

Nature, rôle et modalités de développement de la pensée critique en kinésiologie : étude qualitative des conceptions des formateurs et formatrices universitaires en Ontario

Aboulaye Savadogo et Georges Kpazaï
Université Laurentienne, Ontario, Canada

Pour citer cet article :

Savadogo, A. et Kpazaï, G. (2025). Nature, rôle et modalités de développement de la pensée critique en kinésiologie : étude qualitative des conceptions des formateurs et formatrices universitaires en Ontario. *Didactique*, 6(1), 170-194.

<https://doi.org/10.37571/2025.0107>

Résumé : Dans un contexte où l'enseignement supérieur vise à former des personnes professionnelles réflexives, dotées d'un esprit critique et socialement engagées, cette étude explore les conceptions entretenues par les personnes chargées de la formation universitaires en kinésiologie de l'Ontario à propos de la pensée critique. S'appuyant sur une méthodologie qualitative fondée sur des entretiens individuels semi-dirigés auprès de douze personnes chargées de la formation et volontairement participantes, l'analyse des données révèle une diversité de conceptions relatives à la nature, au rôle et aux modalités pédagogiques perçues comme favorisant le développement de cette compétence. Les résultats montrent que la pensée critique est comprise de manière nuancée et multidimensionnelle et qu'elle est jugée importante à la professionnalisation des futures kinésiologues, mais que son intégration pédagogique reste limitée. L'étude suggère la nécessité d'une formation continue destinée aux personnes chargées de la formation universitaires, afin de mieux soutenir le développement de cette compétence déterminante dans les programmes de kinésiologie.

Mots-clés : pensée critique, kinésiologie, formation universitaire, conception.

Introduction et problématique

Dans un monde en constante transformation et marqué par la complexification des enjeux sociaux, technologiques et environnementaux, la pensée critique s'impose comme une compétence essentielle à développer, particulièrement dans l'enseignement supérieur (Puig & Jiménez-Aleixandre, 2022 ; Daniel, 2018). Parmi les champs de formation universitaire, la kinésiologie se distingue comme un espace particulièrement pertinent pour l'examen de la PC en raison de son interdisciplinarité et de sa vocation professionnelle (Savadogo & Kpazaï, 2024).

Former des personnes professionnelles en devenir, capables d'adopter un regard rigoureux, nuancé et contextuel sur leur pratique représente une nécessité éducative, notamment lorsque ces personnes sont amenées à prendre des décisions complexes ou à ajuster leurs interventions face à la diversité des réalités sociales et technologiques (Dwyer, 2023; Savadogo & Kpazaï, 2024 ; Volotovska et al., 2025).

Dans le contexte spécifique de l'Ontario, la kinésiologie est reconnue et réglementée par le College of Kinesiologists of Ontario, avec un soutien affirmé des politiques éducatives provinciales telles que celles du Conseil Ontarien de la Qualité de l'Enseignement Supérieur ([COQES], 2020 ; Gouvernement de l'Ontario, 2016 ; Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Formation professionnelle de l'Ontario, 2003). Depuis 2014, la pensée critique y figure comme une compétence majeure dans les référentiels professionnels, ce qui engage les personnes chargées de la formation à outiller les personnes étudiantes en kinésiologie en vue de développer un jugement critique, éthique et fondé sur des preuves [COQES, 2020].

Cependant, malgré l'importance accordée à la pensée critique dans les politiques éducatives et sa reconnaissance croissante dans les cursus universitaires, les contours du concept demeure encore flous et non consensuels, ce qui rend sa mise en œuvre souvent fragmentaire et hétérogène dans la pratique pédagogique (Block et al., 2015 ; Kpazaï et al., 2019). Cette variabilité s'accroît particulièrement en kinésiologie, où les formateurs mobilisent des références théoriques, disciplinaires et personnelles diverses, ce qui engendre des divergences dans les approches et modalités d'enseignement (Block et al., 2015 ; Savadogo & Kpazaï, 2024).

Or, la recherche portant spécifiquement sur la pensée critique en kinésiologie demeure encore limitée, soulignant une lacune scientifique significative. Face à la diversité des approches mises en évidence dans les études existantes, il est pertinent d'entreprendre une

investigation approfondie des conceptions des formateur·trices quant à la nature, au rôle et aux méthodes pédagogiques favorisant le développement de la pensée critique (Block et al., 2015 ; Savadogo & Kpazaï, 2024).

Adopter une perspective contextualisée et intégrée, comme le proposent Daniel (2018) et Ingleton et Fricker (2021), permet non seulement de mieux comprendre les enjeux et pratiques actuels, mais surtout de guider l'élaboration de dispositifs adaptés aux réalités professionnelles contemporaines. Pour les pratiques de formation, cette étude vise à proposer des repères didactiques concrets et transférables à même d'accompagner les formateur·trices dans la structuration du développement de la pensée critique en kinésiologie.

C'est dans cette perspective que s'inscrit la présente recherche, qui vise à analyser les conceptions des formateur·trices universitaires en kinésiologie en Ontario concernant la nature, les rôles et les modalités de développement de la pensée critique en formation initiale. Trois questions principales structurent l'investigation :

1. Comment ces personnes actrices du milieu conçoivent-elles la nature de la pensée critique ?
2. Quelle place et quel rôle accordent-elles à la pensée critique dans la formation universitaire en kinésiologie ?
3. Quelles modalités pédagogiques jugent-elles pertinentes pour favoriser son développement ?

En explorant ces dimensions, cette étude vise à éclairer l'intégration de la pensée critique dans les dynamiques pédagogiques de la discipline et à enrichir les pratiques associées à sa formation dans le cursus académique.

Revue de littérature

La pensée critique occupe une place de choix dans l'enseignement supérieur. En effet, elle soutient l'autonomie intellectuelle et la capacité des étudiant·es à agir dans des contextes professionnels et éthiques complexes. Elle représente à la fois une exigence institutionnelle et un levier de transformation de la posture des personnes praticiennes. La présente revue explore sa nature, ses rôles et ses stratégies de développement en contexte universitaire.

Conceptions de la nature de la pensée critique

La pensée critique constitue une compétence stratégique dans l'enseignement supérieur. Bien qu'elle soit une habileté intellectuelle de haut niveau mobilisant l'analyse, l'évaluation et le raisonnement logique (Ennis, 2019 ; Facione, 2015), elle repose également sur une articulation entre processus cognitifs et dispositions personnelles telles que la remise en question, l'ouverture d'esprit et l'autocorrection (Abrami et al., 2015). Elle agit aussi comme un contre-pouvoir intellectuel, amenant à interroger les évidences scolaires et professionnelles pour développer un jugement autonome et éthique (Gagnon & Hasni, 2020 ; Kpazaï & Attiklemé, 2015a). Cette posture critique, à la fois réflexive et citoyenne, devient nécessaire dans un contexte de post-vérité (Puig & Jiménez-Aleixandre, 2022). En kinésiologie, la pensée critique s'exprime par l'analyse, le discernement éthique et la capacité à adapter les interventions aux réalités humaines et sociales (Brookfield, 2012 ; Savadogo & Kpazaï, 2024).

