



## **La question de la formation universitaire à la pensée critique en kinésiologie en Ontario : ce qu'en pensent les formateurs et formatrices universitaires**

### **The Issue of University Education in Critical Thinking in Kinesiology in Ontario: Perspectives from University Instructors**

**SAVADOGO Aboulaye**

Étudiant au doctorat en sciences humaines et interdisciplinarité

Faculté des arts, Université Laurentienne.

Étudiant-chercheur dans le Groupe de Recherche sur l'Évaluation et le Développement des

Compétences en Activité Physique et en Santé (GREDCAPS),

Sudbury (ON), Canada

**KPAZAIĀ Georges**

Professeur titulaire, École de Kinésiologie et des Sciences de la Santé,

Faculté d'éducation et de la santé, Université Laurentienne.

Chercheur dans le Groupe de Recherche sur l'Évaluation et le Développement des

Compétences en Activité Physique et en Santé (GREDCAPS),

Sudbury (ON), Canada

**Date de soumission** : 11/10/2024

**Date d'acceptation** : 20/11/2024

**Pour citer cet article** :

SAVADOGO. A. et KPAZAIĀ, 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 «Volume 5 : Numéro 4» pp : 417-442

## Résumé :

L'objectif de cette étude est d'acquérir une compréhension plus approfondie de la manière dont les formateurs universitaires en kinésiologie perçoivent et abordent la question du développement de la pensée critique des étudiant.e.s dans la formation initiale en kinésiologie. Trente formateurs et formatrices en kinésiologie de l'Ontario ont volontairement participé à un sondage par questionnaire. Les données recueillies ont été analysées selon la technique de la statistique descriptive. Les résultats révèlent diverses conceptions de la pensée critique : 47% philosophique, 27% psychologique, 12% psychopédagogique, 10% sociologique et 4% pédagogie critique. Les formateurs soulignent l'importance d'utiliser des méthodes d'enseignement mixtes et diverses stratégies pour stimuler la pensée critique. L'étude a ainsi mis en lumière la diversité des perspectives sur la pensée critique en kinésiologie, offrant des implications pratiques pour la formation des futurs professionnels. Elle souligne l'importance d'une compréhension approfondie des conceptions des formateurs sur la pensée critique pour améliorer la formation initiale des étudiants.

**Mots clés :** pensée critique ; formateurs ; université ; kinésiologie ; perceptions

## Abstract

This study aims to gain a deeper understanding of how university kinesiology instructors perceive and approach the development of critical thinking in students during their initial training in kinesiology. Thirty kinesiology instructors from Ontario voluntarily participated in a questionnaire survey. The data collected were analyzed using descriptive statistical techniques. The results reveal various conceptions of critical thinking: 47% philosophical, 27% psychological, 12% psychopedagogical, 10% sociological, and 4% critical pedagogy. Instructors emphasize the importance of using mixed teaching methods and diverse strategies to foster critical thinking. So, the study highlights the diversity of perspectives on critical thinking in kinesiology, offering practical implications for the training of future professionals. It underscores the importance of thoroughly understanding instructors' conceptions of critical thinking to improve students' initial training.

**Keywords :** critical thinking ; instructors ; university ; kinesiology ; perceptions

## Introduction

La formation à la pensée critique au niveau universitaire est devenue une priorité en Ontario. Cette compétence est essentielle pour l'employabilité des étudiant.e.s et leur préparation aux défis complexes de leur future pratique professionnelle (COQES, 2020). En 2003, le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Formation professionnelle de l'Ontario soulignait que le développement de la pensée critique doit être intégré dans le cadre d'élaboration des programmes d'enseignement, afin de garantir que les étudiants acquièrent des compétences pertinentes pour le marché du travail. Des recherches montrent également que la pensée critique favorise l'engagement des étudiants et améliore leur capacité à résoudre des problèmes (Facione, 2011). Lennon et al. (2014) ont souligné l'importance d'intégrer la pensée critique dans les programmes universitaires pour identifier et mesurer les résultats d'apprentissage sectoriels. Liu (2015) a démontré le rôle crucial de cette compétence dans la préparation des étudiants à leur future carrière, tandis que Garrison et Anderson (2016) ont établi son importance dans les environnements d'apprentissage en ligne pour favoriser l'engagement des étudiants.

Plus récemment, Beletzan et al. (2017) ont exploré le développement d'outils d'évaluation des résultats d'apprentissage au Humber College, soulignant l'importance de mesurer et de cultiver la pensée critique dans l'enseignement supérieur. De plus, l'étude de Zembylas (2024) a révélé que des approches pédagogiques actives sont essentielles pour le développement des compétences académiques et professionnelles des étudiants. Cette conclusion est corroborée par des recherches, sur la pédagogie active, qui montrent que l'engagement actif des étudiants favorise la curiosité, l'autonomie et la motivation face aux tâches éducatives proposées.

Cependant, malgré ces avancées, il existe un manque d'études empiriques sur les perceptions des formateurs universitaires concernant la pensée critique, en particulier dans le domaine de la kinésiologie. Les conceptions et pratiques pédagogiques de ces formateurs sont déterminantes pour le développement de cette compétence chez les étudiants. Ainsi, il est impératif d'explorer comment les formateurs et formatrices universitaires, du domaine de la kinésiologie, perçoivent la pensée critique et comment ils conçoivent faire sa promotion dans leur enseignement. Ce qui nous permettrait de mieux comprendre les enjeux et les opportunités liés à cette compétence dans la formation des futurs professionnels du domaine de la kinésiologie.

## Question de recherche

Comment les formateurs et formatrices universitaires en kinésiologie conçoivent-ils la nature et les rôles de la pensée critique, de même que les modalités de son développement en formation initiale en kinésiologie ?

Cette question est explorée à travers trois sous questions suivantes :

1. Quelle est la conception des formateurs et les formatrices en kinésiologie concernant la nature de la pensée critique ?
2. Quelles sont leurs conceptions du rôle et de l'importance de la pensée critique ?
3. Quelles sont les conceptions en lien avec les modalités de développement de la pensée critique en kinésiologie ?

De ce fait, cette recherche adopte une approche méthodologique quantitative des données statistiques. Le présent article s'articule autour de quatre parties principales : une revue de littérature établissant le contexte théorique de la pensée critique en kinésiologie, la présentation du cadre conceptuel basé sur cinq catégories de visions de la pensée critique, une section méthodologique détaillant la stratégie de collecte de données et les considérations éthiques, et enfin, une présentation et analyse des résultats. La discussion qui suit examine les implications de ces résultats pour la formation en kinésiologie et propose des pistes pour de futures recherches.

### 1. Revue de la Littérature :

La pensée critique reste un concept complexe et difficile à définir de manière consensuelle dans le domaine de la recherche en éducation et en formation. De nombreuses études ont été menées pour tenter de mieux comprendre la nature, le rôle et l'importance de la pensée critique, ainsi que les modalités de son développement chez les apprenants (Voir, entre autres, les travaux de Afifi, 2024 ; Kablan & Kpazai, 2024).

#### 1.1. Les perceptions de la nature de la pensée critique en kinésiologie

La pensée critique, définie comme la capacité à analyser, évaluer et synthétiser des informations de manière réfléchie (Maduna & Hove, 2021), est essentielle dans l'éducation supérieure, notamment en kinésiologie. Selon Facione (2015), elle implique un jugement éclairé et une prise de décision fondée sur des preuves. Abrami et al. (2015) soulignent qu'elle favorise l'apprentissage actif et l'engagement des étudiants. Elle est une compétence qui allie jugement, créativité et réflexion pour analyser et évaluer efficacement l'information

(Kpazai & Attiklemé, 2015). Ainsi, elle est fondamentale pour garantir une éducation de qualité.

