpazaï, G. (2024). The Development of Critical Thinking Skills during Practical Training : The Perspectives of Pedagogical Supervisors and Sports and Physical Education Trainees. *European Scientific Institute (ESI-Preprints)*, 341-353. <https://doi.org/10.19044/esipreprint.4.2024.p341>
32. Reuter, Y. (dir.). (2007). Disciplines scolaires in **Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques** (pp. 85-89). Bruxelles: de Boeck.
33. Romano, G. (1992). Comment favoriser le développement des habiletés de pensée chez les élèves. *Association québécoise de pédagogie collégiale*, 6 (1), 17-21. Montréal : canada
34. Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3e éd., p.122-151). Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP.
35. Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks: Sage.
36. Tardif, M. & Loiola, F. A. (2001). Formation pédagogique des professeurs d'université et conceptions de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), 305–326. <https://doi.org/10.7202/009935ar>
37. Tremblay-wragg, E. (2013). Conception des étudiants en formation initiale des maîtres du rôle des formateurs universitaires dans leur utilisation d'approches pédagogiques diversifiées en stage [Mémoire de la Maîtrise en éducation, université de Québec, Montréal]. Canada
38. Wolfs, J.L., Charlier, E., Fagnant A., et Letor, C. (2010). La formation des enseignants : quelques pistes de réflexion. *Représentations des enseignants, réflexivité et développement professionnel. Education & Formation – e-294*, 1-6.