Conceptions du rôle et de l'importance de la pensée critique

La pensée critique est primordiale à la formation universitaire, favorisant l'autonomie, l'éthique professionnelle et la construction d'une identité réfléchie (Ben Jomâa et al., 2018 ; Daniel, 2018). En kinésiologie, elle soutient la professionnalisation (Savadogo et Kpazaï, 2024). Un aspect clé est la capacité à argumenter sur des enjeux complexes et à justifier des choix même face à des évidences conflictuelles (Brocos et Jiménez-Aleixandre, 2022). Ce rôle argumentatif soutient la prise de décisions éclairées.

Cependant, son intégration reste difficile, freinée par des contraintes institutionnelles (surcharge curriculaire, pression d'évaluation) et le manque de formation des formateurs (Abasaid et Ferreira, 2022 ; Carter, 2023). Cela conduit à une mise en œuvre souvent implicite et fragmentaire (Al Ramis, 2018).

Conceptions des modalités de développement

Le développement de la pensée critique requiert des démarches pédagogiques actives, variées et situées (Payan-Carreira, 2023). L'efficacité de méthodes comme les débats, études de cas ou projets collaboratifs est largement reconnue (Bezanilla et al., 2019 ; Volotovska et al., 2025). Kpazaï (2018) valorise les situations-problèmes et les discussions réflexives.

Un développement effectif nécessite des environnements favorisant la régulation métacognitive et le dialogue philosophique (Gagnon, 2014). L'évaluation doit se baser sur

des dispositifs validés, tenant compte des limites méthodologiques (Groarke, 2022). Néanmoins, les normes institutionnelles (examens standardisés) et la diversité des conceptions pédagogiques peuvent limiter l'expression de la pensée critique (Badger, 2019). Une formation continue contextualisée s'impose pour un développement durable en kinésiologie.

Ces éléments confirment le caractère indispensable d'une intégration explicite, critique et adaptée de la pensée critique dans la formation universitaire (Gagnon, 2014 ; Groarke, 2022 ; Puig & Jiménez-Aleixandre, 2022).

Cadre théorique

Dans un contexte éducatif en constante évolution, marqué par la complexité croissante des savoirs et les transformations sociétales (Daniel, 2018 ; Puig et Jiménez-Aleixandre, 2022), ces réalités invitent à repenser les approches pédagogiques à l'université (Volotovska et al., 2025). Le présent cadre théorique a pour fonction d'établir l'assise conceptuelle de notre étude en définissant les construits (pensée critique et conceptions didactiques) et en articulant leur relation. Il vise également à justifier le modèle d'analyse en soulignant les facteurs contextuels (institutionnels, disciplinaires et sociétaux) qui influencent les choix pédagogiques des personnes chargées de la formation.

La pensée critique : cadre conceptuel et enjeux disciplinaires

Tel que défini en introduction, la pensée critique est un construit multidimensionnel qui combine des habiletés cognitives (analyse, évaluation, inférence) et des dispositions affectives (ouverture d'esprit, rigueur).

Ce concept est d'une importance considérable dans le domaine des sciences de la santé. Face à l'ère de la désinformation et de la « post-vérité » (Jiménez-Aleixandre et Puig, 2022), la pensée critique est appropriée pour former des professionnel·les capables de naviguer dans l'incertitude et de prendre des décisions éthiques fondées sur des données probantes. La kinésiologie, en tant que discipline réglementée, exige des personnes praticiennes qu'elles fassent preuve d'une disposition critique pour évaluer et agir sur des preuves potentiellement contradictoires (Brocos et Jiménez-Aleixandre, 2022), notamment en biologie et en éducation environnementale/santé (Puig et Jiménez-Aleixandre, 2022). Notre recherche se concentre donc sur la pensée critique non pas comme une capacité générique, mais comme une méta-compétence professionnelle et disciplinaire pertinente.

Conceptions didactiques et posture enseignante

Les conceptions didactiques constituent le fondement des pratiques pédagogiques : elles guident la manière dont les personnes enseignantes construisent, organisent et animent les situations d'apprentissage.

Pour Potvin et al. (2020), la didactique ne se limite pas à la transmission de savoirs, mais engage une réflexion approfondie sur les interactions entre contenus, les personnes apprenantes et contextes. Lenoir (2020) rappelle que ces conceptions sont historiquement situées, étant influencées, en partie, par les cadres sociaux, culturels et institutionnels dans lesquels elles s'inscrivent. Ainsi, l'expérience professionnelle, la formation initiale et continue, tout comme l'environnement de travail, contribuent à façonner les représentations didactiques des enseignants (Mercer et al., 2019).

Dans le domaine de la kinésiologie, Carter (2023) montre que l'apprentissage actif, bien que perçu comme pertinent pour développer la pensée critique, n'est pas systématiquement mis en œuvre, notamment en raison du manque d'accompagnement pédagogique adapté aux formateurs. Ces conceptions des formateurs influencent également la manière dont elles interagissent avec les personnes étudiantes, soulignant l'importance d'une posture souple, évolutive et contextualisée (Gouider, 2023).

Développement de la pensée critique : approches et influences contextuelles

Les grands courants de pensée en didactique, tels que recensés par Araújo-Oliveira et Tremblay-Wragg (2022), révèlent une diversité d'approches mobilisées pour la pensée critique.

L'approche socioconstructiviste insiste sur la dimension collective de l'apprentissage, où la connaissance est vue comme le fruit d'interactions sociales (Mercer et al., 2019). Dans cette lignée, une posture dialogique favorise explicitement la pensée critique en encourageant les étudiant.es à négocier le sens, à prendre position et à justifier leurs choix (de Boer et Merklinger, 2021 ; Erasmus, 2019 ; Gouider, 2023). La pratique du dialogue philosophique, par exemple, est un dispositif efficace pour le développement des métaconnaissances nécessaires à l'émergence de la pensée critique (Gagnon, 2014).

Les méthodes pédagogiques actives, telles que les études de cas, les projets collaboratifs ou la formation par la recherche, sont considérées comme particulièrement efficaces pour stimuler l'autonomie intellectuelle et l'esprit critique (Piard et Moyon, 2024 ; Tremblay et Leduc, 2024). L'efficacité de ces méthodes repose sur leur adéquation avec les conceptions

des personnes chargées de la formation, mais aussi avec les exigences actuelles de l'enseignement supérieur. Ces enjeux, soulignés par Gregersen et Mercer (2022) ainsi que Watson et al. (2023), incluent notamment le virage numérique et le développement des compétences transversales (Akharraz & Fallaki, 2025 ; Fadili & Belhaj, 2025). Le cadre normatif de l'Ordre professionnel [COQES, 2020], qui exige l'intégration de la pensée critique, exerce également une forte influence institutionnelle sur les pratiques déclarées et enseignées.

En somme, l'étude des conceptions didactiques est importante, car elles agissent comme un filtre entre les exigences institutionnelles, les modèles théoriques de la pensée critique et les pratiques d'enseignement réellement mises en œuvre. Cette assise théorique justifie notre démarche exploratoire visant à comprendre comment les formateur·trices en kinésiologie articulent la « nature », le « rôle » et les « modalités de développement » de la pensée critique, en fonction de leur propre cadre conceptuel et des influences contextuelles.

Méthodologie

Posture épistémologique

L'étude s'ancre dans une posture épistémologique qualitative. Son objectif est de saisir en profondeur les conceptions subjectives que les personnes chargées de la formation en kinésiologie entretiennent à l'égard de la pensée critique.

L'analyse repose sur l'approche phénoménographique (Marton & Booth, 1997/2013), visant à cartographier la diversité des manières dont les participant·es conçoivent la nature, le rôle et les modalités de développement de la pensée critique.