### **1.2. Les perceptions du rôle et de l'importance de la pensée critique à l'université**

Les perceptions du rôle et de l'importance de la pensée critique à l'université varient considérablement. Liu et al. (2016) soulignent que la pensée critique est essentielle dans l'enseignement supérieur, notamment en kinésiologie. Car, elle développe les compétences analytiques, la résolution de problèmes complexes et prépare à une pratique professionnelle fondée sur des preuves. Abasaid et Ferreira (2022) révèlent que les professeurs d'enseignement supérieur reconnaissent la pensée critique comme nécessaire pour le développement des compétences analytiques chez les étudiants. Thomas et al. (2022) ajoutent que la pensée critique est indispensable pour évaluer la validité des recherches en kinésiologie. Ces études montrent que la pensée critique est un élément fondamental de l'éducation supérieure.

### **1.3. Les perceptions en lien avec les modalités de développement de la pensée critique au niveau supérieur**

Les modalités de développement de la pensée critique au niveau supérieur reposent sur diverses approches pédagogiques. Dwyer et al. (2014) soulignent l'importance de l'apprentissage collaboratif et des discussions en classe, tandis que Davies (2015) intègre des compétences analytiques et réflexives. Danvers (2023) met en lumière les défis liés aux politiques éducatives, et Abrami et al. (2015) plaident pour des méthodes actives comme l'apprentissage par projet. Daniel (2018) recommande la pédagogie du dialogue critique pour une réflexion multidimensionnelle. En complément, Kablan et Kpazai (2024) proposent une approche intégrée pour développer la pensée critique, soulignant l'importance de l'enseignement explicite, de l'utilisation de méthodes interactives et de la participation active des étudiants dans des situations d'apprentissage authentiques. Ces stratégies sont essentielles pour former des professionnels compétents en kinésiologie.

## **2. Cadre conceptuel**

Les travaux de Kpazai et Attiklemé (2012) ont présenté trois catégories de conceptualisation de la pensée critique en éducation et en formation. Par la suite, Kablan et Kpazai (2024) ont ajouté deux nouvelles catégories sur la pensée critique en éducation et en santé. Dans le cadre



de cette étude, nous proposons une synthèse des cinq catégories de visions de la pensée critique telles qu'elles apparaissent dans la littérature scientifique : les visions philosophique, psychologique, psychopédagogique, sociologique (théorie critique) et celle de la pédagogie critique, dans le contexte de l'enseignement supérieur.

### **2.1. La vision philosophique de la pensée critique : une synthèse**

La vision philosophique de la pensée critique, selon Paul et Elder (2013), la définit comme un processus cognitif complexe d'évaluation rigoureuse. Elle implique la formulation claire de questions, l'évaluation d'informations pertinentes, l'utilisation d'idées abstraites, et l'arrivée à des conclusions raisonnées. Özcan (2020) souligne son caractère logique et sceptique, tandis que Behar-Horenstein et Niu (2011) insistent sur l'engagement intellectuel et l'autocritique. Facione (2007) l'associe à la « bonne pensée », et Nosich (2016) au rejet des stéréotypes. Kpazaï (2018) la voit comme l'expression rationnelle de l'esprit critique. Lemvo Makoumbou et al. (2020) mettent en avant les habiletés de pensée supérieures qu'elle mobilise. Cette approche souligne l'importance de l'autocorrection et de l'amélioration constante de la pensée.

### **2.2. La vision psychologique de la pensée critique**

La vision psychologique considère la pensée critique comme un ensemble de processus mentaux permettant d'explorer des situations et de résoudre des problèmes (Gomri, 2020). Selon Sternberg (1987), elle requiert des stratégies, des représentations mentales variées, des connaissances de base et de la motivation. Facione (2000) la décrivent comme un jugement réflexif impliquant l'interprétation, l'analyse et l'évaluation. Pour Halpern (2014), elle englobe des compétences cognitives telles que le raisonnement, la résolution de problèmes et la prise de décision. Khairinaa et al. (2023) soulignent l'importance de la métacognition dans le développement de la pensée critique et son lien avec les résultats d'apprentissage en sciences. Ces perspectives mettent en lumière la complexité cognitive de ce processus.

### **2.3. La vision psychopédagogique de la pensée critique**

La vision psychopédagogique de la pensée critique intègre les dimensions cognitive, morale, sociale et affective (Gomri, 2020). Vygotsky (1978) souligne l'importance des interactions sociales et du langage dans le développement des fonctions mentales supérieures, dont la pensée critique. Sa théorie de la zone proximale de développement suggère que la pensée critique se développe progressivement avec un soutien approprié. Mezirow (2018) enrichit cette perspective avec sa théorie de l'apprentissage transformationnel, soulignant que la



pensée critique implique une remise en question des cadres de référence et des présupposés. Ce processus de transformation des perspectives est crucial pour le développement de la pensée critique chez les adultes. Facione et al. (2016) mettent l'accent sur le développement d'un état d'esprit propice à la pensée critique. Bloom (1956) propose une hiérarchie des compétences cognitives, tandis qu'Abrami et al. (2015) insistent sur l'enseignement explicite et les stratégies pédagogiques adaptées. Drigas et Mitsea (2021) soulignent l'importance de la métacognition. Ces perspectives mettent en lumière la nature multidimensionnelle de la pensée critique en contexte éducatif, intégrant les aspects socioculturels, développementaux et transformationnels.

#### **2.4. La vision sociologique de la pensée critique : perspective de la théorie critique**

La vision de la sociologie de la pensée critique, issue de l'École de Francfort, met l'accent sur la critique de la société et la transformation des structures oppressives (Bronner & Kellner, 2020). Cette approche analyse les relations de pouvoir et l'idéologie dominante pour dévoiler les mécanismes de domination (Tyson, 2023). Selon Fischbach (2016), la réflexion critique est essentielle à la théorie critique. Eribon (2016) souligne l'importance de la prise de conscience et de l'action pour le changement social. Elle vise à former des penseurs autonomes (Spurk, 2001). Les travaux de Genel (2007) et Haber (2015) approfondissent ces concepts, soulignant leur pertinence continue.

#### **2.5. La vision de la pédagogie critique**

La pédagogie critique vise l'émancipation des opprimés par l'éducation (Turcotte, 2022). Freire (1974) a développé la notion de conscientisation, soulignant l'importance du dialogue et de la réflexion critique. Giroux (1988) a promu une pédagogie de résistance contre les inégalités sociales. Pereira (2016) insiste sur la déconstruction et la co-construction des savoirs. Selon Espejo (2011), l'éducation est vue comme une action idéologique. Mesquida et al. (2014) soulignent l'importance de la participation active des apprenants. Récemment, Tardif et Robichaud (2016) ont réaffirmé l'engagement des sciences sociales dans la perspective critique. Cette approche vise à développer la conscience critique et l'autonomie des apprenants. La figure 1, ci-dessous, présente les concepts liés aux catégories de visions de la pensée critique.