Cette démarche est qualifiée d'exploratoire car elle vise à générer des connaissances nouvelles sur un phénomène (les conceptions de la pensée critique) qui demeure spécifiquement non documenté chez les personnes chargées de la formation de kinésiologie dans le contexte réglementé de l'Ontario.

Stratégies de collecte des données

Les données ont été recueillies auprès de douze ($n=12$) formateurs et formatrices universitaires en kinésiologie qui ont accepté de participer à l'étude. Ces personnes participantes proviennent de huit universités ontariennes représentées dans l'échantillon. Les personnes chargées de la formation ont été recrutées volontairement selon un échantillonnage non probabiliste et par convenance (boule de neige). Ce nombre est

conforme aux critères de richesse de l'information pour une étude qualitative (Bardin, 2013). Les entretiens individuels semi-dirigés, conduits en français ou en anglais (selon la préférence du participant), ont été enregistrés puis intégralement transcrits après obtention du consentement éclairé. Le Tableau 1 présente les caractéristiques sociodémographiques des personnes participantes.

Tableau 1

Caractéristiques sociodémographiques des personnes participantes

Personne participante	Profil sociodémographie des personnes participantes				
	Sexe	Années d'expérience	Grade universitaire	Domaine d'intervention	Disciplines enseignées
P1	Homme	21–25	Professeur agrégé	Behavioral	Pédagogie du sport
P2	Femme	10–15	Professeur agrégé	Biophysique	Physiologie de l'exercice
P3	Homme	5–9	Chargé de cours	Behavioral	Pédagogie du sport
P4	Homme	+25	Professeur émérite	Biophysique	Physiologie de l'exercice
P5	Homme	10–15	Professeur agrégé	Biophysique	Santé
P6	Femme	+25	Professeur adjoint	Biophysique	Santé
P7	Homme	+25	Professeur titulaire	Behavioral	Stage en milieu professionnel
P8	Homme	1–4	Maître de conférences	Behavioral	Pédagogie du sport
P9	Femme	1–4	Chargée de cours	Behavioral	Affaires, marketing et esprit d'entreprise (stage)
P10	Homme	16–20	Professeur titulaire	Socio-culturel	Sociologie des APS
P11	Homme	10–15	Professeur agrégé	Behavioral	Psychologies du sport
P12	Homme	5–9	Chargé de cours	Behavioral	Psychologies du sport

Note. APS = Activités physiques et sportives. Les années d'expérience sont indiquées en tranches pour préserver l'anonymat.

Guide d'entretien

Le guide d'entretien a été structuré autour de trois axes de recherche. D'abord, la nature de la pensée critique : à cet effet, la question « Pour vous, qu'est-ce que la pensée critique en kinésiologie ? », fait partie du questionnaire visant à définir la pensée critique. Ensuite, le second axe s'est intéressé au rôle de la pensée critique qui explorait ses finalités professionnelles. Sa rédaction s'est construite autour de la question suivante : « À quoi la pensée critique sert-elle dans la pratique du kinésologue ? ». Enfin, la troisième partie, bâtie également sur le nombre de questions parmi lesquelles « Quelles stratégies utilisez-vous pour développer la pensée critique de vos étudiant·es ? ». Pour montrer que les modalités de développement concernaient les pratiques pédagogiques. Ce guide, adapté à la démarche exploratoire, a permis de laisser une grande latitude aux participant·es tout en assurant la couverture des thèmes principaux.

Stratégies d'analyse des données et rigueur

Une démarche rigoureuse a permis aux personnes participantes de valider l'exactitude des transcriptions (member checking). Ensuite, l'analyse des données menée par le biais d'une approche thématique et inductive inspirée de Bardin (2013). Elle a respecté les étapes suivantes :

- La pré-analyse : elle a consisté en une lecture approfondie, flottante et répétée des verbatims pour une imprégnation du matériel.
- Le codage ouvert initial : à cette étape, les segments de texte alignés sur les trois axes de recherche (nature, rôles, modalités) ont été codés ligne par ligne. Les codes ont été générés *in vivo* (tirés directement des propos des personnes participantes).
- Le regroupement et la catégorisation : cette étape a consisté à réunir les codes ouverts par similarité sémantique et par récurrence pour former des catégories thématiques. À titre d'exemple, les codes « évaluation des évidences » et « scepticisme face aux pseudo-sciences » ont mené à la catégorie : « PC comme esprit d'évaluation des preuves ». Ces catégories représentent les conceptions distinctes des personnes chargées de la formation.

Assurance de la rigueur et de la crédibilité (validation croisée)

La cohérence et la rigueur des interprétations ont été garanties par une triangulation des analystes. Cela a impliqué un double codage des trois premiers entretiens (environ 25 % des données) par deux chercheurs (analyse croisée entre les membres de l'équipe). Un taux d'accord inter-juges initial a été mesuré pour assurer la fiabilité du schéma de codage. Le taux d'accord a été jugé satisfaisant, nécessitant seulement un ajustement mineur du schéma de codage. Les divergences ont été résolues par discussion et consensus. Ce qui a valu l'obtention d'un schéma d'analyse final, appliqué à l'ensemble du corpus.

Considérations éthiques

L'étude a fait l'objet d'une évaluation éthique et a reçu l'approbation du Comité d'éthique de la recherche (CÉR) de l'Université Laurentienne de Sudbury (décision n° 6021439 du 27/09/2023).

Présentation des résultats

Nature de la pensée critique en kinésiologie

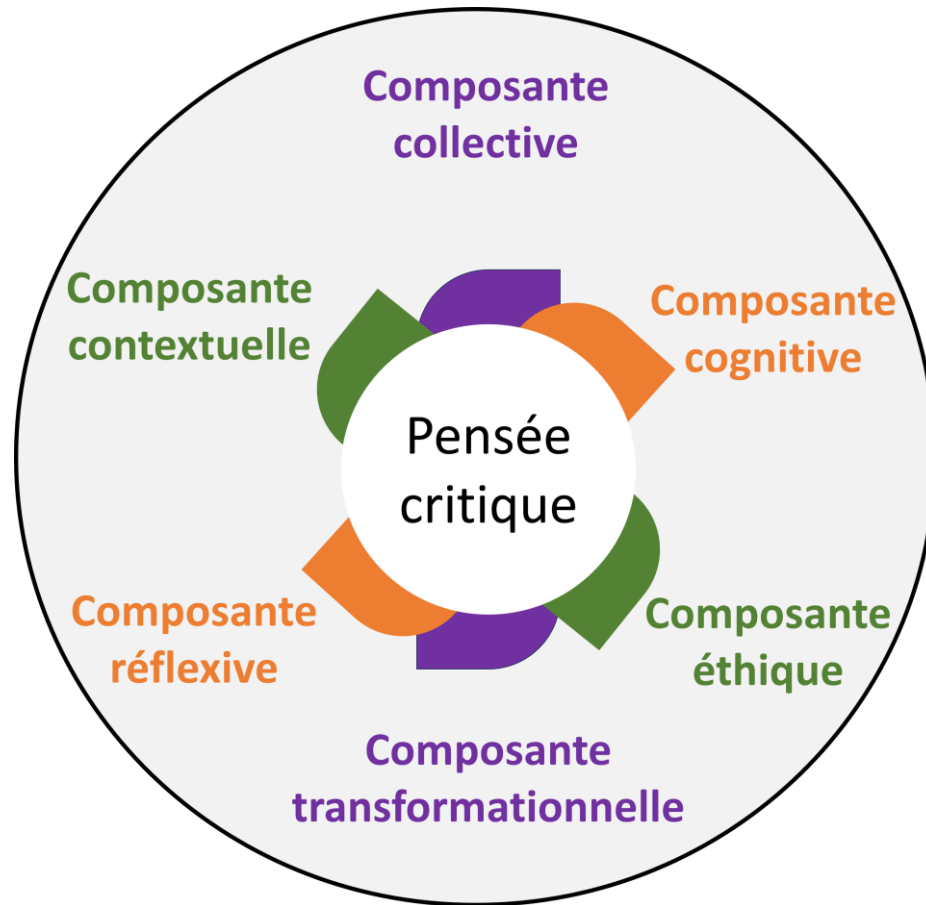
Cette section analyse les conceptions de la pensée critique chez les personnes chargées de la formation en kinésiologie, révélant une diversité de définitions ancrées dans des contextes multiples (santé, éducation et performance). Six grandes catégories de conceptions émergent. Ces catégories ne sont mutuellement exclusives qu'au niveau analytique et conceptuel, mais pas au niveau individuel. En effet, un même formateur peut mobiliser simultanément plusieurs conceptions pour décrire la nature multidimensionnelle de la pensée critique. Les variations sont ensuite illustrées par des extraits d'entretiens et une interprétation approfondie des discours recueillis.

Les personnes participantes perçoivent majoritairement la pensée critique comme l'une des meilleures compétences cognitives mobilisant des habiletés supérieures : juger, évaluer, analyser et remettre en question les idées reçues. Elle dépasse l'opinion personnelle pour s'ancrer dans une démarche logique et rigoureuse. L'analyse des discours révèle que, pour beaucoup, la pensée critique est un concept difficile à circonscrire. Elle est souvent désignée par le pronom démonstratif neutre « ça », marquant l'implicite de cette compétence (exemples P1, P4). P6 l'évoque comme « une prise de recul fondée sur des faits », soulignant l'importance de l'ancrage empirique et de la rigueur logique. Toutefois, la pensée critique est jugée incomplète si elle n'est pas doublée d'une disposition intellectuelle et éthique. Plusieurs formateurs insistent sur cette dimension, supposant un

engagement actif, une curiosité soutenue, une ouverture à l'altérité et une capacité à tolérer l'incertitude. P1 rappelle ainsi l'importance de la responsabilité sociale : « on ne peut pas former à la pensée critique sans former à l'éthique de l'intervention ».

Dans son application, la pensée critique est décrite comme une démarche réflexive approfondie appliquée à l'action, intégrant analyse post-action et ajustement continu. P1 explique : « on agit, on réfléchit, on analyse ce qu'on a fait, puis on ajuste », tandis que P7 parle de « retour réflexif dans l'action ». En prolongeant cette approche, la pensée critique est également perçue comme une orientation transformationnelle et émancipatrice. Au-delà de l'analyse, elle est une disposition à la transformation de soi, des autres et du monde. Certains participants (P1, P4, P6, P8, P11) évoquent ainsi sa dimension liée à la liberté de pensée et à l'idée d'« un processus évolutif qui transforme notre rapport à nous-mêmes » (P4).

Enfin, deux aspects contextuels et développementaux majeurs émergent. D'une part, la pensée critique est reconnue comme une capacité évolutive et différenciée qui se développe progressivement, selon le niveau de formation, l'expérience et le contexte. P2 souligne : « on ne peut pas attendre la même chose d'un étudiant de première année que d'un finissant », ce qui met en lumière la nécessité d'un accompagnement pédagogique progressif. D'autre part, certains participants insistent sur le caractère concret et incarné de la pensée critique, la décrivant comme une action située et incarnée qui prend forme dans l'action et l'expérience corporelle. P10 affirme que « pour porter un jugement juste, il faut ressentir ce qui se passe dans le corps », révélant une tension entre l'expérience vécue et le besoin de s'appuyer sur des modèles théoriques (P6, P8). La Figure 1 présente un modèle conceptuel illustrant les composantes clés de la pensée critique évoquées par les participants, ainsi que leurs interrelations, offrant une synthèse claire des enjeux liés à sa mise en œuvre en formation universitaire.

Figure 1 :*Modèle synthétique des composantes de la pensée critique en kinésiologie***Les rôles perçus de la pensée critique en kinésiologie**

Dans un contexte professionnel exigeant, la pensée critique est communément reconnue comme appréciable en kinésiologie. Elle dépasse la simple réflexion pour devenir un véritable levier d'analyse, d'ajustement et d'éthique professionnelle. Les formateurs et formatrices soulignent son rôle central dans la préparation de futures kinésiologues. Huit rôles principaux se dégagent, combinant enjeux pratiques, cognitifs et moraux, et illustrant son importance dans une formation exigeant rigueur, jugement et adaptabilité.

Sur le plan de l'action et de l'analyse, la pensée critique est avant tout perçue comme une méthode d'analyse pratique. Elle permet une analyse, une compréhension et une

Savadogo et Kpazai, 2025

interprétation de situations complexes, constituant un processus analytique qui aide à nuancer les faits et à questionner les idées reçues. P3 l'explique : « c'est pour comprendre ce qui se passe réellement, pas juste ce qu'on pense ». Cette rigueur analytique conduit à une prise de décision éclairée lors d'interventions ou d'enseignement. Elle évite ainsi les réactions automatiques. Dans la pratique, la pensée critique agit comme un guidage de l'action qui oriente la manière d'intervenir (P12), et est perçue comme un vecteur d'adaptabilité, dans la mesure où elle permet une résolution de problèmes et un ajustement des actions selon les besoins émergents. P4 en offre l'illustration la plus concise : « elle permet de s'ajuster, d'être agile dans les interventions ».

En termes de développement professionnel et de posture, la pensée critique développe des capacités internes déterminantes. Elle permet la structuration de la pensée, favorisant ainsi une organisation méthodique, claire et logique de l'information (P8). Cette clarté soutient la réflexivité professionnelle qui favorise la capacité de prendre du recul vis-à-vis de ses propres pratiques. P3 affirme que « se remettre en question, c'est fondamental ». Finalement, ce processus encourage le développement de l'autonomie intellectuelle et professionnelle en amenant les étudiant·es à formuler leurs propres jugements et à assumer leurs choix avec discernement : « elle développe une forme d'autonomie... l'étudiant devient responsable de ses pensées » (P9).

Enfin, la pensée critique est reconnue pour sa finalité sociale et épistémique par un groupe de participants. Elle permet une contribution au débat scientifique et professionnel en incitant à remettre en question les normes établies et à enrichir la réflexion disciplinaire en kinésiologie. P7 résume cette idée : « pour faire évoluer notre discipline, il faut une PC ». En synthèse, ces résultats révèlent que les formateurs perçoivent la pensée critique comme une compétence transversale et un levier de transformation qui dépasse le seul cadre académique. Elle façonne la posture professionnelle, influençant les décisions et les relations, et contribue à former des kinésiologues responsables, adaptables et dotés de discernement.

Les modalités de développement de la pensée critique en kinésiologie

Les formateurs y contribuent activement en intégrant des approches pédagogiques concrètes et variées. Cette analyse met en lumière les stratégies, outils et méthodes mobilisés en Ontario pour favoriser une pratique réflexive et adaptée aux réalités professionnelles.