**Figure N°1 :** Catégories de visions de la pensée critique



### 3. Cadre méthodologique

#### 3.1. Posture épistémologique

Nous avons adopté une approche mixte, alliant méthodes qualitatives et quantitatives. Cette méthodologie, préconisée par Ivankova et al. (2006), permettait d'intégrer divers types de données pour mieux cerner la problématique. Comme le soulignent Teddlie et Tashakkori (2003), cette approche offre la flexibilité de combiner ces méthodes à différentes étapes de la recherche, enrichissant ainsi notre compréhension des perceptions des enseignants sur la nature, les rôles et le développement de la pensée critique.

#### 3.2. Stratégies de collecte des données

Notre stratégie de collecte de données reposait sur une approche de statistique descriptive, utilisant un questionnaire électronique bilingue (anglais et français) envoyé aux formateurs et formatrices universitaires en kinésiologie de l'Ontario. Les participant.e.s ont été sélectionné.e.s selon divers critères (genre, statut, expérience, domaine d'enseignement), provenaient d'universités anglophones et francophones. Ce questionnaire visait à explorer leurs conceptions de la pensée critique, son rôle et ses méthodes de développement. Les répondants ont été invités à choisir librement une ou plusieurs affirmations qui leur avaient été proposées.



### **3.2.1. Participantes et participants**

La population mère de cette étude comprend l'ensemble des formateurs et formatrices universitaires en kinésiologie des institutions d'enseignement supérieur de l'Ontario. Selon nos estimations, basées sur le nombre d'universités offrant des programmes de kinésiologie et la taille moyenne des départements, cette population se situe approximativement entre 330 et 550 individus. Ces professionnels sont répartis dans 22 universités à travers la province de l'Ontario. Sur cette population estimée, notre étude a réussi à recruter 30 formateurs et formatrices universitaires, soit environ entre 11% et 18,33% de la population totale estimée. Bien que cet échantillon soit relativement modeste, il offre néanmoins un aperçu précieux des perceptions et pratiques en matière de pensée critique dans la formation en kinésiologie en Ontario.

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

Notre stratégie de collecte de données reposait sur une approche de statistique descriptive. L'analyse statistique descriptive a consisté en un calcul des fréquences, des moyennes et des pourcentages pour chaque question, ce qui a permis d'identifier les stratégies de développement de la pensée critique les plus couramment mentionnées, d'évaluer les perceptions des formateurs quant à son importance, et de quantifier leurs conceptions sur sa nature.

Nous avons utilisé un échantillonnage non probabiliste de volontaires parmi les formateurs universitaires en kinésiologie. Cette approche a été choisie en raison des considérations éthiques spécifiques à ce domaine et des contraintes inhérentes à la recherche en milieu universitaire. Bien que cette méthode limite la généralisation des résultats, elle a permis d'obtenir des données riches et pertinentes sur les perceptions et pratiques liées à la pensée critique.

En parallèle, une analyse de contenu, suivant la méthode de Berelson (1952), a été appliquée aux réponses ouvertes, permettant d'extraire des informations clés sur les conceptions, les rôles et les modalités de développement de la pensée critique. Cette approche mixte a ainsi fourni un portrait complet et nuancé des pratiques et perceptions liées à l'enseignement de la pensée critique dans la formation en kinésiologie, enrichissant notre compréhension des enjeux et des stratégies pédagogiques en jeu.

### **3.4. Les considérations éthiques**

L'étude a suivi une démarche éthique rigoureuse, obtenant l'approbation du Comité d'éthique de l'Université Laurentienne de Sudbury. Les risques pour les participants ont été évalués comme très faibles, les bienfaits de la recherche l'emportant sur les risques. Nous avons respecté les principes éthiques fondamentaux : consentement éclairé, respect de la vie privée, confidentialité et anonymat. Le projet a reçu l'accord du CÉRUL (référence 6021439), garantissant ainsi le respect des normes éthiques en vigueur.

## **4. Présentation et analyse des résultats**

Le chapitre se divise en deux sections. La première section présente les caractéristiques socio-démographiques des 30 participants dont 18 hommes, 11 femmes et 1 participant ne souhaitant indiquer son genre. Ces participants affichaient une diversité de statuts universitaires et d'expériences, allant de 1 à plus de 25 ans dans le domaine. Il est à noter que l'étude a été enrichie par la contribution de huit universités ontariennes, ce qui a permis de rassembler un éventail varié de perspectives et d'expertises. La seconde section analysait les réponses au questionnaire. Dans le domaine socio-culturel, la sociologie était prédominante avec 72 % des réponses, suivie de la philosophie (21 %) et de l'histoire (7%). Pour le domaine comportemental, la psychologie du sport représente 37 %. Dans le domaine biophysique, l'enseignement de la santé était le plus courant (35 %). Tandis que dans la formation pratique et professionnelle, les stages en milieu professionnel constituaient 50 % des réponses en formation pratique. Cette diversité dans les réponses souligne l'importance des différentes disciplines et approches dans la formation en kinésiologie.

### **4.1. Conception de la nature de la pensée critique par les formateurs et formatrices universitaires en Kinésiologie**

Les formateurs et formatrices universitaires en kinésiologie ont des conceptions variées de la nature de la pensée critique. Pour mieux comprendre ces conceptions, trois questions leur furent posées :

- Selon vous, quelle(s) définition(s) de la pensée critique convient (nent) le mieux dans votre domaine d'enseignement ? ;
- Selon vous, quelle est la différence entre « la pensée critique » et « la réflexion ou la pensée » ?
- Selon vous, quelle est la dimension ou quelles sont les dimensions de la pensée critique ?



Le Tableau 1, ci-dessous, montre les différentes définitions de la pensée critique selon les formateurs et formatrices universitaires en kinésiologie.

**Tableau 1:** Pourcentage de la définition de la pensée critique

Question 1: Selon vous, quelle(s) définition(s) de la pensée critique convient (nent) le mieux dans votre domaine d'enseignement ? Faites votre choix/ vos choix parmi les propositions ci-dessous, si possible.	
Choix possibles	Pourcentage
a. La pensée critique est une pensée rationnelle qui remet en question les affirmations et examine leur valeur et leur pertinence.	39%
b. La pensée critique fait référence à un ensemble de processus mentaux ou cognitifs utilisés pour explorer des situations problématiques et parvenir à une conclusion satisfaisante	29%
c. La pensée critique est assimilable à un processus de développement de l'intelligence, permettant la pensée abstraite et hypothético-déductive.	16%
d. La pensée critique est une posture de distanciation et d'analyse critique des faits et actions de la société.	12%
e. La pensée critique est assimilable à un processus de conscientisation et d'émancipation chez une personne.	2%
f. Donnez votre propre définition si celles mentionnées en haut ne vous conviennent pas. (Capacité de reconnaître, de remettre en question et de tester les hypothèses, et de porter des jugements éclairés en utilisant une analyse impartiale. L'analyse, la déduction, l'évaluation des hypothèses et l'humilité intellectuelle sont autant d'aspects de la pensée critique).	2%

L'analyse des réponses des formateurs en kinésiologie révélait plusieurs conceptions de la pensée critique. La perspective philosophique, adoptée par 39% des réponses des formateurs, la définissant comme une réflexion rationnelle qui remet en question les affirmations. La perspective psychologique, soutenue par 29%, la voyant comme des processus mentaux pour résoudre des problèmes. La perspective psychopédagogique, adoptée par 16%, considérait la pensée critique comme un développement intellectuel. Les théoriciens critiques, représentant 12%, soulignaient l'influence des structures sociales. Enfin, 2% des réponses des formateurs



adoptaient la pédagogie critique, la voyant comme un processus d'émancipation, tandis que 2% proposaient des définitions individuelles, illustrant la diversité des conceptions.