Stratégies d'enseignement

Les stratégies d'enseignement mises en œuvre par les formateurs et formatrices regroupent un ensemble de méthodes et d'approches planifiées visant à favoriser le développement de la pensée critique, en privilégiant notamment des méthodes actives et interactives. Premièrement, de nombreux formateurs et formatrices (P1, P2, P4, P6, P7, P9) considèrent l'instauration des espaces de débat et d'échange comme un moyen efficace de stimuler la réflexion critique, permettant aux étudiants de confronter leurs points de vue et de défendre leurs arguments. Deuxièmement, l'ancrage des apprentissages dans des situations factuelles (P1, P4, P6, P7, P10), intégrant des cas réels ou des problématiques de terrain, constitue un pilier des pratiques pédagogiques. En parallèle, certains formateurs (P3, P5, P8) insistent sur l'importance de valoriser l'autoévaluation et la réflexivité afin de développer une posture réflexive, notamment par l'utilisation de journaux de bord ou de carnets réflexifs. Finalement, l'interdisciplinarité et la transversalité des savoirs sont encouragées (P5, P6, P9) comme levier stratégique pour enrichir la pensée critique en croisant les perspectives de disciplines variées.

Les techniques et méthodes pédagogiques

Les formateurs et formatrices mobilisent une large gamme diversifiée de techniques pédagogiques concrètes. Un premier ensemble de méthodes se concentre sur la simulation d'action : l'étude de cas (P1, P2, P4, P6, P10) est un outil structurant qui permet les étudiants de traiter des situations complexes dans la mesure où elle les amène à analyser en profondeur, à peser différentes options et à justifier leurs choix. L'apprentissage par problèmes (APP) (P2, P4, P6) est également une méthode stimulante où les étudiants collaborent pour résoudre des situations inédites, encourageant la confrontation des idées et la critique argumentée. P3, P5, P8 et P9 privilégient quant à eux les mises en situation et jeux de rôle pour développer la capacité à adopter des perspectives variées et à faire face à des dilemmes éthiques. Un deuxième ensemble vise le développement épistémique et réflexif : l'analyse critique de lectures scientifiques (P1, P7, P10) est primordiale pour développer une vigilance épistémique, tandis que l'écriture réflexive (P5, P8, P9) est un levier principal, permettant aux étudiants d'analyser leurs expériences, de clarifier leurs idées et de prendre du recul sur leur apprentissage.

En somme, les méthodes mobilisées témoignent de l'engagement des formateurs pour une pensée vivante et nuancée. Leur application varie selon les conceptions, les ressources et le soutien. Une réflexion collective est requise pour renforcer l'unité et l'efficacité de la formation universitaire en kinésiologie.

Discussion

La discussion analyse les résultats en les confrontant à la littérature, suivant les trois volets de notre question de recherche. Nous examinons d'abord les conceptions relatives à la nature et au rôle de la pensée critique, insistant sur la tension entre dimensions génériques et spécifiques. Enfin, nous analysons les modalités de développement, ainsi que les défis d'application.

Analyse des conceptions : nature et rôle multidimensionnels de la pensée critique

Les résultats révèlent une conception multidimensionnelle et élargie de la pensée critique chez les formateur·trices, s'inscrivant comme une posture réflexive au-delà du raisonnement logique (Larochelle-Audet et al., 2022 ; Panissal et Bernard, 2021). Confirmée comme un processus d'émancipation (Robert & Garnier, 2016), la pensée critique est fortement reliée à la responsabilité éthique et sociale . Théoriquement, cette posture implique de voir la pensée critique comme une disposition qui intègre les aspects éthiques et les rapports de pouvoir (Zembylas, 2024), rejoignant les travaux sur la nécessité de former des citoyens critiques face à la post-vérité (Jiménez-Aleixandre & Puig, 2022). Le recoupement notable entre nature et rôles est une contribution novatrice, démontrant que la manière dont la pensée critique est conceptualisée (sa nature) détermine intrinsèquement la finalité qui lui est assignée (son rôle), formant un système cohérent. Toutefois, cette richesse est inégalement maîtrisée. Un manque de formation et de cadres conceptuels nuit à l'appropriation (Abasaid et Ferreira, 2022), menant parfois à une interprétation réductrice et techniciste (diminuant les dimensions éthiques), soulignant un besoin d'accompagnement contextualisé (Boa et al., 2018 ; Yan, 2022).

Spécificité contextuelle : la tension entre le générique et le disciplinaire

L'analyse révèle que les conceptions de la pensée critique partagent des composantes génériques (logique, réflexivité) observées ailleurs, confirmant le statut de « mot-parapluie » (Kpazai, 2018). La spécificité réside dans la contextualisation : les personnes chargées de la formation articulent la pensée critique autour des enjeux centraux de la kinésiologie, notamment la pratique fondée sur les preuves, l'action située et la responsabilité sociale. L'identification de cette tension entre le générique et l'ancrage disciplinaire fort (Gagnon & Hasni, 2020) constitue l'apport principal de cette étude.

Le décalage entre la conception théorique et l'application : un enjeu pour le curriculum

Bien que les participants reconnaissent généralement la pensée critique comme utile à la professionnalisation ([COQES], 2020 ; Daniel, 2018), cette reconnaissance reste souvent floue ou implicite dans les syllabus. Nos résultats mettent en évidence un décalage marqué entre cette reconnaissance et son application effective, la pensée critique étant souvent traitée de manière implicite (Case, 2023 ; Dwyer, 2023). Ce flou est attribué au manque de formation pédagogique et d'outils d'évaluation validés (Boud & Bearman, 2024). Des travaux recommandent de renforcer la formation continue (Hursen, 2023) et d'utiliser des dispositifs prometteurs comme le dialogue socratique ou les méthodes dialogiques actives (Ho et al., 2023 ; Jensen Jr, 2015), en faveur d'une inscription explicite de la pensée critique (Kpazaï, 2018).

Analyse des modalités de développement : innovations didactiques et contraintes systémiques

Les formateurs mettent l'accent sur les méthodes actives et expérientielles (débat, études de cas) (Bancketh Kodia et al., 2019 ; Bezanilla et al., 2019), renforçant l'engagement cognitif (Carter et al., 2017). Ces pratiques se heurtent toutefois à des contraintes institutionnelles (surcharge, rigidité), nécessitant un soutien institutionnel (Semerci et al., 2024). Pour renforcer la pensée critique, Bosch (2024) recommande l'intégration de l'autoévaluation, de la réflexivité et surtout de la métacognition — un volet peu exploré. Cela exige l'appui de politiques éducatives cohérentes (Boud & Bearman, 2024).

Limites et pistes de recherche futures

Cette étude, de visée exploratoire, comporte des limites : le choix méthodologique ne permet pas le croisement des perceptions (Kahlke et Eva, 2018) et le champ encore peu théorisé en kinésiologie (Reale et al., 2018). Pour l'avenir, les pistes sont multiples : intégrer les perspectives étudiantes (Hasni & Potvin, 2015), expérimenter des dispositifs innovants (Boa et al., 2018) et adopter des cadres critiques et décoloniaux (Robert & Garnier, 2016 ; Zembylas, 2025) pour une pédagogie plus inclusive et contextualisée.

Conclusion

Cette étude a examiné les conceptions de la pensée critique chez les formateurs universitaires en kinésiologie en Ontario, en analysant sa nature, ses fonctions et ses modalités de développement en formation initiale. Dans un contexte marqué par des

transformations sociales, sanitaires et éducatives, la pensée critique s'impose comme une compétence indispensable pour former des futur.es professionnel.les capables d'analyse, de discernement et d'engagement éthique ([COQES], 2020 ; Daniel, 2018).

Les résultats révèlent une diversité de représentations, allant d'approches cognitives et analytiques à des perspectives dialogiques, éthiques et transformatrices. Si cette pluralité enrichit les pratiques, elle entretient aussi un certain flou qui complique son intégration cohérente dans les curricula. Les participants reconnaissent néanmoins son rôle cardinal dans le développement de l'autonomie intellectuelle et de la réflexivité professionnelle (Dumitru, 2023 ; Zembylas, 2024).

Ces constats soulignent le bien-fondé d'inscrire explicitement la pensée critique dans les objectifs de formation, de renforcer la formation continue des enseignants et de développer des outils pédagogiques et évaluatifs adaptés (Bancketh Kodja et al., 2019 ; Bezanilla et al., 2019). Malgré certaines limites méthodologiques, cette recherche ouvre des pistes d'intérêt pour des études comparatives interprovinciales ou interdisciplinaires, ainsi que pour l'expérimentation de dispositifs innovants. Elle invite enfin à repenser la kinésiologie comme un véritable espace de formation critique, capable d'accompagner la transformation des pratiques professionnelles dans un monde en mutation.

Références

- Abasaid, M., & Ferreira, M. (2022). Perception and knowledge of critical thinking: A qualitative research study with Professors of Higher Education in Oman. *Journal of Educational Studies and Multidisciplinary Approaches*, 2(2), 173–190. <https://doi.org/10.51383/jesma.2022.38>
- Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Waddington, D. I., Wade, C. A., & Persson, T. (2015). Strategies for teaching students to think critically: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 85(2), 275–314.
- Akharraz, K., & Fallaki, H. (2025). Construire des leaders : L'ingénierie pédagogique au service du développement du leadership. *L'Archétype*, 3(1), 210-221.
- Al Ramis, A. (2018). *Instructors' attitudes and perceptions toward critical thinking: A case study of interior design instructors in Saudi Arabia* [Master's thesis, University of Northern Iowa]. <https://scholarworks.uni.edu/etd/565>
- Araújo-Oliveira, A. et Tremblay-Wragg, É. (dir.). (2022). *Des pratiques inspirantes au cœur de la formation à l'enseignement*. Presses de l'Université du Québec.

- Araújo-Oliveira, A. et Grégoire, P. (dir.). (2018). Overview of the didactics research: strengths, challenges and contributions to teaching practice. *Revista Trabalho (En)Cena*, 3(1), 2-18. <https://doi.org/10.20873/2526-1487V3N1>
- Badger, J. (2019). A case study of Chinese students' and IEP faculty perceptions of a creativity and critical thinking course. *Higher Education Studies*, 9(3), 34-45. <https://doi.org/10.5539/hes.v9n3p34>
- Baidoo-Anu, D., Asamoah, D., & Adusei, A. (2023). Teachers' beliefs and attitudes towards students' self assessment: A latent profile analysis. *International Journal of Educational Research Open*, 5, Article 100275. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100275>
- Bancketh Kodja, A. F., Mandoumou, P., Makoumbou, L. E., Ngolo-Ngono, M. I., Bakala, A., & Kpazaï, G. (2019). Une exploration du développement de la pensée critique des futurs enseignants d'éducation physique et sportive. *Journal of Sports and Physical Education*, 6(5), 35-44.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. PUF. <https://doi.org/10.3917/puf.bard.2013.01>
- Barnett, R. (2021). *The philosophy of higher education: A critical introduction*. Routledge.
- Ben Jomâa, H., Majdoub, S., Abdelkefi, H., & Kpazai, G. (2018). The construction of professional identity of beginning university teachers. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 17(7), 120-134.
- Bezanilla, M. J., Fernández-Nogueira, D., Poblete, M., & Galindo-Domínguez, H. (2019). Methodologies for teaching-learning critical thinking in higher education. *Thinking Skills and Creativity*, 33, 100584. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.100584>
- Block, B. A., Tietjen-Smith, T., & Estes, S. G. (2015). Thinking pluralistically: Dynamic decision making in kinesiology. *Quest*, 67(1), 93-105.
- Boa, E. A., Wattanatorn, A., & Tagong, K. (2018). The development and validation of the Blended Socratic Method of Teaching (BSMT): An instructional model to enhance critical thinking skills of undergraduate business students. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 39(1), 81-89.
- Boud, D., & Bearman, M. (2024). The assessment challenge of social and collaborative learning in higher education. *Educational Philosophy and Theory*, 56(5), 459-468. <https://doi.org/10.1080/00131857.2022.2114346>
- Bosch, E. S. (2024). Supply and Use of Evidence-Based Learning Activities to Improve Teaching and Learning at the University Level (Doctoral dissertation).
- Brocos, P., & Jiménez-Aleixandre, M. P. (2022). Social responsibility and critical disposition for considering and acting upon conflicting evidence in argumentation about sustainable diets. In *Critical Thinking in Biology and Environmental Education: Facing Challenges in a Post-Truth World* (pp. 211-227). Cham : Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-92006-7_12

- Brookfield, S. (2012). *Teaching for critical thinking: Tools and techniques to help students question their assumptions*. Jossey-Bass.
- Carter, A. S. (2023). *Active learning in the kinesiology classroom: Faculty perceptions and needs* (Doctoral dissertation, University of North Carolina at Greensboro).
- Carter, A. G., Creedy, D. K., & Sidebotham, M. (2017). Critical thinking evaluation in reflective writing: Development and testing of Carter Assessment of Critical Thinking in Midwifery (Reflection). *Midwifery*, 54, 73–80. <https://doi.org/10.1016/j.midw.2017.08.003>
- Case, A. N. M. (2023). Rethinking Assessment Practices in Teacher Education Programmes. *Fostering Diversity and Inclusion Through Curriculum Transformation*, 156.
- Chang, L. C., Dattilo, J., & Huang, F. H. (2024). Relationships between digital leisure and happiness among international students during the COVID-19 pandemic: examining a mediation model. *Leisure Studies*, 43(4), 677-691.
- College of Kinesiologists of Ontario. (2014, October). *Essential Competencies of Practice for Kinesiologists in Ontario*. Toronto, ON : College of Kinesiologists of Ontario. <https://coko.ca/coko-resources/essential-competencies-of-practice-for-kinesiologists-in-ontario/coko>
- Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES). (2020). *Rapport sur la qualité de l'enseignement supérieur en Ontario*.
- Dalim, S. F., Ishak, A. S., & Hamzah, L. M. (2022). Promoting students' critical thinking through socratic method: Views and challenges. *Asian Journal of University Education (AJUE)*, 18(4), 1034-1047.
- Daniel, M.-F. (2018). Développement d'une pensée critique dialogique : un outil essentiel pour les élèves et pour la professionnalisation des enseignantes et des enseignants. In G. Kpazaï (Dir.), *La pensée critique expliquée par des didacticiennes et des didacticiens de l'enseignement supérieur* (2e éd., pp. 237–248). Montréal : Les Éditions JFD Inc.
- de Boer, H., & Merklinger, D. (2021). Dialogue in Teacher Training at the University Level. *Penwell, Cliff (Hg.): The World Needs Dialogue*, 21-38.
- Dumitru, D. (2023). *La pensée critique en tant que compétence professionnelle*. Université d'études économiques de Bucarest.
- Dwyer, C. P. (2023). An evaluative review of barriers to critical thinking. *Journal of Intelligence*, 11(6), 105.
- Elder, L., & Paul, R. (2020). *Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life*. Rowman & Littlefield.