Le Tableau 2, ci-dessous, expose les perceptions des formateurs et formatrices sur la distinction entre « la pensée critique » et « la réflexion ou la pensée ».

**Tableau 2:** Pourcentage de la différence entre la pensée critique et la réflexion ou la pensée.

Question 2: Selon vous, quelle est la différence entre « la pensée critique » et « la réflexion ou la pensée » ? Faites votre choix/ vos choix parmi les propositions ci-dessous, si possible.	
Choix possibles	Pourcentage
A. La pensée critique implique l'évaluation, l'analyse et la remise en question des idées, tandis que la réflexion fait référence à un processus plus général de pensée et de délibération cognitive.	48%
B. La pensée critique se réfère à une approche analytique et objective, tandis que la réflexion fait référence à une introspection personnelle sans nécessairement inclure une évaluation critique.	30%
D. Une pensée est une réflexion superficielle sans analyse approfondie, tandis que la pensée critique ou la réflexion critique implique une évaluation plus approfondie des idées et/ou des actions.	15%
C. La pensée critique et la réflexion sont essentiellement synonymes et réfèrent toutes les deux à des processus de pensée approfondis.	7%
E. Si aucune de ces différences ne vous satisfait, donnez votre propre avis.	0%

L'analyse des réponses des formateurs en kinésiologie mettait en lumière des distinctions entre « pensée critique » et « réflexion ». Près de 48 % des réponses des formateurs estimaient que la pensée critique implique évaluation et remise en question des idées, contrairement à la réflexion, perçue comme un processus plus général. De plus, 30 % associaient la pensée critique à une approche analytique et objective, tandis que la réflexion était vue comme une introspection personnelle. Par ailleurs, 15 % affirmaient que la pensée critique dépasse une simple réflexion superficielle, nécessitant une évaluation approfondie. Enfin, 7 % considéraient les deux concepts comme synonymes, illustrant la diversité des opinions au sein du groupe.

Le Tableau 3, ci-dessous, présente les différentes dimensions attribuées à la pensée critique par les participants.

**Tableau 3:** Pourcentage de la dimension de la pensée critique

Question3 : Selon vous, quelle est ou quelles sont les dimensions de la pensée critique? Faites votre choix/ vos choix parmi les propositions ci-dessous, si possible.	
Choix possibles	Pourcentage
D. La pensée critique a une dimension cognitive, éthique et sociale.	42%
E. La pensée critique a une dimension pratique et pragmatique	24%
B. La pensée critique a une dimension cognitive et une dimension affective (disposition interne).	22%
C. La pensée critique a une dimension cognitive et une dimension sociale	11%
F. Présentez votre propre avis sur les dimensions de la pensée critique si aucun des choix ne vous convient (35 dimensions d'applications de la pensée critique peuvent se manifester dans une salle de classe, telles que les stratégies affectives et les stratégies cognitives).	2%
A. La pensée critique a uniquement une dimension cognitive	0%

42% des réponses des formateurs en kinésiologie considéraient que la pensée critique englobait des dimensions cognitives, éthiques et sociales. 24% mettaient en avant son aspect pratique et pragmatique. 22% reconnaissaient l'importance de la dimension affective, soulignant le rôle des émotions dans le processus critique. De plus, 11% estimaient qu'elle incluait une dimension sociale. Enfin, 2% exprimaient des opinions personnelles, illustrant ainsi la richesse et la complexité des conceptions de la pensée critique au sein du groupe. Cette diversité d'opinions soulignait l'importance d'une approche multidimensionnelle dans la formation en kinésiologie.

#### **4.2. Conception du rôle et de l'importance de la pensée critique par les formateurs et formatrices universitaires en kinésiologie**

Le tableau 4, ci-dessous, révèle la répartition des perspectives épistémologiques parmi les répondants, mettant en évidence l'importance accordée à la pensée critique pour le développement des compétences analytiques et décisionnelles dans ce domaine.

**Tableau 4** : Pourcentage du rôle et importance de la pensée critique

Question 4 : Quel est le rôle de la formation à la pensée critique sur l'apprentissage et la pratique de la kinésiologie ? Faites votre choix/ vos choix parmi les propositions ci-dessous, si possible.	
Choix possibles	Pourcentage
A. Elle est essentielle pour développer des compétences d'analyse et de prise de décision éclairée dans le domaine de la kinésiologie.	100%
B. Elle n'a qu'une importance mineure dans la formation en kinésiologie, car les compétences techniques sont prioritaires.	0%
C. La pensée critique n'est pas nécessaire dans la formation en kinésiologie, car les protocoles et les méthodes sont déjà établis.	0%
D. La formation à la pensée critique en kinésiologie est facultative et dépend des préférences individuelles des étudiants.	0%
E. Autres rôles de la formation à la pensée critique, à préciser:	0%

Les résultats soulignent l'importance de la formation à la pensée critique pour les étudiants en kinésiologie. En effet, les formateurs et formatrices universitaires s'accordaient à l'unanimité sur le rôle essentiel de la pensée critique dans le développement des compétences d'analyse et de prise de décision éclairée, indispensables à la pratique professionnelle dans ce domaine. Ce fort consensus témoignait de la reconnaissance générale de l'impact décisif de la pensée critique sur la formation des futurs kinésioles. Ainsi, l'analyse suggérait que la majorité des formateurs considéraient la pensée critique comme un élément central du cursus. Par conséquent, il est indispensable de le développer activement chez les étudiants afin de les préparer de manière optimale à leur future carrière.

#### **4.3. Conception des modalités de développement de la pensée critique en kinésiologie**

##### **4.3.1. Stratégies d'enseignement**

Le tableau 5, ci-dessous, présente les modalités et stratégies d'enseignement identifiées par les répondants pour développer la pensée critique des étudiants en kinésiologie.

**Tableau 5:** Indication des stratégies de développement de la pensée critique

Question 5 : Selon vous quelles sont les modalités et stratégies d'enseignement susceptibles de développer la pensée critique des étudiants dans la formation en kinésiologie? Faites votre choix/ vos choix parmi les propositions ci-dessous, si possible.	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stratégies d'enseignement :</li> </ul>	
Choix possibles	Pourcentage
E. Utilisation des plusieurs stratégies (enseignement mixte):	57%
F. D'autres techniques et méthodes d'enseignement selon vous (l'évaluation par les pairs, l'enseignement réciproque, le dialogue, l'apprentissage par l'expérience, le mentorat, coaching, l'enseignement magistral accompagné d'un travail d'écriture, l'évaluation critique d'un document ou d'une étude)	15%
A. L'enseignement magistral	11%
C. L'enseignement par immersion	9%
B. L'enseignement explicite	4%
D. L'enseignement par infusion	4%

57% des réponses des formateurs en kinésiologie privilégiaient l'enseignement mixte pour développer la pensée critique, combinant diverses stratégies adaptées aux besoins des étudiants. Cette approche polyvalente dominait, soulignant l'importance de la flexibilité pédagogique. 15% des réponses mentionnaient d'autres techniques, illustrant la diversité des opinions sur les approches potentielles. L'enseignement explicite et l'enseignement par infusion obtenaient chacun 4% des réponses, suggérant une perception de moindre efficacité dans le contexte de la kinésiologie. Cette répartition mettait en évidence la préférence pour des méthodes variées et adaptables, plutôt que pour des approches uniques, dans le développement de la pensée critique chez les étudiants en kinésiologie.