- Ennis, R. H. (2019). Critical thinking. In J. A. Plucker & C. M. Callahan (Eds.), *Critical issues and practices in gifted education: What the research says* (pp. 189–202). Prufrock Press.
- Entwistle, N., & McCune, V. (2004). The conceptual bases of study strategy inventories. *Educational Psychology Review*, 16(4), 325-345.
- Erasmus, H. C. G. (2019). *Pre-service teachers' perceptions and strategic use of teacher-talk in multilingual classrooms* (Doctoral dissertation, University of Pretoria).
- Facione, P. A. (2015). Critical Thinking: What It Is and Why It Counts. Insight Assessment.
- Fadili, S., & Belhaj, L. (2025). L'enseignement des soft skills au niveau de l'université : vers un changement de paradigmes dans les dispositifs de formation. *L'Archétype*, 3(1), 80-86.
- Finnie, R., Dubois, M., Pavlic, D., & Suleymanoglu (Bozkurt), E. (2018). Measuring Critical-thinking Skills of Postsecondary Students. Toronto : Higher Education Quality Council of Ontario. https://heqco.ca/wpcontent/uploads/2020/04/Formatted_PAWS_FINAL_FIX.pdfheqco
- Forges, R., Borges, C., & Daniel, M.-F. (2018). Les compétences professionnelles et les types de réflexivité. In G. Kpazaï (Dir.), *La pensée critique expliquée par des didacticiennes et des didacticiens de l'enseignement supérieur* (2e éd., pp. 53–75). Montréal, Québec : Les Éditions JFD Inc.
- Gagnon, M. (2014). Favoriser l'émergence d'une pensée critique par la pratique du dialogue philosophique : quels dispositifs pour le développement de métaconnaissances. *Entre-vues. Pédagogie de la morale et de la philosophie*.
- Gagnon, M. et Hasni, A. (2020). Pensées disciplinaires et pensée critique : enjeux de la spécificité et de la transversalité pour l'enseignement et la recherche. Quebec, Canada : Cursus universitaire.
- Garcia-Moro, F. J., Gadea-Aiello, W. F., Nicoletti, J. A., & Gomez-Baya, D. (2024). A Mixed Study of Beliefs about Critical Thinking in a Sample of Trainee Teachers in Argentina and Spain. *Éducation Sciences*, 14, 142. <https://doi.org/10.3390/educsci14020142>
- Gouider, I. (2023). Classroom interaction: an investigation into the aspects of teacher-student talk in EFL classroom (Doctoral dissertation, Mouloud Mammeri University, Tizi-Ouzou).
- Gouvernement de l'Ontario, F. (2016). Définir les compétences du 21e siècle pour l'Ontario. Compétences du 21e siècle. Document de réflexion. Repéré à <<https://pedagogienumeriqueenaction.cforp.ca/wp-content/uploads...>

- Gregersen, T., & Mercer, S. (Eds.). (2022). *The Routledge handbook of the psychology of language learning and teaching*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Groarke, L. (2022). *What's Wrong with the California Critical Thinking Skills Test?*. In *Critical Thinking Education and Assessment*.
- Guzmán-Valenzuela, C., Chiappa, R., Tagle, A. R. M., Ismail, N., & Pedraja-Rejas, L. (2023). Investigating critical thinking in higher education in Latin America: Acknowledging an epistemic disjuncture. *Critical Studies in Teaching and Learning (CriStal)*, 11(si1), 71-99.
- Halpern, D. F. (2014). *Critical thinking in psychology*. John Wiley & Sons.
- Hasni, A., & Potvin, P. (2015). Student's Interest in Science and Technology and Its Relationships with Teaching Methods, Family Context and Self-Efficacy. *International journal of environmental and science education*, 10(3), 337-366.
- Ho, Y. R., Chen, B. Y., & Li, C. M. (2023). Thinking more wisely: using the Socratic method to develop critical thinking skills amongst healthcare students. *BMC medical education*, 23(1), 173.
- Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of educational research*, 67(1), 88-140.
- Hursen, C. (2023). Examination of studies on critical thinking in teacher education: A bibliometric analysis. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 15(3), 288-311.
- Ingleton, P., & Fricker, T. (2021). *Évaluation du perfectionnement des compétences cognitives de base, des compétences transférables et de la pensée critique chez les collégiens, de l'admission à la diplomation*. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.
- Jensen Jr, R. D. (2015). The Effectiveness of the Socratic Method in Developing Critical Thinking Skills in English Language Learners. *Online Submission*.
- Jiménez-Aleixandre, M. P., & Puig, B. (2022). Educating Critical Citizens to Face Post-truth: The Time Is Now. In B. Puig & M. P. Jiménez-Aleixandre (Eds.), *Critical Thinking in Biology and Environmental Education* (pp. 3–19). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-92006-7_1
- Kahlke, R., Lee, M., & Eva, K. W. (2023). Building Blocks for Critical Reviews in Health Professions Education. *Journal of Graduate Medical Education*, 15(2), 186–189. <https://doi.org/10.4300/JGME-D-23-00155.1>
- Kahlke, R., & Eva, K. (2018). Constructing critical thinking in health professional education. *Perspectives on Medical Education*, 7(3), 156–165. <https://doi.org/10.1007/s40037-018-0415-z>

- Kaup, J., Frank, B., & Chen, A. (2014). *Évaluation de la pensée critique et de la solution de problèmes dans les grands groupes : activités suscitant des modèles pour le développement de la pensée critique*. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.
- Kirk, D. (2018). A new critical pedagogy for physical education in 'turbulent times': What are the possibilities?. In *Critical research in sport, health and physical education* (pp. 106-118). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203702598>
- Kpazaï, G., Jomâa, B., Mandoumou, P., Hariti, H., & Attiklémé, K. (2019). La pensée critique en Éducation Physique et à la Santé (EPS) : Sens et Utilité ? *European Scientific Journal*, 15(15), 86. <http://dx.doi.org/10.19044/esj.2019.v15n15p86>
- Kpazaï, G. (2018). *La pensée critique expliquée par des didacticiennes et des didacticiens de l'enseignement supérieur* (2e éd.). Montréal : Éditions JFD.
- Kpazaï, G., & Attiklémé, K. (2015a). La conception de la nature et de l'importance de la pensée critique dans la classe d'éducation physique et sportive au Bénin selon la perspective des enseignants d'EPS de Porto-Novo. In *Actes du XVIe congrès de l'Association des Chercheurs en Activités Physiques et Sportives* (pp. 317–318). Nantes.
- Larochelle-Audet, J., Borri-Anadon, C., & Potvin, M. (2022). Une démarche collective pour favoriser la formation interculturelle et inclusive des futurs enseignants au Québec.
- Lennon, M. C., & Jonker, L. (2014). *AHELO: The Ontario Experience*. Toronto : Higher Education Quality Council of Ontario.
- Lenoir, Y. (2020). Didactique : une approche sociohistorique du concept. *Didactique*, 1(1), 12-39. <https://doi.org/10.37571/2020.0102>
- Liu, O. L., Mao, L., Frankel, L., & Xu, J. (2016). Assessing critical thinking in higher education: The HEIghten™ approach and preliminary validity evidence. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(5), 677–694. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1168358>
- Liu, Q. (2015). *Outcomes-based education initiatives in Ontario postsecondary education: Case studies*. Toronto : Higher Education Quality Council of Ontario.
- Maree, N., & Van der Westhuizen, G. (2020). How classroom talk contributes to reading comprehension. *Per Linguam: a Journal of Language Learning= Per Linguam: Tydskrif vir Taalaanleer*, 36(2), 1-15. <https://doi.org/10.5785/36-2-910>
- Marton, F., & Booth, S. (2013). *Learning and awareness*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203053690>
- Mercer, N., Wegerif, R., & Major, L. C. (Eds.). (2019). *The Routledge international handbook of research on dialogic education*. Routledge.