#### 4.3.2. Techniques et méthodes d'enseignement

Le tableau 6, ci-dessous, résume les diverses modalités et stratégies d'enseignement qui peuvent favoriser le développement de la pensée critique chez les étudiants en kinésiologie.

**Tableau 6** : Indication des techniques et méthodes d'enseignement

5. Selon vous, quelles sont les modalités et stratégies d'enseignement susceptibles de développer la pensée critique des étudiants dans la formation en kinésiologie? Faites votre choix/ vos choix parmi les propositions ci-dessous, si possible. Techniques et méthodes d'enseignement :	
Choix possibles	Pourcentage
A. Étude de cas	20%
B. Approche par problème	18%
C. Pédagogie par projet	14%
D. Résolution de problème	12%
E. Méthode d'enseignement axé sur le questionnement et le dialogue	12%
F. Exposés oraux ou compte rendu oral d'un projet	12%
G. Questions à court développement ou à développement	7%
H. D'autres techniques et méthodes d'enseignement selon vous (Apprentissage collaboratif, débats, cartographie mentale, la ludification; recherche et stages, scénarios et petits groupes; Séminaires dirigés par des étudiants)	3%
I. Question à choix multiples	2%

L'étude révélait une diversité de techniques d'enseignement préférées en kinésiologie pour stimuler la pensée critique. L'étude de cas dominait avec 20% des réponses, suivie de l'approche par problème (18%). La résolution de problème et la pédagogie par projet obtenaient chacune 12%, tout comme les méthodes axées sur le questionnement, le dialogue et les questions à développement. Ces résultats soulignaient une préférence pour des méthodes interactives et appliquées, favorisant la réflexion et la discussion. Les questionnaires à choix multiples ne recueillaient que 2% des réponses, indiquant leur moindre popularité dans ce contexte. 3% des réponses des formateurs mentionnaient d'autres techniques. Cette répartition mettait en évidence l'importance accordée aux approches pratiques et réflexives pour développer la pensée critique chez les étudiants en kinésiologie.

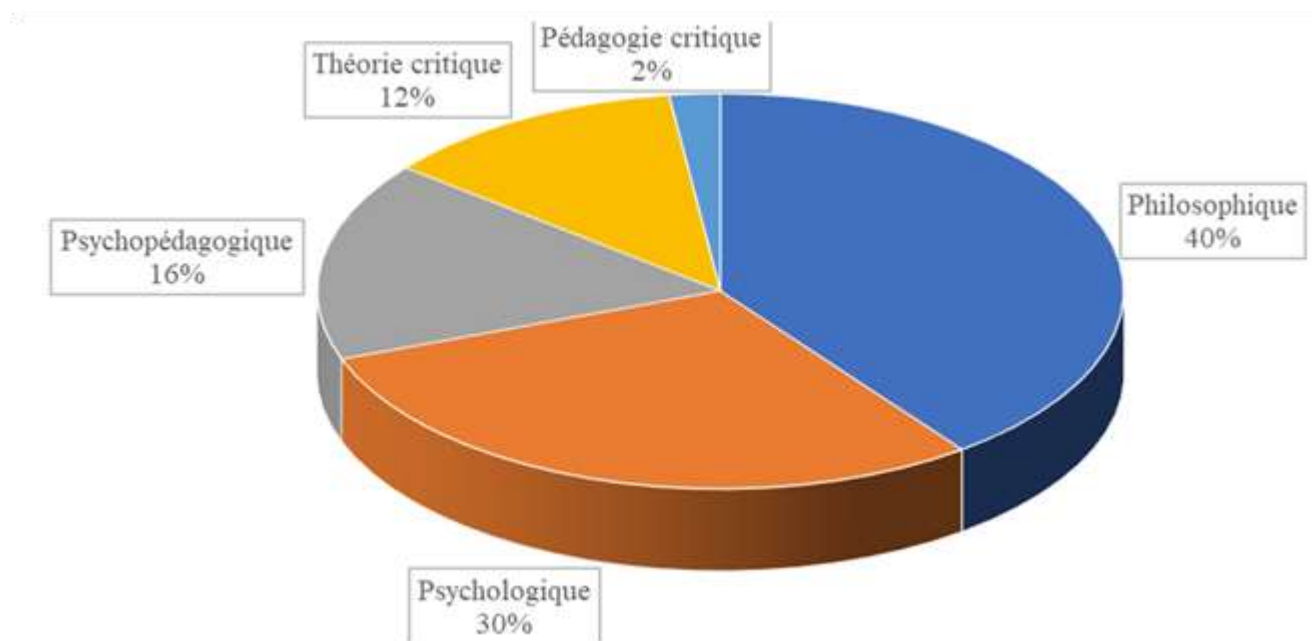


## 5. DISCUSSION

### 5.1. Conception de la nature de la pensée critique par les formateurs et formatrices universitaires en kinésiologie

Les formateurs universitaires en kinésiologie adoptaient des conceptions variées de la pensée critique, influencées par les différents champs d'étude de cette discipline. Dans le domaine socio-culturel, la pédagogie critique a été souvent privilégiée, incitant les étudiants à réfléchir sur les normes sociales qui influencent leur pratique (Freire, 1970). Cette approche permettait d'explorer les dynamiques de pouvoir et les dimensions socio-culturelles, favorisant une analyse critique des valeurs (Giroux, 1988). En revanche, dans le domaine comportemental, les formateurs se concentraient sur une vision philosophique, axée sur la logique et la rationalité, pour stimuler une analyse critique des aspects anatomiques et biomécaniques (Paul & Elder, 2013). Ils intégraient également des approches psychopédagogiques, favorisant l'autorégulation des étudiants (Zimmerman, 2002). Dans le domaine biophysique, une vision psychologique a été adoptée, explorant les processus mentaux liés à la prise de décision (Anderson, 2005). Enfin, la pédagogie critique a été essentielle dans la formation pratique, formant des professionnels réflexifs capables d'analyser leur propre pratique (Schön, 2017). La figure 2, ci-dessous, illustre les proportions des catégories de visions de la pensée critique.

**Figure N°2 :** Proportion des catégories de visions de la pensée critique



### **5.1.1. Définition de la pensée critique**

Les formateurs et formatrice en kinésiologie mettaient en lumière une diversité de conceptions de la pensée critique. La perspective philosophique, adoptée par 39% des formateurs, la définissait comme une réflexion rationnelle qui remettait en question les affirmations (Paul & Elder, 2013). Cette vision a été essentielle pour encourager les étudiants à développer un esprit critique face aux idées établies. La perspective psychologique, soutenue par 29% des répondants, considérait la pensée critique comme des processus mentaux permettant de résoudre des problèmes (Anderson, 2005). En outre, 16% des formateurs adoptaient une approche psychopédagogique, soulignant le développement intellectuel des étudiants (Zimmerman, 2002). Les théoriciens critiques, représentant 12%, mettaient en avant l'impact des structures sociales sur la pensée critique (Giroux, 1988). La pédagogie critique, adoptée par 2%, a été perçue comme un processus d'émancipation (Freire, 1970). Des recherches, comme celles de Facione (2011) et de Tsui (2002), renforcent l'idée que l'intégration de ces différentes perspectives était cruciale pour former des étudiants capables de penser de manière critique dans des contextes complexes. Ces résultats s'alignaient avec des travaux antérieurs au niveau supérieur, qui soulignaient l'importance d'une approche pluridisciplinaire pour enseigner la pensée critique (Bailin et al., 1999).