- Ministère des Collèges et des Universités. (1990). *Vision 2000 : Quality and opportunity. The final report of the Vision 2000 task force*. Rebor, G., & Turri, M.
- Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Formation professionnelle de l'Ontario. (2003). Directive exécutoire du ministre : Cadre d'élaboration des programmes d'enseignement. Extrait de <http://www.tcu.gov.on.ca/epep/documents/FrameworkforPrograms2009-Fr.pdf>
- Panissal, N., & Bernard, M. C. (2021). La formation de la pensée critique revisitée par l'approche historico-culturelle. *Revue internationale du CRIRES : innover dans la tradition de Vygotsky*, 5(1).
- Pauzi, P. (2024). Critical Thinking In Learning Perspectives On Educational Philosophy. *El-Ghiroh: Jurnal Studi Keislaman*, 22(1), 1-17. DOI:[10.37092/el-ghiroh.v22i1.699](https://doi.org/10.37092/el-ghiroh.v22i1.699)
- Payan-Carreira, R. (2023). Developing critical thinking in higher education: Is there a reason to change? In *Technology and Innovation in Learning, Teaching and Education* (p. 329). Springer Nature.
- Payan-Carreira, R., Cruz, G., Papathanasiou, I. V., Fradelos, E., & Jiang, L. (2019). The effectiveness of critical thinking instructional strategies in health professions education: a systematic review. *Studies in Higher Education (Dorchester-on-Thames)*, 44(5), 829–843. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1586330>
- Piard, J. et Moyon, M. (2024). Former à la démarche scientifique grâce à la pédagogie active et la formation par la recherche : cas d'une Unité d'Enseignement de chimie expérimentale. *Didactique*, 5(2), 151-205. <https://doi.org/10.37571/2024.0206>
- Potvin, P., Bruyère, M.— H., Gauvin, I., Brault Foisy, L.-M., Bissonnette, M., Arvisais, O., Bégin, C. (2020). « Qu'est-ce que la didactique ? » : thématique du premier numéro de la revue *Didactique*. *Didactique*, 1(1), 4-11. <https://doi.org/10.37571/2020.01>
- Puig, B., & Jiménez-Aleixandre, M. P. (2022). *Critical thinking in biology and environmental education*. Springer International Publishing. <https://link.springer.com/bookseries/16350>
- Puig, B., & Jiménez-Aleixandre, M. P. (2022). The Integration of Critical Thinking in Biology and Environmental Education. Contributions and Further Directions. In B. Puig & M. P. Jiménez-Aleixandre (Eds.), *Critical Thinking in Biology and Environmental Education* (pp. 269–276). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-92006-7_15
- Reale, M. C., Riche, D. M., Witt, B. A., Baker, W. L., & Peeters, M. J. (2018). Development of critical thinking in health professions education: A meta-analysis of longitudinal studies. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 10(7), 826–833. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2018.04.019>

- Reifsteck, E. J. (2014). Feminist scholarship: Cross-disciplinary connections for cultivating a critical perspective in kinesiology. *Quest*, 66(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/00336297.2013.824903>
- Robert, A. D. et Garnier, B. (2015). Introduction. La pensée critique des enseignants, une notion en débat inachevable. Dans A. D. Robert et B. Garnier (Éds.), *La pensée critique des enseignants* (pp. 7-23). Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Robert, J., & Garnier, C. (2016). La pédagogie critique de Paulo Freire : Une approche de la conscientisation en éducation. In J. Robert, C. Garnier, & Y. Lenoir (Eds.), *Penser l'éducation : Concepts et théories en mouvement* (pp. 227-243). Presses de l'Université du Québec.
- Savado, A., & Kpazaï, G. (2024). La question de la formation universitaire à la pensée critique en kinésiologie en Ontario : ce qu'en pensent les formateurs et formatrices universitaires. *Revue Internationale du Chercheur*, 5(4), 417-442. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14250694>
- Semerci, N., Semerci, Ç., Ünal, F., Yılmaz, E., & Yılmaz, Ö. (2024). Higher education students' perceptions on their barriers to critical thinking. *Psychology in the Schools*, 61(7), 2949–2967. <https://doi.org/10.1002/pits.23198>
- Stedman, N. L., & Adams, B. L. (2012). Identifying faculty's knowledge of critical thinking concepts and perceptions of critical thinking instruction in higher education. *NACTA Journal*, 56(2), 9–14.
- Tremblay, C. et Leduc, D. (2024). Introduction au numéro thématique « Les méthodes pédagogiques actives en enseignement postsecondaire : enjeux, défis et retombées ». [numéro thématique]. Volume 5, Numéro2. *Didactique*, 5(2). <https://doi.org/10.37571/2024.02>
- Twietmeyer, G. (2012). What is kinesiology? Historical and philosophical insights. *Quest*, 64(1), 4–23.
- Volotovska, T., Kushevska, N., Huda, O., Turgenieva, A., & Khrenova, V. (2025). Education of the future and development of critical thinking through the integration of soft skills. *Futurity Education*, 5(1), 71–91. DOI:[10.57125/fed.2025.03.25.05](https://doi.org/10.57125/fed.2025.03.25.05)
- Wason, H. (2023). *Learning to Teach Critical Thinking in Higher Education*. ProQuest Dissertations & Theses.
- Watson, P., Rubie-Davies, C. M., & Ertl, B. (Eds.). (2023). *The Routledge International Handbook of Gender Beliefs, Stereotype Threat, and Teacher Expectations*. Taylor & Francis Group.
- Yan, Z. (2022). *Student self-assessment as a process for learning*. Routledge.
- Yeh, H.-C., Yang, S., Fu, J. S., & Shih, Y.-C. (2023). Developing college students' critical thinking through reflective writing. *Higher Education Research and Development*, 42(1), 244–259. <https://doi.org/10.1080/07294360.2022.2043247>

- Zeccardi, J., Emhoff, C. A., Williams, C., & Dunn, R. (2022). How timing and authority in peer review impact STEM students: A comparative assessment of writing and critical thinking in kinesiology courses. *Across the Disciplines*, 18(3/4), 305.
- Zembylas, M. (2024). Revisiting the notion of critical thinking in higher education: Theorizing the thinking-feeling entanglement using affect theory. *Teaching in Higher Education*, 29(6), 1606–1620.
<https://doi.org/10.1080/13562517.2022.2078961>
- Zembylas, M. (2025). Synergizing Critical Theory and Decolonial Approaches in Educational Philosophy and Theory: Tensions and Insights. *Studies in Philosophy and Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1007/s11217-025-09993-4>