### **5.1.2. Les dimensions de la pensée critique**

Dans le domaine de la kinésiologie, 42 % des réponses des formateurs reconnaissaient que la pensée critique englobe des dimensions cognitives, éthiques et sociales, reflétant ainsi une compréhension de cette compétence essentielle (Facione, 2011). Cette approche multidimensionnelle a été renforcée par Brookfield (2011), qui souligne l'importance d'enseigner aux étudiants à questionner leurs propres hypothèses, favorisant ainsi un apprentissage plus profond. De plus, 24 % des réponses des formateurs mettaient en avant l'aspect pratique de la pensée critique, corroboré par Bellaera et al. (2021), qui affirmaient que l'application des compétences critiques est excellente pour la réussite des étudiants. La dimension affective, reconnue par 22 % des réponses des répondants, soulignait le rôle des émotions dans le processus critique, comme l'indiquent Paul et Elder (2019). Enfin, la diversité des opinions, avec 11 % des réponses des formateurs soulignant la dimension sociale, mettait en lumière l'importance de l'apprentissage collaboratif, soutenue par Johnson et Johnson (2014), renforçant ainsi la nécessité d'une approche intégrative dans la formation en kinésiologie.

## **5.2. Conception du rôle et de l'importance de la pensée critique par les formateurs et formatrices universitaires en kinésiologie**

Les formateurs et formatrices mettaient en lumière l'importance de la formation à la pensée critique pour les étudiants en kinésiologie. Selon Prevost et al. (2015), la pensée critique est essentielle pour le développement des compétences d'analyse et de prise de décision éclairée, qui sont indispensables à la pratique professionnelle. De plus, Garcia-Moro et al. (2024) soulignent que cette compétence permet aux futurs kinésologues de naviguer efficacement dans des situations complexes. Le consensus parmi les formateurs et formatrices sur le rôle central de la pensée critique dans le cursus indiquait une reconnaissance générale de son impact décisif sur la formation des étudiants, comme l'affirment Choy & Cheah (2009).

La pensée critique est essentielle au-delà de la kinésiologie, reconnue dans divers domaines universitaires comme le contrôle de gestion comme l'attestent Morales et Sponem (2009). Ces auteurs soulignent son importance dans la recherche, abordant les enjeux de rationalisation et de discipline. En kinésiologie, elle permet aux étudiants de questionner les pratiques et leurs implications éthiques. L'innovation pédagogique est cruciale pour son développement (Bédard & Béchar, 2009). Tahiri et Qachar (2024) démontrent l'impact des soft skills, dont la pensée critique, sur l'insertion professionnelle. Wolcott et Sargent (2021) insistent sur son intégration dans l'enseignement de la comptabilité. Cette reconnaissance interdisciplinaire souligne l'importance d'intégrer la pensée critique dans les programmes éducatifs pour préparer les étudiants aux défis professionnels.

## **5.3. Conception des modalités de développement de la pensée critique par les formateurs et formatrices universitaires en kinésiologie**

### **5.3.1. Les choix de modalités de développement de la pensée critique en fonction des domaines d'enseignement**

Les formateurs et formatrices universitaires en kinésiologie adoptaient des approches pédagogiques variées pour développer la pensée critique chez leurs étudiants. Selon Zuest (2022), l'intégration de disciplines comme la sociologie et la philosophie permettait d'encourager la réflexion sur les enjeux éthiques et sociaux de la pratique. Dans le domaine Béhavioral, des auteurs tels que Vealey (2007) soulignent l'importance de la psychologie du sport pour favoriser l'analyse des interactions sociales. Sur le plan biophysique, des activités pratiques et des simulations biomécaniques ont été privilégiées pour renforcer la compréhension des concepts (Kaupp et al., 2014). En ce qui concerne la formation pratique et

professionnelle, l'utilisation d'études de cas basées sur des contextes réels favorisait une analyse approfondie des comportements et des processus d'apprentissage en milieu professionnel (Choy & Cheah, 2009). De plus, l'accent mis sur l'analyse scientifique des mouvements et des adaptations physiologiques, ainsi que l'encouragement de réflexions sur les aspects sociaux et éthiques, enrichissent l'expérience d'apprentissage (Daniel, 2018).

### **5.3.2. Les stratégies d'enseignement**

L'enquête révèle que 57 % des réponses des formateurs et formatrices en kinésiologie privilégiaient l'enseignement mixte pour développer la pensée critique, soulignant l'importance de la flexibilité pédagogique. Cette approche est soutenue par Garrison et Vaughan (2008), qui affirment qu'elle favorise un environnement d'apprentissage dynamique. Graham et Misanchuk (2006) ajoutent que la combinaison de méthodes traditionnelles et innovantes améliore la motivation des étudiants. En revanche, seulement 4 % des réponses des formateurs optaient pour l'enseignement explicite et par infusion, perçus comme moins efficaces, ce qui est corroboré par Hattie (2008). Davies (2006) souligne que l'approche par infusion peut enrichir le débat sur la pensée critique.

### **5.3.3. Les techniques et méthodes d'enseignement**

Une diversité de techniques d'enseignement en kinésiologie, mettait en avant l'importance des méthodes interactives pour stimuler la pensée critique. L'étude de cas, qui recueillait 20 % des réponses, a été soutenue par des recherches antérieures qui montrent son efficacité à confronter les étudiants à des situations réelles, favorisant ainsi une réflexion approfondie (Kirk, 2018). L'approche par problème, avec 18 %, est également reconnue pour son rôle dans l'engagement des étudiants et le développement de compétences analytiques (Barrows, 1996). De plus, la résolution de problème et la pédagogie par projet, chacune à 12 %, soulignaient l'importance d'une approche pratique et collaborative (Hattie, 2008). En revanche, les questionnaires à choix multiples, avec seulement 2 %, illustraient une préférence marquée pour des méthodes d'évaluation plus dynamiques.

## **Conclusion**

Les résultats de cette étude sur les perceptions des formateurs universitaires en kinésiologie relatives à la pensée critique offrent des perspectives éclairantes sur la nature, le rôle et le développement de cette forme de pensée dans la formation en kinésiologie. À travers une



analyse approfondie, notre recherche a mis en lumière la diversité des conceptions et les défis liés à l'intégration de la pensée critique dans la formation en kinésiologie.

Les résultats pointent vers une considération plurielle de la pensée critique dans le domaine de la kinésiologie, tant aussi bien au niveau de sa nature qu'au niveau des stratégies de son développement. Cette pluralité reflète la complexité de la pensée critique dans le contexte spécifique de la kinésiologie et invite à une révisitation de sa nature et des modalités de son développement dans ce domaine.

Ainsi, cette recherche a des implications significatives pour le développement de la pensée critique dans l'enseignement supérieur. Elle souligne la nécessité d'adopter des approches pédagogiques variées et adaptées qui tiennent compte des différentes conceptions de la pensée critique. En identifiant les pratiques actuelles des formateurs, cette étude ouvre la voie à des recherches futures qui pourraient explorer l'impact de ces pratiques sur les résultats d'apprentissage des étudiants. Il serait pertinent d'explorer comment les conceptions de la pensée critique varient non seulement entre les formateurs, mais aussi entre les étudiants en kinésiologie. De plus, des études longitudinales pourraient être menées pour évaluer l'évolution des compétences en pensée critique des étudiants au fil de leur formation. D'autres questions pourraient également être posées, telles que : Comment les contextes culturels et institutionnels influencent-ils l'enseignement de la pensée critique en kinésiologie ? Quelles sont les meilleures pratiques pour intégrer la pensée critique dans les programmes de formation existants ?

Malgré certaines limites, comme la portée géographique restreinte et le nombre limité de participants, cette étude offre une contribution significative en identifiant les conceptions et les pratiques liées à la pensée critique dans la formation en kinésiologie. Ces limites soulignent l'importance de mener des recherches supplémentaires dans des contextes variés pour enrichir notre compréhension de la pensée critique dans ce domaine. En somme, cette étude sert de base pour des recherches futures visant à améliorer l'intégration de cette compétence cruciale dans l'enseignement supérieur en kinésiologie. Elle met en évidence l'importance de la pensée critique non seulement comme un objectif d'apprentissage, mais aussi comme un outil essentiel pour préparer les étudiants à relever les défis professionnels dans le domaine de la kinésiologie.



## BIBLIOGRAPHIE

- 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 (JESMA)*, 2(2), 173-190. <https://doi.org/10.51383/jesma.2022.38>
- Abrami, P. C., Bernard, P. A., Borokhovski, E., et al. (2015). Instructional interventions affecting critical thinking skills and dispositions: A stage 1 meta-analysis. *Review of Educational Research*, 85(2), 275-314.
- 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.
- Afifi, S. (2024). Exploration des obstacles à la Pensée Critique dans l'Enseignement Supérieur: Entre Représentations des Enseignants Universitaires de Français et Proposition de Solutions. *Revue Internationale du chercheur*, 5(1), 609-628.
- Anderson, J. R. (2005). *Cognitive psychology and its implications*. Macmillan.
- Bailin, S., Case, R., Coombs, J. R., & Daniels, L. B. (1999). Conceptualizing Critical Thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 31, 285-302. <https://doi.org/10.1080/002202799183133>
- Barrows, H. S. (1996). Problem-based learning in medicine and beyond: A brief overview. *Bringing Problem-Based Higher Education: Theory and Practice: New directions for Teaching and Learning*, 8(5-6).
- Bédard, D., & Béchar, J. P. (2009). Chapitre 1. L'innovation pédagogique dans le supérieur: un vaste chantier. In *Innover dans l'enseignement supérieur* (pp. 29-43). Presses Universitaires de France.
- Behar-Horenstein, L. S., et Niu, L. (2011). Defining critical thinking in higher education. *Journal of Excellence in College Teaching*, 22(3), 3-21. [http://celt.miamioh.edu/ject/fall2011/behar\\_horenstein.pdf](http://celt.miamioh.edu/ject/fall2011/behar_horenstein.pdf)
- Beletzan, A., McGowan, M., & Qureshi, M. A. (2017). Developing assessment tools for learning outcomes at Humber College. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 17(4), 45-58.
- Bellaera, L., Weinstein-Jones, Y., Ilie, S., & Baker, S. T. (2021). Critical thinking in practice: The priorities and practices of instructors teaching in higher education. *Thinking Skills and Creativity*, 41, 100856.
- Berelson (1952) in Ghiglione R., Matalon B., (1978) *Les Enquêtes Sociologiques*. Paris: COLIN A., p. 155.
- Bronner, S. E., & Kellner, D. M. (Eds.). (2020). *Critical theory and society: A reader*. Routledge.
- Bronner, S. E. (2017). *Critical theory: A very short introduction* (Vol. 263). Oxford University Press.
- Brookfield, S. D. (2011). *Teaching for critical thinking: Tools and techniques to help students question their assumptions*. John Wiley & Sons.
- Choy, S.C., et Cheah, P. K. (2009). Teacher Perceptions of Critical Thinking Among Students and its Influence on Higher Education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(2), 198-206. <http://www.isetl.org/ijtlhe/>
- Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES). (2020). *Rapport sur la qualité de l'enseignement supérieur en Ontario*.
- Daniel, M.-F. (2018). Développement d'une pensée critique dialogique : un outil essentiel pour les élèves et pour la professionnalisation des enseignantes et des enseignants.



- Dans Georges Kpazai (direction), *la pensée critique expliquée par des didacticiennes et des didacticiens de l'enseignement supérieur* (2e édition) (pp.237-248). Montréal (Québec) : Les Éditions JFD Inc.
- Danvers, E. (2023). Prevent/Ing critical thinking? The pedagogical impacts of Prevent in UK higher education. *Teaching in Higher Education*, 28(6), 1264-1279. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1872533>
- Davies, M. (2015). A Model of Critical Thinking in Higher Education. In M.B. Paulsen (Ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (Vol. 30). DOI 10.1007/978-3-319-12835-1\_2
- Davies, W. M. (2006). An 'infusion' approach to critical thinking: Moore on the critical thinking debate. *Higher Education Research & Development*, 25(2), 179-193. <https://doi.org/10.1080/07294360600610420>
- Dwyer, et al. (2014). An integrated critical thinking framework for the 21st century. *Thinking Skills and Creativity*, 12, 43-52.
- Eribon, D. (2016). À quelles conditions une pensée peut-elle être critique ? Dans Y. Brailowsky et H. Inglebert (dir.), 1970-2010 : les sciences de l'Homme en débat (p. 39-50). Presses universitaires de Paris Nanterre. <http://books.openedition.org/pupo/2795>
- Espejo, R. (2011). Paul Goodman et la critique en éducation. [octaviana.fr/document/163812330](http://octaviana.fr/document/163812330)
- Facione, P. A., Gittens, C. A., & Facione, N. C. (2016). Cultivating a critical thinking mindset. *Academia. Edu. Weekly Digest*, 28, 1-9.
- Facione, P. A. (2015). Critical Thinking: What It Is and Why It Counts. *Insight Assessment*.
- Facione, P. A. (2011). Critical thinking: What it is and why it counts. *Insight assessment*, 1(1), 1-23.
- Facione, P. A. (2011). Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. The Delphi Report.
- Facione, P. A. (2007). Pensée critique: qu'est-ce que c'est et pourquoi ça compte (mise à jour 2007). Millbrae, Californie: Insight-Assessment/California Academic Press LLC. Extrait de [https://www.insightassessment.com/pdf\\_files/what&why2006.pdf](https://www.insightassessment.com/pdf_files/what&why2006.pdf)
- Facione, P. A. (2000). The disposition toward critical thinking: Its character, measurement, and relationship to critical thinking skill. *Informal logic*, 20(1).
- Fischbach, F. (2016). Critique et réflexion : la réflexion dans la Théorie critique de l'École de Francfort. *Philosophiques*, 43(2), 233-248. <https://doi.org/10.7202/1038205ar>
- Freire P. (1974). *La pédagogie des opprimés*. Paris : Maspero
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum. *New York*.
- 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. *Education Sciences*, 14, 142. <https://doi.org/10.3390/educsci14020142>
- Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2008). *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines*. John Wiley & Sons.
- Genel, K. (2007). Responsabilité morale et théorie sociale dans l'école de Francfort. *Raisons politiques*, n° 28(4), 91-109. <https://www.cairn.info/journal-raisons-politiques-2007-4-page-91.htm>
- Giroux, H. A. (1988). Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning. *Bergin & Garvey*.
- Gomri, O. (2020). Conception de la nature et du rôle de la pensée critique chez les enseignantes et les enseignants universitaires : Le cas de l'ISSEP de Tunis [mémoire de maîtrise, Université de Manouba]



- Graham, C. R. (2006). Blended learning systems. *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs, 1*, 3-21.
- Haber, S. (2015). *Critique de l'antinaturalisme: études sur Foucault, Butler, Habermas*. PUF.
- Halpern, D. F. (2014). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking*. Psychology Press.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. routledge.
- Ivankova, N. V., Creswell, J. W., & Stick, S. L. (2006). Using mixedmethods sequential explanatory design: From theory to practice, *Field Methods*, 18(1), 3- 20.
- Kablan, A. et Kpazaï, G. (2024). Pour une approche holistique des catégories de conceptualisation de la pensée critique en formation universitaire. *Revue Universitaire des Sciences de l'éducation – ASSEMPE*, 24, 41-54.
- Kaupp, J., Frank, B. et 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.
- Khairinaa, R., Wahyuningsih, D., & Khasanah, A. N. (2023). Relationship Between Critical Thinking Skills and Metacognition Awareness with Learning Outcomes in Science Learning. *Jurnal Penelitian Pendidikan IPA*, 9(5), 2305–2311. <https://doi.org/10.29303/jppipa.v9i5.2140>
- Kirk, D. (2018). CHAPTER SIX: A new critical pedagogy for physical education in 'turbulent times': what are the possibilities?
- Kpazaï, G. (2018). *La pensée critique expliquée par des didacticiennes et des didacticiens de l'enseignement supérieur – 2<sup>e</sup> édition*, JFD inc.
- Kpazaï, G., Daniel, M. F., & Attiklemé, K. (2015). A Pedagogical Analysis of Critical Thinking Deployed by Health and Physical Education Teachers at the Secondary School Level. *International Journal of Kinesiology and Sports Science*, 3(3), 1-12.
- Kpazaï, G. & Attiklemé, K. (2012). Les différentes catégorisations de conceptualisation de la pensée critique en éducation et en formation. *Annales scientifiques de l'université « Alexandra Ioan Cuza » de la Roumanie*, Volume XVI, 31-44.
- Lemvo Makoumbou, E., Mandoumou, P., Bancketh Kodja, A. F., Ngolo-Ngono, I. M., & Kpazaï, G. (2020). La pensée critique dans l'enseignement de l'EPS: perspectives des enseignants des collèges de Brazzaville en République du Congo.
- Lennon, M. C., & Jonker, L. (2014). *AHELO: The Ontario Experience*. Toronto: Higher Education Quality Council of Ontario
- Liu, Q. (2015). *Outcomes-based education initiatives in Ontario postsecondary education: Case studies*. Toronto: Higher Education Quality Council of Ontario.
- 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>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2014). Cooperative Learning in 21st Century.[Aprendizaje cooperativo en el siglo XXI]. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 30(3), 841-851.
- Maduna, M., & Hove, M. L. (2021). CONNECTION ERROR! “CONNECTION ERROR! CONSULT THE USER MANUAL” CONSULT THE USER MANUAL—knowledge Beyond Colour Lines: Towards Repurposing Knowledge Generation in South African Higher Education, 115.





- Mesquida, P., Peroza, J. et Akkari, A. (2014). L'apport de Paulo Freire à l'éducation en Afrique: une proposition de décolonisation de l'école. *Educação & Sociedade*, 35(126), 95-110.
- Mezirow, Jack. "Transformative learning theory." In *Contemporary theories of learning*, pp. 114-128. Routledge, 2018.
- 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>
- Mitsea, E., Drigas, A., & Mantas, P. (2021). Soft Skills & Metacognition as Inclusion Amplifiers in the 21st Century. *International Journal of Online and Biomedical Engineering (iJOE)*, 17(04), pp. 121–132. <https://doi.org/10.3991/ijoe.v17i04.20567>
- Morales, J., & Sponem, S. (2009). Rationaliser, dominer, discipliner. Une revue des recherches critiques en contrôle de gestion. *Économie et société*, (21), 2001-2043.
- Nosich, G. M. (2016). *Learning to think things through: A guide to critical thinking across the curriculum*. Pearson.
- Özcan, P. (2020). L'effet de l'éducation à la pensée critique sur les compétences de pensée critique et les dispositions de pensée critique des futurs enseignants. *Recherche et Revues Pédagogiques*, 15(10), 606-627. <https://doi.org/10.5897/ERR2020.4035>
- Paul, R., & Elder, L. (2019). *The miniature guide to critical thinking concepts and tools*. Rowman & Littlefield.
- Paul, R., & Elder, L. (2013). *Critical thinking: Tools for taking charge of your professional and personal life*. Pearson Education.
- Pereira, I. (2016). Introduction à la pédagogie critique. <https://www.questionsdeclasses.org/?Introduction-a-la-pedagogie-critique>
- Prevost, C., Kpazaï, G., & Attiklemé, K. (2015). Perceived importance of professional competencies for admission to the College of Kinesiologists of Ontario. *International Journal of Kinesiology and Sports Science*, 3(2), 30-43.
- Schön, D. A. (2017). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Routledge.
- Spurk, J. (2001). *Critique de la raison sociale: l'École de Francfort et sa théorie de la société*. Presses Université Laval.
- Sternberg, R.J. (1987). Questions and answers about the nature of and teaching of thinking skills. Dans J. Baron and R. Sternberg (dir.), *Teaching Thinking Skills. Theory and Practice*, 251-259. New York: W.H. Freeman.
- Tahiri, H., & Qachar, A. (2024). L'impact des soft skills sur l'insertion professionnelle des jeunes diplômés dans le secteur industriel. *International Journal of Accounting, Finance, Auditing, Management and Economics*, 5(3), 128-147.
- Tardif, M. et Robichaud, A. (2016). *Sciences sociales et théories critiques dans la formation*. Presses de l'Université Laval.
- Teddle, C., & Tashakkori, A. (2003). Major issues and controversies in the use of mixed methods in the social and behavioral sciences. Dans A. Tashakkori, & C. Teddle (Éds), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 3-50). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Templin, T. J., & Blankenship, B. T. (2007). Accreditation in Kinesiology: The Process, Criticism and Controversy, and the Future. *Quest*, 59(1), 143-153.
- Thomas, J. R., et al. (2022). *Research methods in physical activity*. Human Kinetics.
- Tsui, L. (2002). Fostering critical thinking through effective pedagogy: Evidence from four institutional case studies. *Journal of Higher Education*, 73(6), 740-763.



- Turcotte, J. (2022). Les interactions entre la pédagogie critique et la théorie socioculturelle de l'activité comme cadre d'analyse de l'innovation des pratiques enseignantes. *Érudit*, 6(2), 56-65. <https://doi.org/10.51657/ric.v6i3.51687>
- Tyson, L. (2023). *Critical theory today: A user-friendly guide*. Routledge.
- Vealey, R. S. (2007). Mental skills training in sport. In G. Tenenbaum & R. C. Eklund (Eds.), *Handbook of sport psychology* (3rd ed., pp. 287–309). John Wiley & Sons, Inc.. <https://doi.org/10.1002/9781118270011.ch13>
- Vygotski, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Mental Processes*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wolcott, S. K., & Sargent, M. J. (2021). Critical thinking in accounting education: Status and call to action. *Journal of Accounting Education*, 56, 100731.
- 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.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.
- Zuest, L. (2022). Physical education and the quest for relevance in the age of precarity: lessons from the weight inclusive thinking project (WIT) national association for kinesiology in higher education 31st delphine hanna commemorative lecture 2022. *Quest*, 74(2), 137-151.